

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Nilsen Aparecida Vieira Marcondes

**A EDUCAÇÃO PERMANENTE NO SISTEMA ÚNICO DA
ASSISTÊNCIA SOCIAL: a percepção dos assistentes sociais**

Taubaté - SP
2013

Nilsen Aparecida Vieira Marcondes

**A EDUCAÇÃO PERMANENTE NO SISTEMA ÚNICO DA
ASSISTÊNCIA SOCIAL: a percepção dos assistentes sociais**

Dissertação apresentada para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Desenvolvimento Humano, Políticas Sociais e Formação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Elisa Maria Andrade Brisola.

**Taubaté – SP
2013**

NILSEN APARECIDA VIEIRA MARCONDES

A EDUCAÇÃO PERMANENTE NO SISTEMA ÚNICO DA ASSISTÊNCIA SOCIAL: a percepção dos assistentes sociais

Dissertação apresentada para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.
Área de Concentração: Desenvolvimento Humano, Políticas Sociais e Formação.

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Elisa Maria Andrade Brisola – Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof.^a Dra. Maria Regina de Ávila Moreira – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Campus Universitário de Natal/RN

Assinatura _____

Prof.^a Dra. Maria Teresa dos Santos – Universidade Federal de Santa Catarina Campus
Universitário de Florianópolis/SC

Assinatura _____

Prof.^a Dra. Eliane Freire de Oliveira – Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. Dr. André Luiz da Silva – Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Dedico esta obra a
Karol Josef Wojtyla,
pelo testemunho de vida e
exemplo de amor pela humanidade.

À minha mãe, Estela, pelo incondicional amor,
carinho, apoio e compreensão das privações do
convívio.

AGRADECIMENTOS

Esta Dissertação de Mestrado é fruto de vários estímulos e contribuições de muitas pessoas, às quais registro o meu mais lídimo reconhecimento:

À Professora Dra. Elisa Maria Andrade Brisola, pela orientação e dedicação.

À Coordenadora Professora Edna Maria Querido de Oliveira Chamon, pela atenção, carinho e auxílio pedagógico.

A todos os professores do Programa de Mestrado Acadêmico e Interdisciplinar em Desenvolvimento Humano, pela paciência ao ensinarem os caminhos da pesquisa.

A todos os professores que compuseram a Banca de Qualificação e Defesa, pela solícita aceitação do convite, disponibilidade da presença e contribuições teóricas.

Às assistentes sociais que se propuseram a participar desta pesquisa e construir coletivamente este trabalho.

Aos amigos do mestrado, do trabalho e de meu convívio diário, pelos incentivos recebidos.

Acompanha também os agradecimentos pelo inestimável apoio institucional, dispensado por parte das Organizações Governamentais e Não Governamentais, na pessoa dos Gestores Municipais da Assistência Social e Presidentes de Entidades Sociais que permitiram a coleta de dados com seus profissionais de Serviço Social.

É importante expressar ainda o reconhecimento da importância dos autores citados na elaboração desta Dissertação, sem os quais esta construção teórica não teria sido realizada.

Por fim, registro um agradecimento a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para finalização deste trabalho.

O homem é, acima de tudo, um ser que procura a verdade e se esforça por vivê-la e aprofundá-la, num diálogo contínuo que envolve as gerações passadas e futuras. (WOJTYLA, 2002, p. 54).

RESUMO

Esta dissertação, fundamentada na teoria social, oferece elementos para uma apreensão crítica acerca da importância da reflexão sobre educação permanente do assistente social no contexto do Sistema Único da Assistência Social. A escolha teórica ocorreu em decorrência da definição do problema de pesquisa, a partir da reflexão sobre a temática, numa perspectiva histórica e contextualizada: a realidade brasileira contemporânea. Sabe-se que o conteúdo da educação permanente, bem como a materialidade das ações que compõem o universo de intervenção do assistente social, estão submersos nos diferentes condicionantes que exercem influências diretas no exercício profissional num dado momento histórico. O objetivo deste estudo pautou-se pelo mapeamento da produção acadêmica sobre a temática, privilegiando um determinado período histórico, e pela investigação da percepção que os assistentes sociais de três municípios, considerados de pequeno, médio e grande portes, no Vale do Paraíba Paulista, têm da educação permanente e de seus reflexos na qualidade dos serviços prestados. O método empregado para conhecer o “estado do conhecimento” foi o exploratório-descritivo. Esta pesquisa bibliográfica configurou-se como quanti-qualitativa. Quantitativa, em função das informações coletadas terem sido obtidas por meio de um levantamento; qualitativa porque foram realizadas análises descritivas e interpretações dos dados obtidos. Para realização da pesquisa empírica adotou-se a abordagem qualitativa, utilizando-se da história oral, na sua modalidade narrativa, e da técnica de entrevista semiestruturada, o que permitiu dar voz aos profissionais de Serviço Social, bem como possibilitou o movimento de aproximação e compreensão da percepção dos assistentes sociais acerca da educação permanente e de seus reflexos na qualidade dos serviços prestados. Os resultados apontam para dois aspectos centrais: quanto à produção do conhecimento, a educação permanente do assistente social se constitui como um grande desafio em função não somente dos poucos estudos a respeito, mas também por se caracterizar como realidade que se renova no dinamismo societário demandando vigilância e atenção; quanto aos resultados empíricos, o estudo demonstra que a condição assalariada do assistente social interfere na busca e no aproveitamento das oportunidades de educação permanente. Verificou-se, ainda, que as oportunidades de capacitação têm chegado por parte do gestor da assistência social, porém, não no sentido de levar ao aprimoramento da intervenção, a uma postura crítica e à construção de novos conhecimentos, porque se pauta prevalentemente pelo repasse de informações pontuais, aligeiradas, não continuadas e, ainda, excludentes, já que prioriza oportunidades aos profissionais do poder público em detrimento dos que atuam nas organizações sociais. Por fim, os resultados apontam igualmente para o fato de que a qualidade da educação permanente precisa ser melhorada e revisada em seus aspectos teórico-conceituais de forma a diminuir a distância entre os conhecimentos adquiridos e sua efetivação prática.

Palavras-chave: Sistema Único da Assistência Social. Norma Operacional Básica de Recursos Humanos. Política de Educação Permanente. Assistente Social.

ABSTRACT

This dissertation based on Social Theory offers elements for an understanding of the importance of critical reflection on continued education of social workers in the Unified System for Social Assistance context. The choice theory has not occurred by accident or on behalf of academic preferences, but on the definition of the research problem. Reflection on the theme occurs in a historical perspective and context: contemporary Brazilian reality. It is known that the content of continuing education as well as the materiality of the stocks that comprise the universe of social intervention is submerged in the different conditions that exert direct influences on professional practice in a given historical moment. The objective of this study was based on mapping the scholarship focusing on a particular social and historical period in the investigation of the perception that social workers of three municipalities, considered of small, medium and large in *Paraíba Paulista* Valley, have on the continued background and their impact on the quality of services provided. The method employed to know the "state of knowledge" was exploratory and descriptive. This literature search was configured as quantitative and qualitative. Quantitative, in light of information collected has been obtained through a survey, and the qualitative analyzes were performed for descriptive and interpretation of data obtained. To conduct empirical research, it was adopted a qualitative approach using oral history in the narrative mode and the technique of semi-structured interview that allowed to give voice to the Social Service professionals and allowed the movement of approach and understanding of perception of social workers about continued education and its impact on the quality of services provided. The results indicate that the production of knowledge, the education of the social worker, it constitutes a great challenge not only in terms of few scientific studies that address this issue, but also because it is characterized as a reality that is renewed dynamism in demanding corporate vigilance and attention. With respect to the empirical findings, the study shows that the condition interferes with the social worker employed in search and seize opportunities for continuing education. And yet, it was found that such training opportunities have come from the manager of social assistance, but not in the sense of leading to improvement of the intervention, a wakening critical and construction of new knowledge because it is guided predominantly in the transfer of information punctual, light weight, no continued and even exclusionary because prioritizes opportunities for professionals in government at the expense of those who work in social organizations. And finally, the results also indicate that the quality of the continuing education must be improved and reviewed in the theoretical and the conceptual aspects, in order to bridge the gap between the knowledge and the practical realization.

Keywords: Unified Social Assistance System. Norma Operacional Básica de Recursos Humanos. Politics of Continued Education. Social Worker.

LISTA DE SIGLAS

ABEPSS	- Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
BIRD	- Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAS	- Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais
CFESS	- Conselho Federal de Serviço Social
CLT	- Consolidação das Leis Trabalhistas
CNAS	- Conselho Nacional de Assistência Social
CRAS	- Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	- Centro de Referência Especializado de Assistência Social
CRESS	- Conselho Regional de Serviço Social
ENESSO	- Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social
FGTS	- Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
FMI	- Fundo Monetário Internacional
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INSS	- Instituto Nacional de Seguridade Social
LOAS	- Lei Orgânica da Assistência Social
MDS	- Ministério de Desenvolvimento Social

MEC	- Ministério da Educação e Cultura
MPOG	- Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
NOB	- Norma Operacional Básica
NOB-RH/SUAS	- Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único da Assistência Social
OG	- Organização Governamental
ONG	- Organização Não Governamental
PAIF	- Proteção e Atendimento Integral à Família
PNAS	- Política Nacional de Assistência Social
PUC	- Pontifícia Universidade Católica
SUAS	- Sistema Único de Assistência Social
UNESP	- Universidade Estadual de São Paulo
UNESCO	- <i>United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization</i> (Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas)
UNITAU	- Universidade de Taubaté

SUMÁRIO

1 Introdução	13
1.1 Problema	20
1.2 Objetivos	20
1.2.1 Objetivo Geral	20
1.2.2 Objetivos Específicos	21
1.3 Delimitação do Estudo	21
1.4 Relevância do Estudo	22
1.5 Organização do Trabalho	24
2 Revisão da Literatura	26
2.1 Estado da Arte	26
2.1.1 Banco de Dados	28
2.1.1.1 CAPES	28
2.1.1.2 Portal do Assistente Social	29
2.1.2 Periódicos Eletrônicos do Serviço Social	31
2.1.3 Análise geral da produção acadêmica pesquisada	38
2.2 Introitos Retrospectivos	39
2.2.1 Assistência Social	41
2.2.2 O processo de privatização do Estado	57
2.2.2.1 A privatização e seus rebatimentos na questão social	63
2.2.2.2 A mercantilização do ensino superior	72
2.2.2.3 O trabalho e sua nova morfologia	82
2.3 Refletindo sobre a tríade: formação, competência e atribuição	93
2.3.1 Conceituando formação e seu imbricamento com a educação	93
2.3.1.1 Formação profissional do assistente social	101
2.3.2 Conceituando competências	104
2.3.2.1 Competências do assistente social	108
2.3.3 Conceituando atribuições	110

2.3.3.1 Atribuições do assistente social	111
3 Proposições	113
4 Método	115
4.1 Tipo de Pesquisa	116
4.2 População e Amostra	117
4.3 Instrumentos	121
4.4 Procedimentos para coleta de dados	124
4.5 Procedimentos para análise dos dados	125
5 Resultados e Discussão	130
5.1 Busca autônoma por educação permanente e consolidação da identidade profissional	133
5.1.1 Refletindo sobre educação permanente	133
5.1.2 Consolidação da identidade profissional	153
5.1.2.1 Contributos da educação permanente à consolidação da identidade profissional	156
5.1.2.2 Entidades organizativas da categoria e seus contributos à consolidação da identidade profissional	160
5.2 Educação permanente e sua processualidade nos municípios	164
5.3 Educação permanente e seus reflexos na qualidade dos serviços prestados	182
5.4 Propostas e desafios para um repensar da educação permanente	199
5.4.1 Propostas	200
5.4.2 Desafios	207
6 Considerações finais	213
Referências	218
Apêndice I - Ofício	229
Apêndice II - Termo de Autorização da Instituição	230
Apêndice III - Instrumento de Coleta de Dados	231
Anexo A - Declaração de Aprovação do Comitê de Ética	232
Anexo B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	233

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa que discute a importância da educação permanente para o exercício profissional do assistente social. O encorajamento e o comportamento investigativo que se assume nesta construção teórica nascem da inquietação que acompanha esta pesquisadora desde a graduação. Ao se deter nas diversas possibilidades de temas a serem analisados no decorrer deste processo formativo, chegou-se à conclusão de que a atração maior voltava-se para a questão da educação permanente, a qual se consolida como objeto do presente estudo, impulsionando a busca por respostas e reflexão.

À luz dos elementos conceituais e dos dispositivos normativos que consubstanciam o Sistema Único da Assistência Social, a percepção de que os assistentes sociais têm da educação permanente e de seus reflexos na qualidade dos serviços prestados apresentou-se como a grande indagação.

A educação permanente afirma a centralidade de uma intervenção profissional pautada num movimento contínuo de reflexão crítica e de ação. Compreende-se este movimento como mediação necessária no interior do Serviço Social, por isso resolveu-se assumir tal temática, dando-lhe a conotação devida.

No desenvolvimento e concretização deste estudo, algumas limitações foram encontradas, sendo elas: falta de incentivo para realização de pesquisas nos ambientes sócio-ocupacionais e para envolvimento com ações voltadas à educação permanente, levando o profissional a buscar alternativas de qualificação fora do horário de trabalho; ausência de motivação por parte dos assistentes sociais em querer participar de processos investigativos, bem como expressar seu pensamento a respeito de algumas realidades inerentes a sua intervenção, por consequência de acúmulo de trabalho do profissional, duração de sua jornada de trabalho, dentre outros motivos, gerando, por fim, outra limitação, qual seja, a dificuldade para obtenção de respostas sobre algumas temáticas.

Acredita-se que limitações como essas representam alguns dos motivos pelos quais determinados assuntos de interesse da categoria podem, por vezes, não ser estudados pelos profissionais da forma como deveriam e, assim, contribuir para ampliação da produção acadêmica sobre um ou outro tema específico como a educação permanente.

Não obstante às limitações apresentadas e reconhecidas como típicas da realidade de trabalhadores assalariados, condição na qual quase a totalidade dos assistentes sociais se encontra, esta pesquisadora assumiu um comportamento persistente na busca por respostas à

inquietação emergente, por acreditar que promover um debate teórico em torno da temática educação permanente do assistente social sob o prisma das legislações existentes e do código de ética profissional, levando em consideração as constantes transformações que se vivenciam na atualidade, é uma tarefa essencial.

Durante toda a trajetória profissional desta pesquisadora, atribuir importância à educação permanente foi uma constante. Ao longo de 16 anos de exercício profissional numa Prefeitura localizada numa cidade de grande porte no Vale do Paraíba Paulista, e, em contato com diversos assistentes sociais responsáveis pela implantação, implementação e execução da política de assistência social, foi possível compreender o real significado que a categoria atribuía à educação permanente.

A participação dos profissionais no processo de construção do Sistema Único da Assistência Social (SUAS), no âmbito do município no qual esta pesquisadora se situa e onde também atua como protagonista nesta construção, sempre suscitou interesse. Isso porque, dessa participação, decorriam muitas dúvidas e questionamentos, que demandavam respostas, e que, como consequência, faziam emergir a necessidade de uma educação permanente.

Embora o envolvimento com ações no período anterior à iniciação do curso de mestrado fosse marcadamente interventivo, isso não impediu que se desencadeassem desejos de se reportar à pesquisa como forma de conferir novas direções à atuação realizada, possibilitar melhor enfrentamento dos múltiplos desafios que se colocam ao profissional diretamente envolvido com as políticas públicas, além de contribuir para a materialização da atuação como fonte e produtora também de conhecimentos. Nesta direção, sentir-se convocada para consolidar uma posição profissional comprometida com a defesa da educação permanente do assistente social foi o que motivou a reflexão que resulta nesta Dissertação de Mestrado.

A inexistência de fronteiras e a universalidade das relações que se estabelecem no interior das sociedades se coadunam. Esta certeza reforça o reconhecimento da característica aberta e transitória dos processos históricos, os quais são imanentes ao trabalho investigativo do pesquisador. Com isso, faz-se necessário àqueles que se propõem a estudar realidades imersas no interior destes processos históricos, como a educação permanente, voltar sua atenção à perspectiva crítica e analítica, à compreensão do contexto em que se encontram inseridos, sem se esquecerem, contudo, que o presente se constrói a partir do passado.

Como primeiro passo nesta imersão contextual, partiu-se do compromisso em defesa das normatizações que focalizam e concretizam este aspecto da vida profissional, qual seja, a educação permanente, atribuindo-lhe visibilidade a importância. Tal compromisso caminha na

direção de uma abordagem que foge ao viés positivista, o qual concebe a educação como a base de tudo e como realidade que transforma a vida das pessoas. Ao contrário, sustenta-se que educação *não transforma*, mas sim *possibilita* transformação.

Na contramão da perspectiva teórico-conceitual positivista e hegemônica, defende-se uma educação como práxis, ou seja, como grande *possibilitadora* de transformação, como realidade com potencial para gerar o movimento da consciência, *mas também da ação*. Entende-se a importância da educação, em especial da educação permanente, porém acredita-se que somente a educação permanente não seja suficiente para promover transformações no interior da profissão com consequentes reflexos na qualidade dos serviços prestados, principalmente, se tal educação permanecer somente no plano teórico. É preciso que exista articulação entre movimento da consciência e da ação como condição necessária ao estabelecimento do desenvolvimento que se intenciona alcançar no interior da categoria profissional por meio da educação permanente.

No cenário sócio-histórico atual situam-se dois documentos que demarcam de maneira incontestável a relevância da centralização do debate em torno da educação permanente enquanto práxis: a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único da Assistência Social (NOB-RH/SUAS) e a Política de Educação Permanente voltada aos assistentes sociais.

A NOB-RH/SUAS caracteriza-se como um dos eixos nucleares das reflexões aqui situadas ao lado da evidente tematização da educação permanente, sendo considerada como Política de Recursos Humanos no âmbito do SUAS. A Política Nacional de Assistência Social (PNAS) implantada em 2004 já apontava para a necessidade de construção da NOB-RH/SUAS. Este instrumento normativo foi aprovado por meio da Resolução nº 269, de 13 de dezembro de 2006, do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), e, em 25 de janeiro de 2007, seu texto foi publicado através da Resolução nº 1 deste CNAS.

Na NOB-RH/SUAS, merecem destaque algumas considerações introdutórias. A primeira delas se refere ao fato de que a viabilização dos serviços socioassistenciais ocorre mediante atuação de um conjunto de trabalhadores da política de assistência social. É por intermédio desses profissionais que se conduzem e se ofertam os serviços. Uma segunda consideração importante se refere à ressignificação nominal que tais profissionais receberam, pois, anteriormente ao SUAS eram comumente denominados viabilizadores de programas e atualmente passam a ser considerados viabilizadores de direitos, porque a concepção da assistência social como direito impõe este entendimento e isso muda substancialmente o processo de trabalho (BRASIL, 2004).

O Código de Ética do Assistente Social, em consonância com a NOB-RH/SUAS, cita em seu artigo 2º, inciso f, dentre outros direitos, o seguinte: “Constituem direito do assistente social: aprimoramento profissional de forma contínua.” (CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2007, p. 20).

Em relação à Política de Educação Permanente, tornada pública à categoria profissional em setembro de 2012, embora ainda esteja em construção, verifica-se tratar-se de um relevante instrumento político que visa o fortalecimento da formação e da intervenção cotidiana profissional. Disso decorre a importância de sua contribuição também para alcance da qualidade dos serviços prestados à população demandatária. Nas palavras dos redatores dessa Política, sua materialização exige “coragem, organização, capacidade crítica e unidade” por parte dos assistentes sociais (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2012, p. 2).

A formulação textual dessa Política foi consequência de intensa reflexão e trabalho coletivo por parte da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), dos Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS), da Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social (ENESSO) e do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), sendo este último responsável também pela organização e divulgação do referido documento.

Essa Política reforça condutas atentas à importância de uma grande e constante articulação entre o aspecto formativo e interventivo da profissão, como forma de realimentar e estimular processos que atribuam maior qualidade à intervenção dos profissionais de Serviço Social, em face dos desafios que se apresentam na vivência cotidiana em sociedade e na necessidade do enfrentamento de tais desafios, não obstante ela tenha potencial também para abranger o contexto amplificado da organização política dos assistentes sociais (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2012).

A Política de Educação Permanente, valendo-se da sua dimensão política e pedagógica, tem como objetivo a consolidação de uma Política Nacional de Educação Permanente no âmbito do conjunto CFESS-CRESS, em que fique evidenciada a relevância do aperfeiçoamento intelectual, técnico e político dos profissionais de Serviço Social. Essa política revela seus méritos também, enquanto conquista para a categoria profissional, na medida em que é considerada como concretização de um estudo nacional voltado ao debate sobre qualificação continuada e reafirmação de importantes realidades já alcançadas pela profissão, que tem na construção e socialização de conhecimentos uma das pilastras a sustentar as ações direcionadas à formação profissional (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2012).

O texto da Política de Educação Permanente considera ainda a diferenciação entre formação continuada e educação permanente. Ambas se configuram como realidades temporais que expressam continuidade de aprendizagem durante todo o decorrer da vida profissional e pessoal, entretanto, estão imersas em princípios metodológicos distintos. A formação continuada diz respeito à continuidade da formação acadêmica inicial, com vistas ao aperfeiçoamento profissional. Porém, não se considera como regra que tal aperfeiçoamento se volte para as necessidades decorrentes do espaço sócio-ocupacional ou na direção de alterações qualitativas nas estruturas e nas rotinas e fluxos de atendimento das demandas emergentes. Sob outra ótica, encontra-se a acepção de educação permanente. Esta deve ser entendida no cenário histórico, político e econômico, atentando-se para as metamorfoses que ocorrem na sociedade e as necessidades emergentes dos que procuram pela assistência social, considerando que todos esses aspectos influenciam a área da educação, a formação profissional e a própria intervenção cotidiana (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2012).

A aprovação da Política de Educação Permanente se configura no cenário atual como estratégia clara de enfrentamento às condições adversas com que o profissional de Serviço Social se depara no âmbito do mercado de trabalho. Não obstante estratégia de resistência, tal Política apresenta-se também como um desafio a ser assumido na conjuntura contemporânea, em que o ensino, especialmente o ensino superior, apresenta-se capturado pelos interesses do capital nacional e internacional.

Portanto, a NOB-RH/SUAS e a Política de Educação Permanente do conjunto CFESS-CRESS fixam um ponto referencial que fortalece o agir do assistente social. Assim, sob o prisma dessas duas realidades, que asseguram valores concernentes à intervenção teórico-prática, é justificável defender a necessidade de reflexões majoradas em torno da qualificação continuada. E falar em educação permanente do assistente social significa falar em qualidade na prestação de serviços executados por esse profissional, porque qualificação e aprimoramento trazem como consequência melhorias no desenvolvimento das intervenções realizadas.

Sabe-se que a construção histórica da profissão de todos os trabalhadores do SUAS foi profundamente marcada por estigmas decorrentes da não exigência de racionalidade técnica e não necessidade de uma base de sustentação científico-metodológica capaz e adequada para garantir o desenvolvimento contínuo dos assistentes sociais. Com isso, os resultados das ações executadas também apresentavam menor qualidade do que o esperado e desejado pelos

profissionais e pelos destinatários destas ações (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2009).

Por conseguinte, é justamente o destaque da importância da educação permanente que ganha centralidade nas análises e reflexões deste estudo. Entende-se que se tal continuidade da formação for desconsiderada, as ações realizadas serão provavelmente reproduzidas durante o processo de construção do novo cenário histórico que se pretende substitutivo para a profissão, contrário ao anterior estigmatizado. Para tanto, é desejável que o assistente social busque dar materialidade e concretude às dimensões teórico-metodológica, técnico-operativa, investigativa e formativa, alicerçadas na dimensão ético-política da profissão.

Segundo Nogueira (2005), a dimensão teórico-metodológica diz respeito à forma de ler e interpretar toda a realidade de natureza exógena e endógena da profissão, embora, na maioria das vezes, essas realidades se constituam como fenômenos que evidenciam a necessidade de reconstrução das demandas e possibilidades interventivas do Serviço Social, mediadas pelas determinações sócio-históricas e pelos projetos hegemônicos da sociedade.

A dimensão teórico-metodológica se caracteriza como a capacidade de diferenciar os diversos conhecimentos existentes e suas aplicações no interior da profissão, levando o assistente social ao exercício de reflexão sobre a função da teoria para a execução da ação, possibilitando legitimar o que já existe ou emitir apreciação desfavorável, e ainda indicar alternativas de intervenção dentro de um determinado contexto (GUERRA, 2005).

Em relação à dimensão técnico-operativa, Guerra (2005) afirma se tratar das competências instrumentais que buscam capacitar o profissional para executar ações dentro dos mais diversos programas nos quais esteja inserido, realizar atendimentos pertinentes às suas demandas com competência, prover respostas tanto às necessidades imediatas quanto às mediatas e responsabilizar-se pelos seus compromissos. Nessa dimensão situam-se ainda: planejamento; formulação; administração e avaliação de políticas sociais; tomada de decisões; estabelecimento de prioridades; negociação e pactuação de estratégias; escolha de alternativas; elaboração de pareceres e laudos; realização de levantamentos socioeconômicos; emissão de respostas às demandas tradicionais, quais sejam, as de mobilização e organização social e às demandas atuais, como a avaliação das realidades sociais, o treinamento e desenvolvimento de recursos humanos, o cooperativismo, a gestão e controle social; assessoria aos conselhos de direitos que compõem no cenário das políticas públicas, aos movimentos sociais e aos sindicatos.

Quanto à dimensão investigativa, se reconhece que esta envolve o encorajamento e a procura pela consolidação de um comportamento investigativo por parte do profissional,

levando-o ao exercício da pesquisa, da reflexão sobre conjunturas e cenários sócio-históricos e institucionais, da formulação de diagnósticos, da procura por dados e conhecimentos sobre realidades, situações e sobre os destinatários dos serviços socioassistenciais. Esta dimensão possibilita também que o profissional possa lançar questionamentos sobre o cenário sócioinstitucional e sobre as expressões sócio-históricas do agir profissional (GUERRA, 2005).

Diniz (2003), ao se referir à dimensão formativa, considera que os assistentes sociais, como sujeitos históricos, são marcados por uma cultura que os caracteriza como idealizadores de ideias e formadores de opinião. Guerra (2005) reforça essa conceituação, defendendo que todo e qualquer profissional de Serviço Social possui potencial para direcionar suas ações no âmbito da formação em dois planos distintos: o da formação de opinião e o da formação profissional.

Em relação à formação de opinião, Guerra (2005) afirma que o ato de coagir e de se voltar para a busca do consensual, do acordo ou concordância de ideias, de opiniões e de estratégias, está presente na atuação cotidiana do assistente social. Dessa forma, o profissional acaba exercendo em maior ou menor intensidade certa influência na vida daqueles que se utilizam da prestação de seus serviços. São, portanto, formadores de opinião.

Quanto à formação profissional, Guerra (2005) evidencia que se trata também de uma responsabilidade legalmente atribuída, portanto, maior que o compromisso com a dimensão profissional apenas. Nesse aspecto, situa-se, por exemplo, a intervenção voltada ao treinamento, avaliação e supervisão direta de alunos de Serviço Social que cumprem uma carga horária quando exercem a função de estagiários. É muito importante reconhecer que essa dimensão referente ao ensino de Serviço Social deve voltar-se para a formação profissional dos alunos que se encontram na graduação, mas também para a qualificação continuada dos assistentes sociais que desenvolvem suas ações nos mais diversos espaços sócio-ocupacionais.

Para Nogueira (2005, p. 188): “A dimensão ético-política relaciona-se aos aspectos valorativos que orientam a ação profissional e que se expressam em dois vetores – o protagonismo dos usuários que passam a ser vistos como sujeitos políticos e a ideia da direção social e hegemonia.” Essa dimensão, assim como as anteriores, é referendada no Código de Ética atual do assistente social.

A dimensão ético-política direciona sua preocupação às necessidades coletivas e aos princípios que se configuram como alicerces da prática profissional. O interesse se volta também para a demonstração da relevância da definição dos elementos estratégicos, das ações

pautadas por norteadores políticos interventivos e valores éticos que devem se fazer presentes nesse cenário interventivo. As políticas públicas, nessa dimensão, devem ser apreendidas como importantes mediadoras, pois evidenciam movimentos de avanços e recuos presentes no interior da sociedade, além de demonstrarem a correlação de forças das classes sociais, e apontar quais estratégias e táticas políticas estão sendo tomadas num determinado momento histórico (GUERRA, 2005).

Por fim, após breve percurso histórico da NOB-RH/SUAS e da Política de Educação Permanente e sintética reflexão ontológica sobre as diversas dimensões que compõem a profissão do assistente social, têm-se, na sequência, a apresentação do problema de pesquisa e dos objetivos, a delimitação e relevância do estudo e a organização do trabalho.

Como o leitor poderá observar, na articulação das reflexões teóricas ao conteúdo das narrativas dos entrevistados que será apresentado na seção 5, verifica-se a presença de diversas conceituações. Isso se configura como recurso metodológico recorrente desta pesquisadora, pois se trata de uma Dissertação de Mestrado Interdisciplinar.

Igualmente, fez-se uso regular de citações de diversos autores presentes no cenário científico e intelectual contemporâneo, tendo em vista o reconhecimento do valor heurístico de suas reflexões para o desenvolvimento do tema desta pesquisa.

1.1 PROBLEMA

À luz dos elementos conceituais e dos dispositivos normativos que consubstanciam o Sistema Único da Assistência Social, a questão a que se pretende responder é: qual a percepção que os assistentes sociais têm da educação permanente e de seus reflexos na qualidade dos serviços prestados?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Investigar a percepção que os assistentes de sociais de três municípios, considerados de pequeno, médio e grande portes no Vale do Paraíba Paulista, têm da educação permanente e de seus reflexos na qualidade dos serviços prestados.

1.2.2 Objetivos Específicos

- ▶ Conhecer como ocorre a busca autônoma por educação permanente e sua implicação na consolidação da identidade profissional.
- ▶ Identificar como se processa a dinâmica da educação permanente nos espaços Governamentais e Não Governamentais de três municípios.
- ▶ Compreender os reflexos da educação permanente na qualidade dos serviços prestados à população demandatória de ações socioassistenciais.
- ▶ Analisar as propostas e desafios que a categoria profissional coloca em face da educação permanente.

1.3 A DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

A delimitação do estudo, como o próprio título da Dissertação indica, pauta-se no interesse em investigar a percepção que os assistentes sociais têm da educação permanente e de seus reflexos na qualidade dos serviços prestados.

Em face da área de interesse da pesquisadora, partiu-se para um recorte mais concreto e mais preciso sobre o assunto, ou seja, foram selecionados apenas os assistentes sociais que atuam no SUAS, pertencentes a Organizações Governamentais (OG) e Não Governamentais (ONG), restringindo-se a três localidades específicas, quais sejam, três municípios considerados respectivamente de pequeno, médio e grande portes, localizados na região do Vale do Paraíba, estado de São Paulo.

O recorte escolhido circunscreve as possibilidades de reflexão no contexto da Política de Educação Permanente e da NOB-RH/SUAS, sendo esta última considerada como normatização de âmbito nacional, cujo escopo aponta para a importância da educação permanente para os profissionais atuantes na política de assistência social, mediando as relações estabelecidas entre órgãos gestores da assistência social e trabalhadores sociais.

1.4 A RELEVÂNCIA DO ESTUDO

Partindo da compreensão de que a maior tecnologia da PNAS é representada pelo conjunto dos profissionais que compõem a área de recursos humanos e que a questão da educação permanente se configura como um dilema central na gestão do SUAS, torna-se justificável focar a atenção num estudo deste tipo em que a relevância da educação permanente se configura como o pressuposto básico.

Os assistentes sociais, no desenvolvimento de sua prática interventiva, pedagógica e de pesquisa, necessitam atualizar-se e especializar-se, porque o envolvimento nessas ações contextualizadas por cenários diversos, complexos e dinâmicos, que permeiam tanto o plano individual e coletivo como o societário, justificam uma educação permanente. Diante disso, a NOB-RH/SUAS, fortalecida pela Política de Educação Permanente, pode ser considerada como uma regulamentação bastante atual e com potencial para garantir a natureza e o objetivo do atendimento da política de assistência social, principalmente, porque esta legislação foi criada com o objetivo de assegurar a identidade e o espaço sócio-ocupacional dos assistentes sociais (BRASIL, 2007).

As pesquisas, de forma geral, fazem emergir novos conceitos, o que possibilita o fortalecimento das ações já realizadas, ou mesmo a sua mudança de direção. Conseqüentemente, contribuem para a qualificação da formação profissional nos níveis teórico-metodológico, prático-operativo e organizativo. Favorecem, ainda, o enfrentamento de um dilema peculiar que caracteriza o trabalho dos profissionais de serviço social: a acentuada ênfase dada à capacidade operacional, em detrimento do menor investimento na reflexão sobre a prática desenvolvida e na sistematização de conhecimentos a partir dela.

A pertinência da exigência da pesquisa se faz presente, porque um dos pontos nevrálgicos do debate profissional na atualidade é a questão da educação permanente. Embora a questão já tenha sido defendida na NOB-RH/SUAS desde 2007 e reforçada recentemente pelo conjunto CFESS-CRESS com a aprovação da Política de Educação Permanente em 2012, verifica-se que a realidade de alguns municípios caminha na direção contrária do que afirmam as normatizações. Portanto, o diagnóstico local desta realidade contribui para um repensar de estratégias a serem adotadas no sentido de concretizar os pressupostos estabelecidos nesta direção.

Discutir qualificação continuada e prática interventiva significa falar em pesquisa, porque somente a capacidade operacional não respalda o assistente social na sua atuação. É

preciso também, segundo Martinelli (2003) se munir de embasamentos alicerçados em argumentação teórica e na prática da pesquisa, porque ela faz parte do processo educativo e emancipatório do profissional.

A prática do assistente social é considerada construção coletiva, porque precisa estar em constante sintonia com o contexto no qual o profissional se encontra. Isso significa que, além dos problemas que emergem do meio social e que demandam respostas, os destinatários das ações igualmente contribuem para a construção desta prática, na medida em que apresentam suas necessidades. Portanto, como a ação não está acabada, mas sim em processo de contínua construção, a pesquisa torna-se de grande valia nesta realidade dialética (BAPTISTA, D., 2003).

Quanto à indagação “para quê fazer esta pesquisa e este estudo”, parte-se do entendimento de que a investigação da problemática relacionada à educação permanente representa uma preocupação e um anseio bastante atual da categoria profissional. Isso foi constatado por meio da observação empírica e participante realizada em momentos coletivos em que a pesquisadora estava presente com outros profissionais advindos de Organizações Governamentais e Não Governamentais durante todo seu período de exercício profissional.

Considera-se a investigação como oportuna também pelo fato da NOB-RH/SUAS referendar e incentivar a realização e publicação de estudos investigativos pautados em pesquisas e como forma de contribuir para o avanço da literatura da área de Serviço Social sobre a especificidade da temática.

Por fim, outra motivação que igualmente responde ao “para quê fazer esta pesquisa e este estudo”, parte dos interesses pessoais, do encorajamento e do comportamento investigativo da pesquisadora que, desde sua inserção numa Prefeitura de uma cidade de grande porte no Vale do Paraíba Paulista, em meados de 1996, atua como assistente social. As ações e anseios voltados à educação permanente, às melhorias das condições de trabalho e à qualidade na prestação de serviços públicos destacam-se como preocupação na trajetória profissional da pesquisadora. Esses aspectos, aliados às oportunidades favorecidas pela Prefeitura para concretização de algumas dessas ações, reforçaram, na profissional, o desejo de aprofundar estudos sobre tal temática.

1.5 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Esta Dissertação de Mestrado, organizada em seis seções, problematiza a percepção que os assistentes de sociais de três municípios, considerados de pequeno, médio e grande portes, no Vale do Paraíba Paulista, têm da educação permanente e de seus reflexos na qualidade dos serviços prestados. Buscou-se ainda explorar a questão da educação permanente na perspectiva de fazê-la alcançar um *locus* central nesta discussão, porque, além do propósito de reforçar seu potencial enquanto responsável por agregar valor e creditar maior qualidade à intervenção prática cotidiana, foram produzidos também conhecimentos que podem desencadear novas reflexões por parte da comunidade científica em geral e, em especial, do Serviço Social.

O ângulo focado para estudo da educação permanente privilegiou análises voltadas às realidades sócio-históricas mais recentes e gerais do Brasil, e, em particular, à política de assistência social, por se entender que não é possível imprimir uma perspectiva unilateral e monocausal à temática em questão. Este movimento dado à reflexão decorre do aporte teórico adotado, qual seja a Teoria Social Crítica, que implica em respaldar discussões de forma a evitar um superdimensionamento de determinadas variáveis, as quais podem ofuscar a importância de se ater também às particularidades históricas, o que poderia empobrecer o debate. Esta Teoria sugere ao pesquisador intencionado em enriquecer suas análises a articulação de um conjunto de mediações e determinações que, ao se relacionarem na totalidade concreta, expressem mais fidedignamente o aprofundamento das discussões e as características mediatas e imediatas que envolvem o assunto a ser tratado.

Assim, na seção 1, tem-se a Introdução, com a delimitação do problema de pesquisa, o objetivo geral e os específicos, a delimitação e relevância do estudo e a organização do trabalho.

Na seção 2, mediante revisão de literatura, apresenta-se uma pesquisa de caráter bibliográfico intitulado “estado da arte”, objetivando apresentar e analisar a produção acadêmica referente à educação permanente do assistente social. Na sequência, apresenta-se uma breve trajetória histórica da Política Nacional de Assistência Social. A seguir uma contextualização do processo de privatização do Estado brasileiro e suas consequências à educação permanente, à questão social, para o ensino superior e para o trabalho. Por fim, ainda nessa seção, foram analisados, num âmbito geral, as temáticas formação, competência e atribuição, direcionando a reflexão para o contexto do assistente social.

A seção 3 se refere à proposição, na qual são explicitadas algumas respostas provisórias para o problema de pesquisa ora apresentado, mediante apontamento de uma hipótese básica e, na sequência, as hipóteses secundárias.

A seção 4 dedica-se à apresentação do método adotado na pesquisa, incluindo tipo de pesquisa, população e amostra, instrumentos, procedimentos para coleta e análise dos dados.

Na seção 5, têm-se os resultados e discussão fundamentados também pela revisão de literatura e análise dos dados coletados, propiciando destaque para busca autônoma por educação permanente e suas implicações na consolidação da identidade profissional; estudo da NOB-RH/SUAS e análise de sua processualidade no interior dos municípios de pequeno, médio e grande portes; reflexos da educação permanente na qualidade dos serviços prestados pelo assistente social e as propostas e desafios emergentes no processo de repensar a educação permanente.

Por fim, a seção seis encerra este processo investigativo com as considerações finais.

2 REVISÃO DA LITERATURA

No desejo de intensificar o debate teórico a respeito de uma das condições necessárias para o avanço e desenvolvimento do SUAS, optou-se pela questão da educação permanente do assistente social como motivação para estudo nesta Dissertação.

Conforme menção anterior, a defesa de tal necessidade encontra-se também na NOB-RH/SUAS e no documento intitulado Política de Educação Permanente, tornado público pelo CFESS à categoria profissional em meados de setembro de 2012.

A seguir, buscar-se-á conhecer o “estado do conhecimento” a respeito da educação permanente, mas, antes de iniciar um relato introdutório do caminho metodológico traçado para execução desta pesquisa denominada “Estado da Arte”, faz-se necessário um esclarecimento conceitual sobre a expressão “estado da arte”.

2.1 ESTADO DA ARTE

Os estudos intitulados “estados da arte” ou “estados do conhecimento” se referem às pesquisas de caráter bibliográfico que têm como objetivo descrever, discutir e compreender a produção acadêmica e científica sobre uma temática específica que se busca investigar. Este mapeamento da literatura, que privilegia determinado período ou época, tem como fontes documentais os livros publicados de autores que tenham tratado do assunto ou, ainda, os bancos de dados que povoam a ambiência da internet. Em relação ao espaço da internet, este pode ser aberto, ou seja, de domínio público, ou acessado por meio de pagamentos. A navegação permite que se tenha acesso às dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (CAMPANÁRIO; SANTOS, T., 2011; FERREIRA, N., 2002).

Em se tratando da elaboração deste “estado da arte”, em especial ocorrido no período de junho de 2011 a julho de 2012, o método utilizado foi o exploratório-descritivo, utilizando-se para análise as seguintes categorias: “educação permanente”, “formação continuada”, “capacitação”, “reciclagem profissional”, “SUAS”, “NOB-RH/SUAS” e “Serviço Social”. Quanto à abordagem, configurou-se como quanti-qualitativa. Quantitativa, em função das informações coletadas terem sido obtidas por meio de um levantamento; e qualitativa porque foram realizadas análises descritivas e interpretações dos dados obtidos.

Considerada como pesquisa bibliográfica, o esquema taxonômico adotado para levantamento e análise da publicação intelectual a respeito da educação permanente dos assistentes sociais foi elaborado a partir de uma investigação realizada dentro de um universo amostral, representado pelo Banco de Dados de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹, independente do ano de publicação do trabalho produzido. Entretanto, como a CAPES instituiu a divulgação digital das dissertações e teses somente a partir do ano de 2006 por meio da Portaria CAPES 013/2006, as obras anteriores foram buscadas no bando de dados do Portal do Assistente Social (www.assistentesocial.com.br), que reúne algumas das produções datadas a partir da década de 1970 dos 19 principais Programas de Pós-Graduação na área de Serviço Social. Para complementação do rastreamento da produção de conhecimento a respeito do objeto de estudo, qual seja, a educação permanente do assistente social, foram consideradas, também, como universo amostral algumas revistas científicas de maior crédito e maior repercussão no âmbito do Serviço Social, disponíveis na internet, que focavam exclusivamente o período que compreende os anos de 2007 ao primeiro semestre do ano de 2012.

O recorte de tempo foi definido intencionalmente, pois a opção pela delimitação em anos, tendo como referência do estudo a inicialização em 2007, foi feita em decorrência do texto da NOB-RH/SUAS ter sido publicado em 25 de janeiro de 2007. Como esse instrumento normativo, dentre outras prioridades, aprofunda a importância da educação permanente de todos os trabalhadores envolvidos na Política Pública da Assistência Social, acreditou-se que informações sobre essa temática fossem mais expressivas a partir da aprovação da Resolução nº 269 pelo Conselho Nacional de Assistência Social em 13 de dezembro de 2006 que institui a NOB-RH/SUAS.

Por fim, o desenvolvimento da discussão e as considerações finais foram apresentados sob a forma textual marcada por uma linguagem concisa e descritiva, sem acréscimo de gráficos ou quadros ilustrativos.

Não obstante a identificação e quantificação objetiva e concreta dos dados bibliográficos possibilitarem essa organização textual, é imperioso reforçar que todo e qualquer mapeamento que se propõe a fazer de determinada produção acadêmica tem suas

¹CAPES é um órgão governamental que se encontra vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). A Política Nacional de Pós-Graduação é formulada, acompanhada e executada pela CAPES. Suas responsabilidades se pautam nas seguintes ações: avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior; promoção da cooperação científica internacional; indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância (BRASIL, 2010).

limitações. Considera-se como muito pretensioso da parte do pesquisador acreditar que sua construção sobre “estado da arte” é capaz de refletir fidedignamente a trajetória histórica de um objeto específico de investigação.

Assim, na contramão dessa pretensão, o que se propõe com este estudo de caráter bibliográfico é apenas ampliar o universo informacional sobre educação permanente dos assistentes sociais, objetivando complementar a pesquisa empírica realizada com assistentes sociais que atuam no SUAS, pertencentes aos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) e organizações sociais. Portanto, o mapeamento das dissertações, teses e artigos, aliado ao levantamento de informações resultantes da pesquisa empírica realizada com assistentes sociais de três municípios do Vale do Paraíba Paulista, no período de agosto a outubro de 2011, contribuíram para edificar esta Dissertação de Mestrado.

2.1.1 Banco de dados

Em relação a CAPES, a classificação pautou-se pela identificação dos trabalhos de pós-graduação *stricto sensu* com os descritores “educação permanente”, “formação continuada”, “capacitação”, “reciclagem profissional”, “SUAS”, “NOB-RH/SUAS” e “Serviço Social”, identificados através dos campos do referido banco de dados denominados “Título” e “Assunto”. A posterior leitura do resumo ocorreu somente quando o título da dissertação ou da tese apresentava um dos descritores estabelecidos.

No que diz respeito ao Portal do Assistente Social, o levantamento das obras consistiu na leitura detalhada e atenta de todos os títulos apresentados no banco de dissertações e teses do referido Portal. Na impossibilidade de utilização de descritores, foi necessária uma exaustiva busca por meio da averiguação de “título por título”. Foram localizados 3.144 estudos, produzidos no Brasil, entre 1974 e 2008, distribuídos entre as Universidades Federais de Alagoas, Brasília, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Juiz de Fora, Maranhão, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Santa Catarina; Universidades Estaduais de Londrina, Rio de Janeiro, São Paulo (UNESP – Campus de Franca); Pontifícias Universidades Católicas do Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo.

2.1.1.1 CAPES

Apresenta-se agora o resultado das buscas realizadas no Banco de Dados da CAPES. Estas apontaram para a existência de uma dissertação de mestrado, intitulada “Formação

profissional continuada do assistente social: uma reflexão a partir das visitas de fiscalização do CRESS nas regiões de São José do Rio Preto, Presidente Prudente e Araçatuba”, de autoria de Tânia Sueli Garcia, aluna da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (UNESP), da cidade de Franca. Esta dissertação de mestrado datada de 01 de novembro de 2004 apresentou como resumo a seguinte redação:

Este estudo teve como objetivo levantar o perfil dos assistentes sociais no tocante à formação profissional continuada. Para isso realizamos uma pesquisa, a partir dos formulários de visita de rotina, de caráter preventivo, realizados pelo setor de fiscalização profissional do CRESS-SP – 9ª Região – Delegacia Seccional de São José do Rio Preto, abrangendo ainda, as regiões de Presidente Prudente e Araçatuba. O universo da pesquisa constou de 59 instituições visitadas entre públicas e privadas, sendo entrevistados 90 assistentes sociais. O referencial teórico e metodológico utilizado na interpretação e análise dos dados, baseou-se na teoria social crítica marxiana tendo como pressuposto a compreensão da realidade, como totalidade social, síntese de múltiplas determinações. (GARCIA, 2004, p. 7).

2.1.1.2 Portal do Assistente Social

Em consulta a esse Portal, foi possível a identificação de outro trabalho, porém, por não estar digitalizado com permissão ao *download*, a realização da leitura para aprofundamento do conteúdo tornou-se inviável. Nesse caso, seria necessário contatar diretamente a biblioteca do Programa de Pós-Graduação onde foi defendida a dissertação, opção essa descartada pela pesquisadora. Trata-se de uma dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em 1984, de autoria de G. G. Dijkstra, intitulada “O assistente social e a educação permanente”.

Os resultados alcançados em ambas as fontes de dados permitem afirmar que são escassos os estudos sobre a educação permanente do assistente social. Chama a atenção o fato de, no período de 1974 a 2011, evidenciarem-se, no cenário da produção do conhecimento, apenas duas dissertações de mestrado defendidas sobre a temática, indicando que poucas pesquisas articulam-se em torno deste objeto de pesquisa.

Portanto, verifica-se que entre os pesquisadores, a apropriação do tema ainda se configura como um desafio. O conhecimento produzido nos Programas de Pós-Graduação, embora riquíssimo, variado e de inquestionável rigor teórico-metodológico, contempla pouco a incorporação do debate acerca da educação permanente do assistente social, mesmo após 2007, quando o texto da NOB-RH/SUAS foi publicado.

Defende-se que o espaço sócio-ocupacional e que a participação em atividades promovidas por entidades organizativas da categoria profissional e por universidades apresentam-se como realidades capazes de promover a contínua reciclagem do exercício profissional. Portanto, ambos os contextos, que, na prática, se complementam, contribuem para um alcance exponencial dos conhecimentos adquiridos na graduação. Partindo dessa assertiva, quanto mais estreita for a comunicação entre as entidades organizativas, a academia e os profissionais já graduados que se encontram inseridos nos mais diversos espaços sócio-ocupacionais, maior será o resultado positivo na direção de uma educação permanente.

Quanto ao estreitamento da comunicação entre academia e profissionais, acredita-se que, por meio de um dos pilares da universidade, ou seja, o eixo da extensão, esta comunicação se constituiria como uma possível estratégia capaz de minimizar o distanciamento de ambas as realidades, que, logo após a graduação, tendem a aumentar gradativamente. Além disso, a efetivação dessa troca de saberes poderia culminar também na produção de conhecimentos que articulasse com maior incidência a temática da educação permanente na ambiência acadêmica, justamente porque fomentada por profissionais já graduados que, dotados de experiência advinda do espaço sócio-ocupacional, estariam articulados aos docentes munidos da experiência construída no ambiente acadêmico.

Sabe-se que a função da universidade ultrapassa o objetivo de apenas formar profissionais que, depois da conquista do diploma, partem em busca de sua inserção nos mais diversos espaços sócio-ocupacionais. Da mesma forma, a academia não se restringe a ofertar possibilidades de educação permanente por meio da pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*, mas também assume o compromisso com a sociedade em geral. Nesse aspecto, privilegia-se a troca de conhecimentos mútuos.

Em detrimento da imposição do conhecimento, este diálogo materializado por meio da oferta de oficinas temáticas, seminários e cursos de curta duração, que podem ser propostos como programação de uma extensão universitária, por exemplo, possibilita que o profissional envolvido com a prática interventiva torne-se sujeito da construção do conhecimento, assim como aquele que se dedica às ações pedagógicas e de pesquisa.

Embora imprescindível a articulação vital entre educação permanente, pesquisa e produção do conhecimento, muitos profissionais não se sentem “na obrigação” de se enveredar pelos caminhos do *stricto sensu* quando pensam nas possibilidades exequíveis de busca de uma educação permanente. Portanto, atribuir importância a essa realidade igualmente se faz necessário enquanto compromisso a ser assumido pelos pesquisadores da atualidade, bem como pela universidade.

Por outro lado, a centralidade da ação investigativa precisa adequar-se também às necessidades da atual configuração histórica nacional e de trabalho dos profissionais de Serviço Social envolvidos com a política de assistência social, que se materializa e se consolida no SUAS. A necessidade dessa centralização é reforçada ainda pelo reconhecimento da importância das universidades como *locus* central do pensamento crítico social e de produção de conhecimento, onde as obras acadêmicas, em especial as dissertações de mestrado e as teses de doutorado têm, em si, a potencialidade para influenciar o debate nacional da categoria dos profissionais.

Ao se afirmar que as obras acadêmicas por si só são incentivadoras de debates entre a categoria, significa considerar que, na formação do profissional, e, conseqüentemente, na continuidade dela, ao longo do exercício profissional, a conjugação da competência teórico-metodológica e técnico-operativa deve se configurar como um compromisso básico daqueles que buscam uma educação permanente. Nesse sentido, as produções acadêmicas, muitas delas transformadas em livros ou parte delas em artigos de periódicos científicos, quando consultadas e pesquisadas por aqueles profissionais que buscam seu aprimoramento contínuo, se transformam em fontes teóricas capazes de direcionar e respaldar suas ações, reflexões, debates e construções de novos conhecimentos.

2.1.2 Periódicos eletrônicos do Serviço Social

Na sequência, apresenta-se um panorama com os resultados da pesquisa realizada em 20 veículos de publicação de artigos, em que foram localizados 1.209 artigos. Como se considerou apenas aquelas revistas científicas, cujo conteúdo estava disponibilizado na internet, houve restrição à busca em duas delas (revistas *Inscrita* e *Desafios Sociais*), que, após análise, verificou-se a existência de respectivas versões impressas somente. A revista *Inscrita* tem sua publicação sob a responsabilidade do CFESS, e a *Desafios Sociais* é publicada pela Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Outros quatro periódicos estavam parcialmente on-line, restringindo também a busca. São eles: revista *Ágora*, publicada entre 2003 e 2007, que foi substituída pelos *Cadernos Políticas Públicas e Serviço Social*; revista *Presença Ética*, publicada entre 2001 e 2003 apenas; revista *Serviço Social & Sociedade*, que, anteriormente impresso, tornou-se eletrônico somente a partir de 2010; e a revista *Temporalis*, que, a exemplo da revista *Serviço Social e Sociedade*, anteriormente impressa, tornou-se eletrônica somente a partir do segundo semestre de 2010. Dessa forma, nessas revistas em especial, não foi possível realizar a busca de forma

integral no período estabelecido pela pesquisadora, ou seja, de 2007 ao primeiro semestre de 2012.

Quanto às demais revistas, não foi localizada nenhuma limitação de acesso a partir da data inicial estabelecida para estudo, entretanto, na data limite para finalização foram encontradas certas restrições quanto à busca, porque algumas delas permaneceram por um período sem publicação, como irá se verificar. Nesse caso, as revistas aferidas foram as seguintes: Em Pauta, Emancipação, Katálysis, Libertas, O Social em Questão, Praia Vermelha, Ser Social, Serviço Social & Realidade, Serviço Social em Revista, Serviço Social & Saúde, Sociedade em Debate, Temporalis, Textos e Contextos e Políticas Públicas. Em todas elas, a classificação foi feita com base na leitura dos resumos dos artigos. A clareza quanto à natureza da abordagem não exigiu da pesquisadora uma leitura dos artigos na íntegra. Essa ação foi realizada somente para aqueles que se adequavam à temática.

Portanto, na revista Em Pauta, de publicação semestral pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro, foram localizados 133 artigos no período de 2007 a 2011, entretanto, nenhum deles faz menção à temática educação permanente do assistente social, direta ou indiretamente.

Na revista Emancipação, também de publicação semestral pela Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR, foram encontrados 103 artigos no mesmo período, e, igualmente, nada foi encontrado sobre a temática.

Na revista Katálysis, de publicação semestral pela Universidade Federal de Santa Catarina, localizada na cidade de Florianópolis, foram pesquisados 152 artigos entre 2007 e primeiro semestre de 2012, e, da mesma forma, nada foi encontrado referente à temática.

Na revista Libertas, publicada semestralmente pela Universidade Federal de Juiz de Fora/MG, foram localizados 87 artigos entre 2007 e 2011, e nenhuma menção à temática foi observada.

Na revista O Social em Questão, cuja publicação online situa-se somente entre 2011 e 2012, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, foram encontrados 33 artigos, e nada referente ao objeto de estudo desta pesquisa.

Na revista Praia Vermelha, também de publicação semestral pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, foram localizados 55 artigos entre 2007 e 2010, não havendo novas publicações até o momento, e, igualmente nada foi encontrado sobre a temática.

Na revista Ser Social, de publicação semestral pela Universidade Federal de Brasília, foram pesquisados 75 artigos no período de 2007 a 2011, entretanto, em nenhum deles a temática educação permanente do assistente social foi apontada.

Na revista *Serviço Social & Realidade*, de publicação semestral pela Universidade Estadual de São Paulo, situada na cidade de Franca, foram localizados 108 artigos no período de 2007 a 2010, nos dois anos seguintes não foram registradas novas publicações. Nessa revista, foram encontrados dois artigos sendo que um deles menciona diretamente e outro indiretamente a temática educação permanente do assistente social, respectivamente: “Serviço Social e Educação” (CANOAS, 2007) e “Estágio, Supervisão e Trabalho” (GOUVÊA, 2008).

No periódico *Serviço Social em Revista*, de publicação semestral pela Universidade Estadual de Londrina/PR, foram pesquisados 89 artigos no período de 2007 a 2011, e nada relacionado à temática educação permanente do assistente social foi localizado.

Na revista *Serviço Social & Saúde*, de publicação semestral pela Universidade Estadual de Campinas, foram pesquisados 51 artigos no período de 2007 a 2011, com suspensão de publicação no ano de 2008. Nessa revista, foi encontrado um artigo que faz menção direta, porém foca a temática da educação permanente especificamente na área da saúde denominado: “Encontro entre Política de Qualificação e trajetórias sociais” (CAMILO, 2007).

Na revista *Serviço Social & Sociedade*, de publicação trimestral pela Editora Cortez, foram encontrados 84 artigos no período de 2010 ao primeiro semestre de 2012. Nos anos anteriores, as edições eram publicadas exclusivamente de forma impressa, não tendo sido, portanto, objeto de estudo. Nessa revista, foram localizados dois artigos de Raichelis (2010, 2011), que tratam de forma indireta a questão, sendo eles: “Intervenção profissional do assistente social e as condições de trabalho no SUAS” (2010) e “O assistente social como trabalhador assalariado: desafios frente às violações de seus direitos” (2011).

Na revista *Sociedade em Debate*, publicada semestralmente pela Universidade Católica de Pelotas/RS, foram localizados 77 artigos entre 2007 e 2010, e neles nenhuma menção à temática foi observada. Nos anos posteriores, não houve publicação.

Na revista *Temporalis*, de publicação semestral pela ABEPSS, foram encontrados 55 artigos entre o segundo semestre de 2010 e primeiro semestre de 2012. Nos anos anteriores, as edições eram publicadas exclusivamente de forma impressa, não tendo sido, portanto, objeto de estudo. Nessa revista, foi localizado apenas um artigo intitulado “A Pós-Graduação em Serviço Social no Brasil: um patrimônio a ser preservado” (GUERRA, 2011), que trata indiretamente o tema desta Dissertação.

Na revista *Textos e Contextos*, de publicação semestral pela Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre/RS, foram pesquisados 128 artigos no período de 2007 a 2011.

Nessa revista, foi encontrado um artigo que menciona diretamente o assunto, intitulado: “Educação permanente um desafio para o Serviço Social” (FERNANDES, 2007).

Por fim, na revista Políticas Públicas, de publicação semestral pela Universidade Federal do Maranhão, foram localizados 131 artigos no período de 2007 a 2010, e neles nenhuma menção à temática foi observada. Nos dois anos seguintes, não foram registradas novas publicações.

Dentre os 1.209 artigos pesquisados, no período de 2007 ao primeiro semestre de 2012, apenas dois tratam do assunto integralmente: “Educação permanente um desafio para o Serviço Social” (FERNANDES, 2007) e “Serviço Social e Educação” (CANOAS, 2007).

Dos poucos restantes, cinco no total, a articulação da temática está vinculada a outras discussões: “Encontro entre Política de Qualificação e trajetórias sociais” (CAMILO, 2007), que se refere exclusivamente à educação permanente do assistente social que atua na área da saúde; “Estágio, Supervisão e Trabalho” (GOUVÊA, 2008); “Intervenção profissional do assistente social e as condições de trabalho no SUAS” (RAICHELIS, 2010); “O assistente social como trabalhador assalariado: desafios frente à violações de seus direitos” (RAICHELIS, 2011); e “A Pós-Graduação em Serviço Social no Brasil: um patrimônio a ser preservado” (GUERRA, 2011).

A análise, proveniente da literatura pesquisada nos Periódicos Eletrônicos do Serviço Social, reforça o entendimento de que a temática educação permanente do assistente social ainda não foi assumida pela categoria profissional, de forma que pudesse despertar o interesse pela produção de estudos na área. Portanto, poucos são os artigos elaborados, muito embora a abordagem do assunto, realizada pelos autores citados, traga à tona contribuições significativas para o debate que esta pesquisadora se propõe a realizar.

Por meio da análise dos artigos pesquisados, concluiu-se que as principais tendências verificadas quando o assunto é educação permanente do assistente social se voltam à discussão extensiva e em profundidade acerca da pesquisa, produção e divulgação de conhecimentos, porém não se explicita que tal aprimoramento de sua formação pode advir também dos espaços compartilhados de trabalho e de estudo, da troca de saberes, da participação em Seminários, Congressos, Eventos, promovidos pelas entidades organizativas da categoria, pelas universidades, por exemplo, e não somente pela via da qualificação formal. Verifica-se, por conseguinte, o quanto é rara a produção de estudos que aporta contributos teórico-metodológicos à reflexão centrada na educação permanente dos profissionais que não atuam na formação, no desenvolvimento de pesquisas, na docência ou na produção do conhecimento.

É importante destacar que, na defesa da qualificação profissional voltada aos profissionais situados no nível prático-operativo e organizativo, Fernandes (2007) vem coroar com seu artigo o papel fundamental da educação permanente na vida desses profissionais, os quais buscam imprimir qualidade à intervenção realizada e à qualidade dos serviços prestados, sem necessariamente estarem envolvidos com a realidade da pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*.

Para Fernandes (2007), a educação permanente consiste numa necessidade ao mesmo tempo em que representa um desafio aos profissionais por dois motivos. Primeiro, porque estes se encontram diante das diversas faces com que a sociedade contemporânea se apresenta, sendo todas elas marcadas por projetos políticos voltados à exclusão e que estão a exigir do assistente social o aprimoramento constante de sua formação. E, segundo, porque possibilita atentar-se para os dilemas presentes na organização do trabalho, à particularidade de cada ambiente local e às características do processo de trabalho concreto exercido no interior do contexto sócio-ocupacional.

A reflexão em torno da educação permanente implica considerar o próprio ambiente de trabalho como potencializador de crescimento profissional, na medida em que os espaços de reflexão, de troca e de estudo são conquistados e garantidos pela equipe técnica. A educação permanente vista sob esta ótica favorece o diagnóstico das necessidades que são próprias daquele ambiente de trabalho específico, ao mesmo tempo em que contribui para a integração das realidades concretas que se apresentam com as vivências oriundas das intervenções profissionais (FERNANDES, 2007).

Canoas (2007) sustenta suas ideias no comparativo e na similitude existente entre o Serviço Social e a Educação. O autor, referindo-se a Marx, Mészáros e Paulo Freire, expõe que, em decorrência das transformações em contínuo movimento no interior das sociedades, os profissionais do Serviço Social e da Educação devem acompanhar esta dialética e se capacitar continuamente, permanentemente. Esse autor afirma que:

Em resumo, julgamos haver, cada vez mais forte, um consenso em apontar na direção de que as práticas educativas, dos pedagogos ou dos assistentes sociais, têm propósitos críticos e libertadores na construção de um Projeto Ético-Político-Educativo para a realidade brasileira. A dinâmica conjuntural impõe uma tomada crítica de atitudes políticas tanto para os pedagogos quanto para os assistentes sociais porque ambas as práticas sociais estão socialmente determinadas em seus traços fundamentais e são produtos históricos e mutáveis de seus agentes profissionais. (CANOAS, 2007, p. 164-165).

O artigo de Camilo (2007), embora relevante, porque destaca a importância da educação permanente do assistente social, destoa um pouco da ênfase que esta pesquisadora se propõe a dar à temática, porque se refere aos profissionais que atuam na área da saúde e não da assistência social cujo universo de atuação e intervenções técnico-operativas se diferenciam de acordo com a especificidade do local de trabalho.

Gouvêa (2008) também se apresenta comprometida com a educação permanente do assistente social, porém projeta seus argumentos teóricos, assumindo uma opção em defesa daquele profissional que exerce a atribuição de supervisor de estágio. Para ela: “O estágio supervisionado é um elemento pedagógico do ensino técnico-operativo na formação profissional. Enquanto tal redimensiona e realimenta as atividades dos supervisores de campo.” (GOUVÊA, 2008, p. 64). Nesse sentido, a autora compreende que se faz necessária a busca de reciclagem também para este assistente social, dada sua importante contribuição para a construção da identidade profissional do aluno. “Ao mesmo tempo em que o supervisor ensina também aprende; renova-se no saber/fazer profissional ao mesmo tempo em que contribui para a formação do novo profissional.” (GOUVÊA, 2008, p. 69-70).

Transcendendo o nível das descrições factuais presentes na relação supervisor e estagiário, Gouvêa (2008) defende também que as bases históricas que sustentam o Serviço Social reforçam a preeminência e imprescindibilidade da educação permanente. Para essa autora: “A educação permanente implica na criação de espaços especiais como os encontros, as jornadas, que permitam aos profissionais avançar, coletivamente no exercício profissional e na definição do perfil profissional que se quer formar.” (GOUVÊA, 2008, p. 62).

As indicações ricas sobre a importância da educação permanente do assistente social por parte de Raichelis (2010, 2011) estão imbricadas à questão do trabalho. Aliás, suas reflexões giram em torno do tema trabalho, adquirindo nuances diferenciadas, sendo que ora pendem para análise dos processos de precarização, ora para as demandas que se apresentam nos espaços sócio-ocupacionais. E nessas reflexões, a autora faz referências à questão da educação permanente.

O profissional de Serviço Social, para operacionalizar suas ações, necessita reconhecer o cenário sócio-histórico que envolve tal intervenção, porque é justamente esse cenário que estabelece limites e possibilidades para as referidas ações. Existem reflexos políticos que se direcionam para as condições e relações de trabalho. Diante dessa certeza, a articulação do exercício profissional com a questão da educação permanente se faz necessária como forma de desarticular possíveis práticas reiterativas, circunstanciais e descontínuas, que produzem

uma resolutividade limitada, parcial e, muitas vezes, distante da qualidade que se queira imprimir a tais ações (RAICHELIS, 2010, 2011).

Em tempos do SUAS, no que se refere especificamente ao desenvolvimento da intervenção profissional do assistente social, a importância da educação permanente é apresentada de forma muito enfática por Raichelis (2010). A diretriz dos escritos dessa autora fundamenta-se na questão do trabalho, mas ela tem o cuidado de aprovisionar seu debate com referências em defesa da educação permanente.

Guerra (2011), em seu artigo, demonstra interesse e preocupação com a questão da educação permanente por meio da análise crítica da trajetória da pós-graduação no Brasil, focando também o Serviço Social. Entretanto, seus escritos refletem a relevância da formação continuada de forma geral, independente da política pública na qual o profissional encontra-se inserido. A autora acentua, ainda, a importância da educação permanente mais voltada à pesquisa e à docência, legitimando muito enfaticamente a característica *stricto sensu* da qualificação profissional.

Verifica-se, portanto, na análise da produção científica, considerando os poucos (cinco) artigos encontrados – sendo que dois são da mesma autora, cuja temática aparece articulada a outras questões, e que dois tratam diretamente da educação permanente –, que o assunto não representa mais do que 1,2 % do total da produção bibliográfica disponível na internet. Implicitamente, isso evidencia que o processo formativo continuado, o qual possibilita imprimir nova direção à intervenção profissional, contribuindo como importante mediador teórico-prático, independente do espaço sócio-ocupacional onde o assistente social esteja inserido, é pouco priorizado pelos estudiosos quando se pensa no universo total, o qual contempla 1.209 artigos pesquisados.

Outra realidade importante para se destacar é que essa pesquisa bibliográfica em torno dos Periódicos Eletrônicos do Serviço Social revelou, além do enfoque centralizado no exercício profissional em detrimento da educação permanente, a fragilidade no que se refere a sua continuidade. Embora a produção com regularidade se configure como exigência da CAPES no processo de avaliação dos programas de pós-graduação e dos periódicos científicos, o que se evidenciou em alguns periódicos foi seu caráter intermitente.

Assim, reassumir um compromisso com o adensamento da produção bibliográfica se faz necessário, urgente e de suma importância, porque as publicações, direcionadas à comunidade científica e aos profissionais em geral, democratizam, preservam, fortalecem e consolidam o conhecimento construído pela categoria, bem como possibilita que os programas de pós-graduação das universidades sejam reconhecidos e validados pela CAPES.

2.1.3 Análise geral da produção acadêmica pesquisada

No decorrer do percurso de análise ora empreendida, levando em consideração a visibilidade da temática tanto nos banco de dados da CAPES e do Portal do Assistente Social, quanto nos Periódicos Eletrônicos do Serviço Social, verificou-se que, embora se façam discussões pertinentes sobre o assunto, a questão da educação permanente do assistente social não se revelou adensadamente como fator determinante na construção de conhecimento.

Através da quantificação e da identificação de informações bibliográficas, mapeadas no período delimitado, é importante destacar que a temática educação permanente do assistente social aparece raramente nas fontes pesquisadas (dissertações, teses e artigos). Essa realidade apresenta-se como refletora de uma tendência da produção científica do passado e da atualidade que se volta com mais intensidade à questão da formação do aluno enquanto se encontra na graduação (AMARO, 2007; GOUVÊA, 2008; GUERRA, 2010; JOAZEIRO, 2009; SANTOS, C., 2010; SOUZA, T.; OLIVEIRA, C., 2010); à questão do trabalho desenvolvido por esses profissionais (MARTINELLI, 2011a; RAICHELIS, 2010, 2011); e à temática da pesquisa com enfoque acentuado para o universo do *stricto sensu* (BOURGUIGNON, 2007; GUERRA, 2011; LARA, 2007; SETUBAL, 2007; SPOSATI, 2007). Esses autores citados são apenas alguns exemplos, porque muitos são os artigos que tratam dessas questões. Torna-se interessante também registrar que, apesar da diversidade de universos investigados para construção deste “Estado da Arte”, verificou-se que em todos eles estavam praticamente ausentes os estudos que tratam deste objeto de pesquisa.

O que se vê neste conjunto de estudos é que a produção científica, tanto das épocas anteriores a 2007 (duas dissertações defendidas) como das posteriores (dois artigos publicados), demonstra a raridade das obras que, diretamente, tratam do assunto a ponto de ganhar destaque enquanto título dos referidos trabalhos. Com isso, pode-se afirmar que é necessário entrar em curso um processo de expansão da discussão pública, da produção de informações e de conhecimento a respeito da educação permanente do assistente social.

Acredita-se que a ausência de estudos nessa direção deve-se ao fato de a política de assistência social ganhar estatuto de política pública há pouco tempo. Com isso, os esforços teóricos e práticos da categoria profissional se voltavam com mais intensidade à consolidação do reconhecimento dos direitos sociais como responsabilidade do Estado. Na sequência dos acontecimentos históricos na área da assistência, novas demandas se apresentaram para os profissionais, envidando esforços na direção da implantação e implementação de uma nova forma de se fazer assistência social.

Em virtude da busca pela maioria da assistência social, a qual exigiu compromisso e comprometimento por parte dos assistentes sociais, excepcionalmente, as ações e reflexões focadas na educação permanente foram apartadas temporariamente do universo acadêmico e sócio-ocupacional dos profissionais. Portanto, do apresentado neste “Estado da Arte”, chega-se ao pressuposto de que, no campo da produção do conhecimento, a educação permanente do profissional de Serviço Social no âmbito da assistência social ainda vem se constituindo como um grande desafio.

A trajetória reflexiva em torno dos dilemas, desafios e possibilidades da educação permanente do assistente social, focando sua relevância no âmbito do SUAS e na afirmação do Projeto Ético-Político Profissional, parte da premissa de que somente é possível ser realizada quando se apreende o movimento histórico de avanços e retrocessos pelos quais a política de assistência social tem passado nos últimos anos.

A análise dos resultados não foi objeto de maiores delongas devido a quase inexistência de estudos sobre a questão que pudessem servir de subsídios para adensamento das elucidações teóricas. Os trabalhos mais relevantes encontrados (CANOAS, 2007; DIJKSTRA, 1984; FERNANDES, 2007; GARCIA, 2004), por tratar diretamente a temática, até onde foi possível analisar, subsidiaram as reflexões aqui elaboradas.

Essa conclusão permite que se avance nas reflexões acerca da importância da educação permanente do assistente social, demonstrando sobejamente que a lacuna ainda não preenchida convoca pesquisadores a um aprofundamento teórico capaz de estabelecer conexões diretas com a intervenção realizada pelos assistentes sociais no âmbito do SUAS.

2.2 INTROITOS RETROSPECTIVOS

A partir daqui, a Revisão de Literatura volta-se à retrospectiva sócio-histórica tendo em conta a necessidade de tais retrospectivas, enquanto mediadoras da análise da educação permanente do assistente social contemporaneamente. A Teoria Social Crítica, por seu turno, apresenta-se como um importante instrumento que respalda a investigação científica na área de ciências sociais aplicadas, quando se deseja refletir sobre o contexto societário, enquanto um emaranhado de relações dinâmicas e relacionadas entre si. Além disso, segundo Behring (2008, p. 31-32): “A Teoria Social Crítica contém os mais ricos recursos heurísticos, categorias teóricas e aportes para um mergulho analítico nos processos sócio-históricos da

sociedade burguesa e seus movimentos contínuos de transformação.” (BEHRING, 2008, p. 31-32).

Gadotti (1991, p. 9) ao tratar da importância, validação e legitimidade da Teoria Social Crítica no contexto investigativo, faz a seguinte comparação: “Costuma-se dizer que, sob certos aspectos, a vida em sociedade se assemelha a um campo minado, que só pode ser atravessado com segurança com a ajuda de um instrumento que detecte as bombas enterradas.” Diante disso, Souza, L. e Secco (2009, p. 7) destacam que: “As contribuições do pensamento marxista permanece não apenas acurado, como cada vez mais atual.”

Konder (1981a) acrescenta novos elementos à reflexão, ao afirmar que a Teoria Social Crítica foca sua lente interpretativa da realidade na explicação das transformações e apresenta-se como um desafio intelectual, pois defende a importância de se investigar a raiz daquela realidade que se coloca ao pesquisador e a necessidade de contextualizá-la no âmbito macro da sociedade, pois somente assim o conhecimento construído adquire relevância científica. Isso significa que as investigações devem buscar as mais completas e seguras informações que se possam obter a respeito do objeto de pesquisa.

Pautando-se na Teoria Social Crítica, ao se buscar o conhecimento sobre determinado objeto, realidade ou sujeito, tem-se clareza de que encerram em si muito mais complexidade e riqueza de informações do que aquilo que se pode apreender pela via do conhecimento (PONTES, 1989). Isso porque: “As aparências das coisas nem sempre correspondem à sua realidade.” (BORCHARDT, 1982, p. 194).

A investigação respaldada por esse referencial analítico considera o homem como sujeito de sua própria história, enfatizando que a realidade social é transformável porque construída pelos próprios homens, podendo, portanto, ser mudada também por eles, através da práxis entendida como ação projetada, refletida, consciente e transformadora. A Teoria Social possui duas características essenciais: a crítica e a autocrítica. Essas características contribuem para que o método dialético estimule o pesquisador a rever o passado à luz do que se apresenta no momento presente, indagando esse presente em nome das realidades futuras (KONDER, 1981b).

A reconstrução da realidade investigada, a partir da visão marxiana, possibilita desvendar situações que emergem do movimento. A noção de conjuntura, bem como o conceito de contradição, deve acompanhar o pesquisador que se norteia pela Teoria Social Crítica, pois representam aspectos importantes a serem analisados dentro de um contexto não estático, não subordinado à lei de causa e efeito. Como contributo nessa direção, Aron (2008, p. 441) afirma que: “O método de pesquisa que se respalda em Marx, consiste em ir do

abstrato ao concreto, quer dizer, das categorias ao conjunto histórico singular das categorias abstratas para progressivamente reencontrar a totalidade concreta.” (ARON, 2008, p. 441).

Portanto, quando se faz a opção pela Teoria Social Crítica, no sentido de trilhar pelos caminhos da busca do conhecimento e responder às indagações que se apresentam ao pesquisador, é preciso reconhecer que as realidades sociais se configuram processos abertos e transitórios. Nesse sentido, torna-se indispensável aos profissionais que se propõem a estudar os aspectos que envolvem a vida em sociedade voltar seu olhar crítico e analítico para a compreensão do contexto enquanto contínuo movimento.

Dito isso, parte-se agora às retrospectivas.

2.2.1 Assistência Social

Esta retrospectiva sócio-histórica da assistência social se apresenta como oportuna, na medida em que contribui para situar o cenário no qual nasceu a NOB-RH/SUAS e a Política de Educação Permanente.

A assistência social nos seus primórdios, não se caracterizava como direito. Entretanto, no desenrolar dos fatos históricos, verificou-se a insurgência de um processo gradativo de rompimento com este aprisionamento, ou seja, esta concepção adjutória gestada no interior de uma ideologia dominante defensora de ações residuais e focadas vai sendo paulatinamente substituída pela concepção de política pública. É a partir da Constituição Federal de 1988 que a assistência social passa a compor a Seguridade Social junto à saúde e à previdência social. Portanto, reconhecida como política no campo dos direitos sociais, como política de proteção social (AFONSO, 2006; PAIVA, 2006).

Sabe-se que o direito somente se torna direito quando é regulamentado, porque isso permite que seja conquistado e reclamado. Primeiramente, é necessário ter consciência de que se tem direito e para isso é preciso que ele esteja escrito em algum lugar, que ele seja regulamentado e tornado público, para que, num segundo momento, esse direito possa se tornar reclamável. Isso é muito importante porque a assistência social historicamente foi vista como caridade, filantropia, favor que o Estado ou alguma organização social prestava aos desvalidos.

Existe uma nítida diferenciação entre as categorias caridade e filantropia. Por caridade entende-se uma ação motivada pelo sentimento de compaixão pelo próximo ou em defesa de alguma causa em especial, podendo partir tanto do plano individual quanto do coletivo, não sendo necessariamente importante a presença de recursos financeiros para sua execução. Por

exemplo, visitar doentes em hospitais, atuar como voluntário em alguma situação ou causa, enfim, praticar o bem sem utilização do dinheiro é uma das possibilidades de quem procura fazer ações pautadas na caridade. Filantropia, por sua vez, consiste numa ação planejada socialmente, sendo-lhe imanente algum interesse anterior e a necessidade de recursos financeiros para efetivação das ações que se propõe a executar. Geralmente, ações filantrópicas estão vinculadas a projetos de desenvolvimento ecologicamente sustentável, ou desenvolvimento social, cultural e econômico (PEREIRA, M., 2004).

Quanto à conceituação de organização social, Simões (2010, p. 449) por suas próprias palavras traz a seguinte definição: “A organização social é uma pessoa jurídica de direito privado e sem fins lucrativos, criada por particulares, sob a forma societária, que se habilita, perante a administração pública, a obter sua qualificação, por meio da qual é declarada como *entidade de interesse social e utilidade pública*.” (grifo do autor).

Essas organizações foram criadas pela Lei nº 9.637, em 15 de maio de 1998, e direcionam suas ações nas áreas de assistência social, saúde, educação, pesquisa científica, desenvolvimento tecnológico, proteção e preservação do meio ambiente e cultura (BRASIL, 1998).

As organizações sociais de que trata esta Dissertação se referem às organizações de assistência social, quais sejam, aquelas que, de forma continuada, permanente e planejada, prestam serviços, executam programas ou projetos dirigidos aos indivíduos e famílias mandatários da política de assistência social.

Essas organizações apresentam três concepções diferenciadas conforme amparo jurídico-legal que lhes é destinado. São de Atendimento as que repassam benefícios de prestação social básica ou especial às famílias e indivíduos em situações de vulnerabilidade ou risco social e pessoal. São de Assessoramento aquelas voltadas essencialmente para o fortalecimento dos movimentos sociais e das organizações de usuários, formação e capacitação de lideranças. São de Defesa e Garantia de Direitos, aquelas que focam suas ações prioritariamente à defesa e materialização dos direitos socioassistenciais, construção de novos direitos, promoção da cidadania, enfrentamento das desigualdades sociais, articulação com órgãos públicos de defesa de direitos (BRASIL, 2011).

A aprovação da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), em 7 de dezembro de 1993 sob o nº 8742, representou um avanço e um marco na área da assistência social. Essa lei defende que o Estado é o primeiro responsável pela condução da Política de Seguridade Social e define que sua gestão seja efetivada por meio de um sistema descentralizado e participativo. Além disso, possui princípios fundamentais como a preeminência do

atendimento às necessidades sociais sobre as requisições de rentabilidade econômica; a universalização dos direitos sociais; a consideração à dignidade da pessoa, à sua autonomia e ao seu direito a benefícios e serviços de qualidade; e, a igualdade de direitos no acesso ao atendimento livre de discriminação de qualquer ordem (BRASIL, 1993b).

De acordo com Silveira (2009), a forma como se efetivou a implementação da LOAS no cenário brasileiro demarca alterações institucionais e políticas significativas para delimitação do direito à assistência social no cenário do sistema protetivo brasileiro. Na LOAS, o princípio da descentralização político-administrativa, materializado na consolidação dos fóruns, conselhos de direitos, instâncias deliberativas de recursos públicos, e organização da política da assistência nas três esferas de governo, ganha força com a instituição de um sistema unificado e continuado.

Em se tratando da PNAS, ressalta-se que sua aprovação por parte do CNAS ocorreu em 15 de outubro de 2004, através da resolução nº 145, publicada no Diário Oficial da União em 28 de outubro de 2004. Tal Política configurou-se como resultado de uma ampla mobilização por parte dos setores organizados, dos movimentos sociais, dos trabalhadores, dentre outros.

O foco da PNAS é a proteção social entendida como forma institucionalizada que as sociedades criam para, primeiro, proteger uma parte ou o conjunto total de seus membros de doenças, infortúnios, privações, enfim, e, segundo, para promover o acesso aos bens materiais e culturais, permitindo que toda vida social possa sobreviver e integrar-se. Isso porque parte da população não tem acesso à qualidade de vida, tanto no que diz respeito aos bens materiais, quanto aos bens culturais e saberes (BRASIL, 2004).

A PNAS afirma que a proteção social deve garantir: segurança de sobrevivência, com acesso ao rendimento e à autonomia; segurança de acolhida; segurança de convívio ou vivência familiar. O avanço dessa política está no fato de entender e reconhecer as diferenças e a diversidade social em todo o território nacional, pensando numa política de diferentes lugares, para diversos locais, seja uma cidade de cinco mil habitantes, seja uma metrópole de dez milhões de habitantes. Verifica-se uma saída da esfera da caridade, do clientelismo e da benemerência para a entrada na esfera do direito (BRASIL, 2004). Portanto, constituem seguranças alicerçadas pela assistência social: a acolhida, o convívio familiar e comunitário, a renda, o desenvolvimento da autonomia e a sobrevivência a riscos circunstanciais (BRASIL, 2012).

A PNAS considerada como política pública, dever do Estado e direito de cidadania, busca direcionar os instrumentos normativos que a respalda no enfrentamento dos riscos

sociais, além de consubstanciar sua atuação na prevenção desses riscos. Dessa forma, tal política reafirma os preceitos da Constituição Federal e da LOAS, estabelecendo uma harmonia entre estas diretrizes e princípios, culminando com a implantação do SUAS.

O SUAS começou a ser construído a partir da promulgação da LOAS, em 1993, e chegou ao estabelecimento de sua base com a aprovação da PNAS, no final de 2004. Esse Sistema descentralizado e participativo preconiza que o Governo Federal deve rever seu papel, bem como aumentar a autonomia dos municípios para atuar na política da assistência social, possibilitando que os estados possam oferecer maior suporte aos municípios sempre que precisarem, pois afirma defender a importância da dimensão territorial e solidificação dos princípios contidos na LOAS (BEHRING; BOSCHETTI, 2010).

O SUAS representa a principal deliberação da IV Conferência Nacional da Assistência Social convocada por meio da Portaria nº 262, de 12 de agosto de 2003, tendo, como ponto de partida sua implantação em julho de 2005, com a aprovação da Norma Operacional Básica (NOB). O projeto de lei que o institui (PLC 189/2010) foi aprovado no plenário do Senado no dia 8 de junho de 2011. Esse projeto, de autoria do Executivo, que passou por várias comissões e pelos plenários da Câmara e do Senado, seguiu após para sanção da presidente Dilma Rousseff.

O SUAS foi consequência de debates realizados pela sociedade brasileira por quase duas décadas, sociedade esta desejava de colocar em prática os princípios da Constituição de 1988 que incorporam a assistência social à Seguridade Social, juntamente com a saúde e a previdência social. Em conformidade com as normatizações da Constituição Federal e da LOAS, o SUAS se apresenta como um sistema público não contributivo, descentralizado e participativo, cuja finalidade precípua é a gestão da matéria específica da assistência social no campo da proteção social brasileira (BRASIL, 2005).

Segundo Afonso (2006) e Paiva (2006), a construção desse Sistema alicerçou-se no esforço de pôr fim à forma de prestação de serviço na área da assistência até então implantada no Brasil, forma tradicional recorrente mesmo depois da aprovação da LOAS, em 1993. Assim, as muitas ações e iniciativas de atendimento à população em situação de vulnerabilidade social deixam o campo do voluntariado e passam a ser executadas sob a estrutura de uma política pública de Estado, deixando de possuir a configuração de favor, de benefício assistencial para direito do cidadão.

Entende-se por vulnerabilidade social o estado em que uma pessoa individualmente, grupos sociais ou famílias se encontram quando vivem numa situação de pobreza, privação decorrente da ausência de renda, acesso insuficiente ou inexistente aos serviços públicos e/ou

fragilização de vínculos afetivos relacionais e de pertencimento social como discriminações de qualquer ordem (BRASIL, 2005).

O SUAS integrou serviços, programas e benefícios e, de certa forma, trouxe avanços para a assistência social brasileira. Nesse novo contexto, os governos federal, estaduais e municipais são considerados órgãos gestores da política de assistência social enquanto responsáveis pela formulação e execução dessa política no âmbito do município, estado ou união.

Para Iamamoto (2011) esta primazia da responsabilidade estatal na oferta dos serviços, programas, projetos e benefícios socioassistenciais reforça que o Estado tem um papel fundamental neste processo de proteção social mediante ações direcionadas ao investimento na área social e ao enfrentamento das situações decorrentes do processo de produção e reprodução do sistema capitalista.

O sistema capitalista, ao subjugar toda a sociedade, busca seu contínuo crescimento, ao mesmo tempo em que acirra os processos de desigualdades, pois se apresenta insensível face às necessidades e direitos da grande maioria da população. Santos Neto (2011), ao acrescentar elementos à reflexão, destaca categoricamente que a gênese e o desenvolvimento do capitalismo apontam para a sua expansão sem fronteiras em diferentes regiões do planeta, e como ressonância de seus ecos, arruinam antigos sistemas de produção e remotas economias primitivas. A perspectiva de desenvolvimento imposta às nações por parte do sistema capitalista traz consigo princípios norteadores sustentados por uma ideologia baseada na exploração máxima da força de trabalho. Portanto, segundo Borchardt (1982) há de se justificar a relação conflituosa entre capitalista e assalariado que remonta desde a origem do capital como algo imanente a este sistema.

O SUAS fortalece a ideia de que só o Estado, enquanto conjunto das instituições que controlam e administram um país, é capaz de garantir os direitos e o acesso universal aos que necessitam da assistência social, preconizando diferentes formas de proteção social devidas por esta, sendo elas: a proteção social básica e a proteção social especial de média e alta complexidade. Assim, a assistência social passa a ser organizada de acordo com as especificidades das necessidades sociais, que são heterogêneas (AFONSO, 2006).

A proteção social pode ser ofertada diretamente pelo poder público ou de forma indireta por organizações sociais vinculadas ao SUAS. A efetivação dessa proteção no contexto da assistência social, em conformidade com as normatizações estabelecidas pela PNAS e pelo SUAS, materializa-se na garantia de seguranças sociais devidas aos usuários

cidadãos com vistas à prevenção e a diminuição de riscos e violação de direitos humanos e vulnerabilidades sociais (SILVEIRA, 2009).

A Resolução nº 109, de 11 de Novembro de 2009, que trata da Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, traz definições do que se compreende como proteção social básica, proteção social especial de média e alta complexidade. Entende-se por proteção social básica o trabalho social desenvolvido com famílias e que possua caráter continuado, tendo por finalidade tornar forte a função protetiva dessas famílias; antecipar-se a possível ruptura dos seus vínculos, contribuindo para sua prevenção; impulsionar o acesso e o usufruto dos direitos; e, favorecer a melhoria da qualidade de vida (BRASIL, 2009).

Consoante à mesma Resolução, a proteção social especial de média complexidade se configura como prestação de serviços de apoio, orientação e acompanhamento a famílias em que um ou mais de um de seus membros se encontrem em situação de ameaça ou violação de direitos, objetivando promover direitos, preservar e fortalecer os vínculos familiares, comunitários e sociais e fortalecer a função protetiva das famílias em face das diversas realidades que as vulnerabilizam e/ou as submetem a situações de risco pessoal e social. Por proteção social de alta complexidade, entende-se o acolhimento em distintos tipos de unidades de atendimento, destinadas a famílias e/ou indivíduos com vínculos familiares rompidos ou fragilizados, de modo que possa ser garantida a proteção integral, priorizando o atendimento personalizado e em pequenos grupos (BRASIL, 2009).

O SUAS reforça ainda a importância de se atuar de maneira preventiva, protetiva e proativa, considerando relevante a emissão de respostas às necessidades humanas integralmente, para além do enfoque a questões emergenciais, centradas unicamente nas realidades que se configuram como de risco social (BRASIL, 2012). Nas palavras de Colin (2012, p. 5): “O SUAS defende 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.”

Atuar de forma preventiva significa desenvolver ações que busquem prevenir situações que possam interferir no exercício dos direitos de cidadania. Falar em prevenção no âmbito do SUAS indica a necessidade de focar ações antecipadas, que estejam respaldadas pelo conhecimento do território, dos fenômenos e suas características específicas, como aspectos culturais, sociais e econômicos, e das famílias e suas histórias de vida. O caráter preventivo demanda, portanto, intervenções voltadas às tentativas de impedimento de ocorrência ou de agravamento de situações de vulnerabilidade e risco social, que podem dificultar o acesso dos sujeitos individuais ou coletivos aos seus direitos (BRASIL, 2012).

A atuação protetiva se traduz na centralização de esforços interventivos que visam amparar, apoiar, auxiliar, resguardar, defender o acesso das famílias e seus membros aos seus direitos. Estes objetivos das intervenções de caráter protetivo devem, portanto, solidificar esforços na direção da defesa, da garantia e da promoção dos direitos das famílias. Quanto à atuação proativa, sua definição parte da premissa de que é necessário imprimir um movimento na direção do reconhecimento, responsabilização e intervenção em situações que se apresentam como potencial problema que pode vir a impedir o acesso do indivíduo ou da família aos seus direitos, mas que ainda não se configuram como tal (BRASIL, 2012).

A proatividade é o inverso da reatividade, considerada como capacidade de reação aos estímulos externos. Ser proativo significa tomar a iniciativa, promovendo intervenções antecipadas ou imediatas frente a situações de vulnerabilidade ou risco social, que possa vir a afetar a realidade das famílias ou dos territórios. Significa ainda, não esperar que a demanda chegue à porta das unidades de atendimento. A intervenção proativa tem por objetivo intervir nas circunstâncias que se apresentam como as bases fundantes das situações de vulnerabilidade e risco social. A proatividade possibilita que se criem instrumentos capazes de prever ocorrências futuras, buscando o aperfeiçoamento contínuo da ação, de forma que o acesso das famílias aos seus direitos seja efetivo e mais ágil. A proatividade é essencial na concretização da intervenção preventiva e protetiva no âmbito da PNAS (BRASIL, 2012).

No processo de implantação do SUAS, destaca-se a atuação dos profissionais nos serviços socioassistenciais ofertados, particularmente nas unidades públicas estatais. Esses equipamentos estatais, que atribuem visibilidade ao SUAS, têm como perspectiva contribuir para a democratização dos direitos socioassistenciais, de forma a produzir impactos na vida dos demandatários dos serviços. Eles representam as portas de entrada para o SUAS e são nominados como Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), que atuam na perspectiva da proteção social básica e Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), que direcionam suas ações na dimensão da proteção social especial (SILVEIRA, 2009).

De acordo com a Lei Federal 12.435, de 6 de Julho de 2011, CRAS é uma unidade pública municipal, que possui sua base no território, devendo, preferencialmente, estar localizada em espaços geográficos que possuam elevados índices de vulnerabilidade e risco social. Na sua área de abrangência, as diretrizes das intervenções realizadas pelo CRAS, pautam-se na identificação das situações de vulnerabilidade e risco social; articulação da rede prestadora de serviços socioassistenciais; execução de serviços; e, operacionalização de

programas e projetos socioassistenciais de proteção social básica direcionados às famílias, grupos e indivíduos (BRASIL, 2011).

Nesses equipamentos estatais são prestadas orientações, realização de atendimentos socioassistenciais, desenvolvimento de ações com cunho político-pedagógico, execução de encaminhamentos para a rede de proteção social que compõem demais prestadores de serviços governamentais e não governamentais.

A definição de rede de proteção social ou comumente denominada rede socioassistencial está imbricada à dimensão capilar existente no fluxo de atendimento previsto em seu interior. Essa oferta capilar possibilita a universalização dos acessos por meio de uma sistemática e contínua prestação de serviços socioassistenciais de cunho político-pedagógico e preventivo de violação de direitos, tendo em conta as necessidades sociais e as expectativas dos demandatários da assistência, e a mediação com programas, projetos, benefícios e outras políticas públicas (SILVEIRA, 2009).

Para Colin (2012) a característica capilar que a proteção social básica possui, aliada à sua capacidade de referenciamento somado ao fato do CRAS estar localizado em locais de vulnerabilidade social ou nas proximidades desses locais, legitimou e tornou essa unidade pública estatal uma referência para àqueles que residem na sua área de abrangência.

A mesma Lei Federal 12.435, de 6 de Julho de 2011, que conceitua o CRAS, define que o CREAS também é uma unidade pública, porém sua abrangência e gestão pode ser municipal, estadual ou regional. O CREAS destina-se à prestação de serviços a indivíduos e famílias que estão envolvidos com situações de risco pessoal ou social, em decorrência da violação de seus direitos ou de realidades que exigem intervenções especializadas da proteção social especial (BRASIL, 2011).

Assim como o CRAS, o CREAS também realiza intermediação com diferentes políticas públicas, articulando e coordenando ações, além de ofertar serviços e benefícios da assistência social, e operacionalizar programas e projetos (BRASIL, 2011). De acordo com Silveira (2009, p. 349): “No CREAS, tem-se a prestação de serviços especializados e continuados a indivíduos e famílias com seus direitos violados, promovendo a integração de esforços, recursos e meios para enfrentar a dispersão e a desproteção social na prestação dos serviços.”

A intervenção nesses equipamentos se volta para a tentativa de recompor os direitos violados. A peculiaridade dos problemas emergentes dessa violação, faz com que seja necessário o favorecimento da proteção tanto às pessoas individualmente quanto às famílias. Os princípios contidos no SUAS, destinados a orientar os profissionais que atuam nos

CREAS, contribuem para compreensão de que nessa prestação de serviço, é preciso buscar o desenvolvimento de ações que considerem as situações de violência e as contingências individuais e coletivas, de forma a resgatar ou favorecer a ampliação das capacidades para enfrentamento dessas situações, pela reconstrução de projetos de vida e restabelecimento dos vínculos afetivos (SILVEIRA, 2009).

Os fundamentos da construção e consolidação do SUAS pautam-se em três eixos estruturantes: a matricialidade sociofamiliar, a descentralização político-administrativa e a territorialização (BRASIL, 2012). Essas categorias que compõem o universo temático da política de assistência social na atualidade, não obstante contribuam para a materialização do SUAS, devem ser compreendidas também para além do horizonte da pura e simples aceitação de que representam somente avanços. O ato de posicionar referidos dilemas objetiva impedir que se sucumba ao aprisionamento ideológico da estrutura estatal, a qual recebe diretas influências do capitalismo.

As estruturas de poder político e econômico no Brasil tende a referenciar essas três categorias presentes no âmbito do provimento das necessidades sociais, como aprimoramento da esfera governamental na direção da consolidação da PNAS, de forma inovadora e transformadora. Entretanto, um mecanismo estratégico não evidenciado dissimula as complexas contradições presentes na demarcação da natureza de cada um desses eixos estruturantes.

Quanto à matricialidade sociofamiliar, por exemplo, o SUAS defende que a família deve ocupar posição de destaque, reforçando que anteriormente o foco do trabalho voltava-se para os segmentos da população como criança e adolescente, idosos, pessoa com deficiência, mulheres, indígenas, enfim. No atual contexto, argumenta-se acentuadamente a característica pretensamente original do trabalho com família. Entretanto, a história do Serviço Social demonstra que a intervenção profissional sempre foi pautada no trabalho com famílias. O que houve anteriormente à implantação do SUAS foi o Estado dissimular a ausência de investimentos públicos em políticas de atendimento às famílias, imprimindo um mistificado caráter segmentado à ação dos trabalhadores envolvidos com a assistência social. Não obstante, isso não inviabilizou as recorrentes práticas voltadas à família. Portanto, ressalta-se e reforça-se a importância do trabalho com famílias, mas insiste-se no fato de que isso não se configura como novidade, conforme preconiza o SUAS (AFONSO, 2006; LOPES, 2006; PAIVA, 2006).

Outra realidade que merece destaque referente à defesa da matricialidade sociofamiliar por parte do SUAS diz respeito ao fato de que, embora atualmente seja evidenciada por meio

da fala oficial a importância da atuação junto às famílias, o investimento dos recursos públicos ainda permanece voltado aos segmentos da população. Sabe-se que uma das realidades que contribuem para reforçar a densidade político-emancipatória das políticas sociais assenta-se, por exemplo, nos programas de transferência de renda. Esses programas são responsáveis por atribuir alterações efetivas na vida da população demandária da assistência. Entretanto, todos eles pautam-se num repasse financeiro baseado em segmentos tais como criança e adolescente, idoso, pessoa portadora de deficiência, gestante, nutriz, dentre outros. E ainda, existe uma cobrança por parte do Estado para que esses segmentos cumpram determinadas funções e assumam certas condutas, sendo a família responsabilizada e chamada somente nas ocasiões em que se faz necessário mediar conflitos que se manifestam durante o convívio entre seus membros (SILVA E SILVA et al., 2012).

Afonso (2006), Lopes (2006) e Paiva (2006), consideram, portanto, em consonância com o que é preconizado no SUAS, a importância do trabalho com famílias. Esses autores defendem que as famílias devem contar com uma rede de proteção social, não somente pelo fato de elas serem consideradas pelo SUAS como elo social básico na reconstrução de vínculos pessoais e sociais que foram interrompidos ou fragilizados, mas também porque representam um grupo social com direito a serviços de apoio em todas as suas necessidades.

Segundo publicação do CFESS intitulada *Atuação do Assistente Social no CRAS*, o trabalho com famílias é realizado mediante desenvolvimento de ações individuais aos seus membros, ao grupo familiar, a grupos de famílias e a coletividade. Tais ações, compreendidas como apoio, orientação e encaminhamentos se direcionam nas dimensões relacionais (vínculos, autoridade, afeto, valores), na prevenção de riscos e na promoção de direitos (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2009).

O fortalecimento dos vínculos familiares, comunitários e sociais traz benefícios para as famílias que se encontram em situação de vulnerabilidade, na medida em que possibilita o aumento de expectativa de vida e o alcance das oportunidades oferecidas. Portanto, trabalhar com famílias requer garantir espaços de convívio, prestação de informações, garantia de defesa de uma autonomia e emancipação social em uma perspectiva crítica, bem como favorecer o acesso aos direitos socioassistenciais, contribuindo para a consolidação da gestão intersetorial no território referenciado e o desenvolvimento da capacidade protetiva da família e de seus membros (COLIN, 2012).

No documento *Orientações Técnicas sobre o Programa de Proteção e Atendimento Integral à Família* (PAIF), a oferta do serviço de convivência e fortalecimento de vínculos é primordial para a proteção daqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade, sendo

que tais serviços podem ser desenvolvidos tanto no interior do CRAS, como em outras unidades públicas, ou ainda em organizações sociais (BRASIL, 2012).

No que se refere à descentralização político-administrativa, verifica-se que não obstante sua previsão no plano legal datar desde a Constituição Federal de 1988, sendo reforçada na LOAS em seus artigos² 6º, 8º e 11º, sabe-se que isso se configura como processo gradativo, pois avanços consistentes nesse sentido demandam mobilização contínua dos setores organizados da sociedade. De acordo com Iamamoto (2011), isso se explica pelo fato dos antecedentes históricos de centralização, presentes no Brasil desde o período colonial, deixar marcas profundas na cultura, influenciando a concepção da assistência social bem como sua forma de gestão. Portanto, a participação na vida política nacional, estadual e municipal se constitui como meta contínua a ser alcançada na direção do avanço do fortalecimento democrático.

Para a consolidação do SUAS, está normatizada a previsão de compartilhamento de responsabilidades em todas as esferas de gestão. O respeito às especificidades regionais e locais requer o efetivo desempenho desse papel. O cumprimento da primazia da responsabilidade do Estado na condução das ações que dizem respeito à assistência social reitera o imperativo de que a prestação dos serviços socioassistenciais deve ser ofertada pelo Estado de forma descentralizada.

No que concerne à sistematização e definição do SUAS, a percepção de Sposati (2006, p. 111-112), assentada na afirmação que segue, contribui para ampliação da compreensão conceitual desse Sistema. Essa autora reconhece que:

O SUAS não é um programa federal, isto é uma nova linha de financiamento federal para alguma atividade ou ação de assistência social a ser desenvolvida pelos governos estaduais e municipais diretamente, ou através de organizações sociais. O SUAS é uma racionalidade política que inscreve o campo de gestão da assistência social, uma das formas de proteção não contributiva, como responsabilidade do Estado a ser exercida pelos três entes federativos que compõem o poder público brasileiro. Nesse sentido, é uma forma pactuada que reflete o processo de gestão da assistência social, antes de iniciativa isolada de cada ente federativo, a uma compreensão política

²A Política Nacional da Assistência Social coloca que: “no campo da assistência social, o artigo 6º, da LOAS, dispõe que as ações na área são organizadas em sistema descentralizado e participativo, constituído pelas entidades e organizações de assistência social, articulando meios, esforços e recursos, e por um conjunto de instâncias deliberativas, compostas pelos diversos setores envolvidos na área. O artigo 8º estabelece que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, observados os princípios e diretrizes estabelecidas nesta lei, fixarão suas respectivas políticas de assistência social. O artigo 11º da LOAS coloca, ainda, que as ações das três esferas de governo na área da assistência social realizam-se de forma articulada, cabendo a coordenação e as normas gerais à esfera Federal e a coordenação e execução dos programas, em suas respectivas esferas, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.” (BRASIL, 2004, p. 43).

unificada dos três entes federativos quanto ao seu conteúdo (serviços e benefícios) que competem a um órgão público afiançar ao cidadão. (SPOSATI, 2006, p. 111-112).

A política de assistência social procura manter uma postura fidedigna aos princípios norteadores da universalidade e da gratuidade de atendimento. “Isso significa que o serviço deve ser organizado de forma a atender indiscriminadamente todas as famílias do território de abrangência do CRAS, sem exigir nenhuma forma de pagamento ou contrapartida.” (BRASIL, 2012, p. 20). Compreende-se, portanto, a partir dessa ótica que cabe exclusivamente à esfera estatal, a implementação e oferta de serviços socioassistenciais, bem como a responsabilidade pelo acompanhamento das famílias. O respeito à autonomia dos municípios, defendido na descentralização político-administrativa, implica a defesa de que a execução e gestão de ações não devem ser terceirizadas.

O arcabouço textual da PNAS explicita que:

A política de assistência social tem sua expressão em cada nível da Federação na condição de comando único, na efetiva implantação e funcionamento de um Conselho de composição paritária entre sociedade civil e governo, do Fundo, que centraliza os recursos na área, controlado pelo órgão gestor e fiscalizado pelo Conselho, do Plano de Assistência Social que expressa a política e suas inter-relações com as demais políticas setoriais e ainda com a rede socioassistencial. Portanto, Conselho, Plano e Fundo são os elementos fundamentais de gestão da Política Pública de Assistência Social. Dessa forma, cabe a cada esfera de governo, em seu âmbito de atuação, respeitando os princípios e diretrizes estabelecidos na Política Nacional de Assistência Social, coordenar, formular e cofinanciar, além de monitorar, avaliar, capacitar e sistematizar as informações. (BRASIL, 2004, p. 43).

Quanto à territorialização, é relevante considerar que sua adoção enquanto mecanismo de identificação das necessidades e estudo das respostas socioinstitucionais leva à compreensão e à consideração das vulnerabilidades e riscos pessoais numa dimensão territorial, o que representa um aspecto positivo do SUAS. A territorialização se apresenta como possibilidade de reconhecimento das condições favoráveis com o fim de alcançar os objetivos específicos, ou seja, permite que a demanda pelos serviços da área da assistência social, circunscrita no âmbito do território, possa incidir diretamente na rede socioassistencial, a qual procura responder aos limites de suas possibilidades técnicas e de gestão (SILVEIRA, 2009).

Referenciar limites técnicos e de gestão ao enfatizar a articulação de ações desenvolvidas na rede socioassistencial é importante; e isso porque se tem clareza de que um

dos mais importantes desafios que se colocam às políticas públicas é o da superação da fragmentação que as caracteriza externa e internamente. Essa superação permite que se alcance uma compreensão integrada dos dilemas sociais e de suas resolutividades, o que implica, por sua vez, uma mudança na maneira como se estabelece a comunicação e a ação entre os distintos segmentos da unidade governamental e dos seus interesses. A compreensão integrada dos dilemas sociais e da intervenção articulada em rede emana como uma alternativa que permite partir para o enfrentamento das vulnerabilidades e riscos sociais que recaem sobre uma população em determinado território, uma vez que a conjuntura social demanda intervenções que não se exaurem no âmbito de uma política social específica e única (BRASIL, 2012).

O respeito à territorialização expressa por sua vez o respeito à heterogeneidade do território brasileiro. A especificidade local influencia na consolidação das redes socioassistencial e intersetorial, que, por sua vez, podem apresentar distintas expressões. Diante disso, não se pode adotar um modelo único de rede de proteção social que possa ter sua efetividade padronizada a todos os municípios. É necessário ter presente também que as redes estão sujeitas a contínuas mudanças, as quais são inerentes às demandas que se apresentam e que clamam por respostas (BRASIL, 2012).

A regulamentação e o estabelecimento das bases do SUAS, bem como a forma de proceder a uma nova organização da rede socioassistencial, perpassam necessariamente pelo investimento em inovações institucionais, técnicas e tecnológicas. E o desdobramento dessas inovações aponta para distintas direções, sendo todas imprescindíveis para o desenvolvimento do SUAS. Dentre essas inovações, destacam-se quatro necessidades: primeira, aperfeiçoar e desenvolver o aparato estatal municipal e estadual, responsáveis pela implantação e implementação de ações para a área da assistência social; segunda, assegurar a efetividade e a ampliação do financiamento nas instâncias municipal, estadual e federal, de forma a atender as demandas por serviços socioassistenciais advindas das três esferas poder; terceira, fazer uso de ferramentas democráticas de gestão; e quarta investir no setor público de modo a torná-lo mais eficiente na prestação dos serviços e enfrentamento das desigualdades (SILVEIRA, 2009).

No SUAS, o território é compreendido como um município de pequeno porte ou um bairro, ou uma vila de um município de médio e grande porte, de uma cidade ou mesmo de uma metrópole. Portanto, a oferta de programas, projetos e serviços socioassistenciais com base em territórios possibilita proximidade adequada entre a oferta e os usuários, bem como a

gestão dos serviços, benefícios e renda. Assim, uma quantidade maior de pessoas pode acessar ao atendimento (AFONSO, 2006).

De acordo com Carvalho, M. (2006), na perspectiva dos eixos descentralização político-administrativa e territorialização, um dilema que se apresenta como digno de reflexão se refere ao ocultamento por parte do Estado da limitada autonomia dos municípios. Essa realidade que se evidencia no âmbito local faz com que os municípios reduzam suas respostas na direção da efetivação de todas as possibilidades de avanço na área da assistência social.

Na contramarcha desses dois eixos estruturantes do SUAS, verifica-se na atualidade que os municípios não conseguem implantar programas sociais de forma autônoma e de acordo com sua realidade local, porque os mesmos envolvem investimentos financeiros, os quais nem sempre estão disponibilizados nos municípios na quantidade necessária, devendo, portanto, recorrer a outras esferas de poder, no caso, financiamento por parte do governo federal. Porém, os programas nos moldes determinantes pelo governo federal, que, portanto são passíveis de financiamento, muitas vezes não condizem com a realidade dos municípios. Nesse impasse, o município acaba tendo que se adequar às exigências federais, caso contrário, não poderá contar com apoio financeiro para desenvolvimento de seus programas (CARVALHO, M., 2006).

Apesar de o SUAS defender a descentralização político-administrativa e a territorialização, a materialização da articulação desses eixos no âmbito municipal tem sofrido pressão por parte do Estado, que prioriza investimento em programas de interesses federais. Com isso, alguns municípios que possuem programas considerados de referência nos seus respectivos territórios correm o risco de perder as possibilidades financeiras para sua sustentação, caso não sejam considerados como prioridade para investimento federal. Medidas coercitivas como essas, as quais limitam a autonomia municipal, justificam as motivações que têm levado as gestões políticas municipais a correr atrás dos editais federais em busca de implantação e implementação de programas que contem com subvenções financeiras independente de suas realidades locais (CARVALHO, M., 2006).

Difícilmente uma gestão política municipal se manifestará contrária à adesão daquilo que é proposto nos editais federais, assumindo publicamente para a população que o município optou por não concorrer ao recebimento de investimentos financeiros, porque aquele determinado programa não condiz com a realidade local da assistência social. Carvalho, M. (2006, p. 127) traduz bem essa realidade ao afirmar que: “Nossos pequenos municípios, em sua maioria, padecem da ausência de recursos próprios para dar conta de

políticas locais de desenvolvimento e são absolutamente dependentes de transferências federais e estaduais.” (CARVALHO, M., 2006, p. 127).

Portanto, são dilemas como aqueles citados na categoria matricialidade sociofamiliar e estes elencados na descentralização político-administrativa e na territorialização que não podem ser desconsiderados quando se propõe realizar um debate em torno dos eixos estruturantes do SUAS.

Diante dessa realidade, um novo desafio que se coloca e que também assume a conotação de dilema se refere à educação permanente do assistente social, porque é evidente que discussões como essas não irão assumir *status* de relevância por parte das estruturas governamentais. Embora a NOB-RH/SUAS não deixe de ser uma conquista no que se refere à responsabilidade do governo face ao compromisso a ser assumido com a formação continuada, o máximo que se pode esperar das estruturas de poder seja municipal, estadual ou federal são capacitações voltadas à operacionalização do arcabouço legal constituído por diversas categorias, dentre elas, aquelas citadas na Resolução nº 109, de 11 de Novembro de 2009, que trata da Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais.

O desafio, portanto, está em o SUAS materializar aquilo que se propõe a realizar quando preconiza a consolidação de seus três eixos estruturantes e quando se apresenta como defensor da efetivação do processo de capacitação especializada e permanente dos profissionais por meio da Norma Operacional Básica de Recursos Humanos (AFONSO, 2006; CARVALHO, M., 2006; LOPES, 2006; PAIVA, 2006; SILVA E SILVA et al., 2012). Tal desafio possui dimensões ampliadas também, porque o histórico modelo político e econômico de sociedade erigido no Brasil, do ponto de vista dos direitos de acesso à riqueza socialmente produzida, revela estratégico movimento dual por parte da classe dominante. Os padrões estabelecidos para acesso aos bens além de não favorecer a justiça, igualmente não favorecem a inserção de todos aqueles que necessitam adentrar no mercado de trabalho formal (PAIVA, 2006).

Por outro lado, e não obstante evidência de deletérios esquemas presentes no SUAS, isso não invalida a compreensão de que esse Sistema também se apresenta como importante avanço na defesa da assistência social enquanto política pública de direitos, conforme considerada na Norma Operacional Básica de 2005 (NOB/2005). Essa constatação é reforçada na NOB quando traz a seguinte conceituação: “A assistência social é considerada como política pública de direção universal e direito de cidadania, capaz de alargar a agenda dos direitos sociais a serem assegurados a todos os brasileiros, de acordo com suas necessidades e

independente de sua renda, a partir de sua condição inerente de ser direito.” (BRASIL, 2005, p. 6).

À luz das definições textuais da NOB/2005: “A PNAS deve se pautar em prover proteção à vida, reduzir danos, monitorar populações em risco e prevenir a incidência de agravos à vida face às situações de vulnerabilidade.” (BRASIL, 2005 p. 6). Portanto, nessa perspectiva, pode-se falar em possibilidade de construção de uma cultura de cidadania, rompendo com a concepção neoliberal que nega a responsabilidade do Estado na proteção social.

Os assistentes sociais, na política de assistência social, são considerados, juntamente com outros profissionais de formação distinta como trabalhadores sociais, estando todos eles envolvidos com a edificação do SUAS. São os trabalhadores sociais que atuam no CRAS, no CREAS e nas organizações sociais vinculadas aos SUAS que, por meio de suas respectivas ações, viabilizam a prestação dos serviços socioassistenciais, os quais se configuram como forma de alcance das seguranças protetivas defendidas pela PNAS. Por conseguinte, direcionar o exercício profissional cotidiano no CRAS e CREAS, no que diz respeito aos procedimentos, fluxos e estratégias profissionais, exige leitura teórico-política e crítica da conjuntura social, com a compreensão das realidades atuais que resultam em demandas, planejamento, execução e avaliação das intervenções (SILVEIRA, 2009).

Esse contexto sócio-histórico no qual os assistentes sociais se encontram exige a reflexão e aprofundamento acerca do exercício profissional cotidiano. Isso porque muitas são as variáveis que transpassam a dinâmica da totalidade social e que, por sua vez, entrelaçam-se às particularidades da intervenção do profissional de Serviço Social. Portanto, a necessidade de uma educação permanente vem ao encontro das exigências postas aos profissionais que atuam nos diversos espaços sócio-ocupacionais situados no âmbito da Política Nacional de Assistência Social (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2012).

Está em aberto, portanto, o caminho para se pensar em possibilidades que possam subsidiar a atuação do profissional de Serviço Social contextualizado pelo SUAS e inserido no aparelho governamental. Possibilidades que possam se concretizar em processos de educação permanente, considerada como mais ampla que a capacitação, porque voltadas à leitura estratégica e crítica desses marcos legais presentes na história da assistência social brasileira, bem como das exigências que o profissional deve incorporar para contribuir para a efetivação do SUAS e as que não deve incorporar, porque a incorporação de determinadas realidades impostas significa justamente se posicionar contrário ao que está instituído no Projeto Ético-Político do Serviço Social.

2.2.2 O processo de privatização do Estado

Outro aspecto a ser considerado no patamar analítico aqui proposto, por conter um profundo valor heurístico à reflexão da educação permanente do assistente social, é a questão da privatização do Estado. Ao se tratar da educação permanente, é relevante tecer considerações a respeito do processo de privatização do Estado, porque tal contextualização permite que se compreenda que o Estado passou e ainda passa por reformas cujos reflexos se fazem sentir em todas as áreas, inclusive na política pública da educação e, especialmente, no ensino superior.

Nessa direção, não menos importante é considerar também o fato de que uma análise síntese de acontecimentos históricos que envolvem o processo de privatização do Estado deve ser acompanhada pela compreensão de que existem limites e dificuldades no estudo, na medida em que o assunto tratado se apresenta como processo em andamento. Isso posto, parte-se agora para as reflexões.

De acordo com Behring (2008) e Paulo Netto (2004), durante o transcorrer dos anos de 1980 e 1990, e levando em consideração todo o cenário político internacional, mínima foi a quantidade de países que passaram por reformas no aparelho estatal, e o Brasil estava situado entre esses poucos países. Entretanto, em nenhum deles essa necessidade por reformas se apresentou de forma tão acirrada, tão profunda e tão emblemática como no caso da nação brasileira.

Antes dos anos de 1980, o termo “reforma do Estado” não se apresentava na pauta das discussões e debates que ocorriam no território nacional. No período anterior, os governos da ditadura não evidenciavam e nem traziam à tona expressões como essa. Porém, a expressão “reforma do Estado” se fez sentir e foi ganhando força durante o decurso dos anos de 1980. Isso ocorreu durante esta década, porque o país passava por um processo de implantação do sistema democrático, implantação que já demonstrava seus primeiros sinais, quando, no final dos anos de 1970, os ideais sociais da ditadura instaurada em 1964, a qual foi responsável por uma das maiores crises econômicas na história do Brasil, começavam a se diluir com certa velocidade (PAULO NETTO).

Desde o final dos anos de 1970 e primórdios dos anos de 1980, foram se fortalecendo as demandas e aspirações dentro da sociedade brasileira em torno de novas formas de conduzir as decisões no interior da nação. Paralelamente, verificou-se também um crescimento dos movimentos que lutavam pela redemocratização. Essas aspirações às mudanças se materializaram na consolidação da Constituição Federal, de 5 de outubro de

1988, que, além de evidenciar sua característica democrática, de certa forma concretizava o ordenamento jurídico-político tão defendido pelos setores progressistas da nação brasileira (PAULO NETTO, 2004).

Verificava-se, portanto, que, na dimensão político-jurídica, a Constituição de 1988 se apresentava como um grande avanço em toda a história do Brasil, quando comparada com as Constituições anteriores. Mas, não obstante a esse avanço, o aparelho estatal permanecia em pleno funcionamento e ainda carregado por ideologias presentes no ideário político-econômico do governo do período ditatorial.

É ainda Paulo Netto (2004) quem apregoa que essa dualidade contraditória de tais realidades demonstrava muito claramente à população brasileira a existência de uma nítida separação entre a estrutura do Estado em termos de sua funcionalidade e o ordenamento constitucional presente no arcabouço normativo da Constituição Federal de 1988. Quando essa Constituição começa a vigorar, torna-se muito evidente a ausência de uma sintonia entre a intencionalidade nacional democrática, materializada neste Projeto Nacional representado pela Constituição, e as estruturas efetivas de poder.

Segundo Behring (2008) e Paulo Netto (2004), embora gradativamente a ditadura fosse perdendo o reconhecimento social que possuía junto à nação brasileira, isso não impediu que o aparelho do Estado no âmbito municipal, estadual e federal fosse ocupado por governantes imbuídos por ideais contrários à democracia. Essa situação ocorreu tanto na esfera do Executivo, quanto na do Legislativo e do Judiciário. Com isso, a estrutura do poder, ou seja, do mando, não sofreu nenhuma alteração, não obstante fosse este o desejo da nação brasileira, quando defendeu o protagonismo popular como essencial na busca de reformas, na busca dos direitos sociais.

A “reforma do Estado” que se pretendia efetivar logo após o término do período ditatorial, ou seja, a adequação das estruturas do Executivo, Legislativo e Judiciário ao redesenho jurídico-político do Brasil, que enfatizava as garantias sociais, não se concretizou na prática. A não concretude dessa “reforma” acabou por sucumbir as propostas democráticas aos deletérios esquemas da hegemonia do capitalismo internacional. Isso ocorreu, porque, enquanto no Brasil se buscava consolidar o período de transição do modelo político e econômico do regime militar para o modelo democrático, o cenário internacional vivia uma experiência oposta, na contramão das garantias dos direitos sociais. A crise mundial do Estado de bem-estar social tornava-se pública nesse período (BEHRING, 2008; MOTA, 2010b; PAULO NETTO, 2004).

Paulo Netto (2004) reforça que, apesar do protagonismo popular e das estratégias participacionistas voltados para o reordenamento do plano jurídico formal se configurarem como um grande passo em termos de mobilização, o mesmo não se verificou no plano organizativo considerado também como essencial à instauração de um projeto nacional democrático com potencial emancipatório. A história do Brasil demonstra que o saldo positivo em termos de organização foi menor quando comparado com o da mobilização.

A mobilização alcançada foi consequência da estratégia utilizada por parte dos partidos, igreja, associações científicas, imprensa, empresários, universidades e sindicatos profissionais, na busca unânime por reformas. Na ótica desses setores da sociedade: “A ‘reforma do Estado’ se configurava como uma cobrança da cidadania e um tema de alcance universal nos anos 1990.” (BEHRING, 2008, p. 177).

Essa mobilização, além de permitir uma articulação mínima entre os interesses dos agentes envolvidos, trouxe igualmente ganhos para a nação, porque possibilitou a efetivação de um mecanismo de impedimento da reprodução ditatorial pela instauração das eleições diretas para ocupação dos cargos dos governos, extinguindo gradativamente o Colégio Eleitoral, por meio do qual se realizavam eleições indiretas (PAULO NETTO, 2004).

Behring (2008) e Paulo Netto (2004), afirmam que o movimento em torno da efetivação das eleições diretas representou uma das maiores ações cívicas e coletivas já registradas na história do Brasil em termos de alcance popular. Outro ganho consequente desta mobilização popular, segundo Paulo Netto (2004), foi a garantia de um espaço dentro do Parlamento para propor reivindicações e realização de ações unificadas.

De outro ângulo, a burguesia brasileira, em conjunto com os organismos internacionais, assumiu outra estratégia nessa transição democrática. Essa estratégia não se efetivou em consonância aos interesses da população em geral, por isso caracterizada como estratégia “contrarreformista” para usar a expressão de Behring (2008).

Paulo Netto (2004) defende que além dos interesses se configurarem como opostos aos anseios populares, dentro do próprio bloco do poder, composto pela burguesia e demais atores envolvidos, verificou-se também uma ausência de unicidade nas ações e propósitos.

Os setores conservadores (latifundiários) e os modernizantes (industriários) da burguesia brasileira, juntamente com representantes do capital financeiro mundializado, passaram a reivindicar alterações nos caminhos a serem construídos a partir do fim da ditadura, de forma fragmentada, sem que houvesse unidade nas propostas apresentadas por eles. As divergências para indicação de governantes para ocupar os cargos políticos, por exemplo, evidenciava essa fragmentação. A construção de um pacto político e de natureza

socioeconômica se apresentava sempre como um impasse para esse bloco dominante (PAULO NETTO, 2004).

Na visão de Paulo Netto (2004), essa peculiar transição democrática que contribuiu para o desenvolvimento capitalista no país imprimiu uma marca na história política brasileira, que foi se consolidando paulatinamente. Essa marca é representada pela presença de governantes vinculados aos interesses do capital financeiro, principalmente, a partir da década de 1990. A processualidade histórica brasileira, principalmente a partir de 1994, confirma que a direção política assumida nesta nação não foi unicamente consequência dos interesses dos governantes, mas dos grupos que conduziam as decisões macroeconômicas.

Para esse grupo vinculado à lógica do capital financeiro mundializado, a estrutura estatal decorrente da ditadura não era adequada aos seus interesses e objetivos. Da mesma forma, o desenho protetivo que o setor democrático e popular queria imprimir no plano legislativo, nas estruturas de poder e, conseqüentemente, na condução das políticas públicas não se adequava aos moldes ditatoriais. Destaca-se, com isso, que, embora tanto um grupo quanto o outro ansiasse por reformas, as antinomias presentes nos objetivos de ambos eram nitidamente visíveis (PAULO NETTO, 2004).

Segundo Paulo Netto (2004), na contramão da perspectiva protetiva da garantia dos direitos, o modelo pretensamente inovador da classe dominante como alternativa às políticas de governo deslocava o foco de atenção dos direitos sociais para argumentações ideológicas que visavam defender a ideia de que tudo que se referia ao Estado era tido como ruim, como ineficaz, como passível de corrupção. Defendia-se, também, que a soberania do Estado era tida como realidade arcaica e que o processo de globalização era o que de melhor poderia ser apresentado às nações. Por fim, difundiam-se largamente críticas que visavam a desqualificação de todas e quaisquer ações tidas como públicas.

A compreensão da sequência dos fatos históricos que usualmente se registram na ambiência das políticas sociais no Brasil, permite que possa concluir que a distância entre os interesses da classe dominante e daqueles que buscam alcançar seus direitos de cidadania é ampla. O investimento limitado e residual nos interesses sociais, configurando-se mais como perda de direitos no âmbito das políticas públicas do que como oportunidade de acesso somado à desestruturação do Estado, contribuiu para a consolidação do que comumente se denomina de “contrarreforma” (BEHRING, 2008).

Essa definição de “contrarreforma” é complementada por Montaño (2002, p. 29), ao afirmar que:

A reforma do Estado está articulada com o projeto de liberar, desimpedir e desregulamentar a acumulação de capital, retirando a legitimação sistêmica e o controle social da lógica democrática passando para a lógica da concorrência do mercado. Sendo assim, concebe-se como parte da reforma (flexibilização e precarização) das bases de regulação das relações sociais - políticas e econômicas -, portanto, articulada à reestruturação produtiva e ao combate ao trabalho, no seio da reestruturação do capital. É assim uma verdadeira *contrarreforma*, operada pela hegemonia neoliberal, que procura reverter as reformas desenvolvidas historicamente por pressão e lutas sociais e dos trabalhadores, tendo seu ponto máximo expresso na Carta de 1088. (MONTAÑO, 2002, p. 29, grifo nosso).

Para adensar a explicação e compreensão do termo-síntese “contrarreforma”, o qual é utilizado como parâmetro referencial nesta Dissertação, é importante retomar as reflexões de Behring (2008). Em suas formulações a autora se refere ao termo como um processo histórico datado do período pós-ditatorial, que permanece em andamento até os dias atuais, cuja direção é apontada pelos interesses do capital financeiro mundializado, tendo os governantes como executores, ou seja, são os reflexos do capitalismo contemporâneo na intervenção estatal que representam a contrarreforma. As consequências desses reflexos se fizeram e se fazem sentir numa intensidade regressiva maior ou menor, dependendo das características históricas e próprias de cada região ou país.

Os governos brasileiros do período pós-ditatorial optaram por escolher um caminho histórico que trouxe consequências negativas à vida de muitos brasileiros, instaurando uma política neoliberal: “O neoliberalismo em nível mundial configura-se como uma reação burguesa conservadora e monetarista, de natureza claramente regressiva, dentro da qual se situa a contrarreforma do Estado.” (BEHRING, 2008, p. 129).

Behring (2008) esclarece que a direção político-econômica assumida pelos governos do Brasil não se caracteriza como algo natural face às determinações econômicas, pelo contrário, representa uma opção característica da forma de conduzir as ações no decorrer da história por parte das classes governantes, uma vez que, no país, a presença do capital internacional se faz sentir desde o período colonial.

Esse período é marcado pelo aumento da dívida externa, dos índices de pobreza, pela não instauração de uma política distributiva e pela destruição do patrimônio público nacional. (IAMAMOTO, 2008). Com relação à dívida, os custos para assumi-la e mantê-la ocasionaram diminuição de recursos para investimentos e custeios, e os custos com pagamento das elevadas taxas de juros dessa dívida desviaram as aplicações do setor produtivo para o mercado financeiro, penalizando a população (BEHRING, 2008; IAMAMOTO, 2008; MOTA, 2010b;).

Conforme elucidam as autoras Behring (2008) e Iamamoto (2008), na tentativa de superação das fragilidades da economia brasileira, foram implementadas a abertura comercial, as privatizações e a ortodoxia monetarista. Entretanto, as consequências dessas implementações não superaram as fragilidades da economia, pelo contrário, resultaram numa perversa combinação de resultados, sendo eles: precarização do trabalho, desregulamentações financeiras, desemprego, recessão, desnacionalização da economia e aumento da vulnerabilidade externa.

Essas tendências se reafirmaram nos governos seguintes, quando foram dadas continuidades na política econômica do governo anterior, consagrando a ortodoxia econômica monetarista, recomendada pelos organismos internacionais como a única possível. Além disso, foi mantido um ajuste fiscal duro, juro real elevado, política monetária concentracionista, câmbio flutuante e movimentação de capitais (BEHRING, 2008; IAMAMOTO, 2008).

A política neoliberal gerou consequências sociais nefastas no Brasil, e os programas sociais criados neste período visavam apenas compensar os estragos realizados por essa política e pela ausência de efetivas reformas. Nessa direção, Behring (2008) reforça tal realidade ao afirmar que o favorecimento de uma intervenção compensatória focada na pobreza e, especialmente, na indigência é evidenciado nos diversos programas federais, estaduais e municipais de repasse de recursos financeiros para grupos específicos da população, os quais se encontram em situação de risco, tendo sempre o caráter seletivo muito delimitado, o que restringe a extensão de sua cobertura.

Para Behring (2008) e Iamamoto (2008), uma das consequências dessa disseminação ideológica cada vez mais expandida por parte dos governantes comprometidos com uma reforma do Estado aos moldes do capital financeiro foi a instauração do Programa Nacional de Privatização.

Não se reconhece outra nação do mundo onde este processo de desnacionalização e de aprisionamento ideológico tenha sido tão acentuado e acelerado como no caso brasileiro (PAULO NETTO, 2004). Esta orientação macroeconômica que ganha tamanha centralidade no Brasil se inscreve como estratégia permanente de esvaziamento de recursos para investimento em políticas públicas (BEHRING, 2008; IAMAMOTO, 2008; PAULO NETTO, 2004).

Esse novo cenário institucional faz emergir, portanto, o conceito de cidadão-cliente em substituição ao cidadão de direitos. A noção de cidadão-cliente, considerado como consumidor dos serviços prestados por organizações do terceiro setor, suplanta o histórico de

iniciativas coletivas voltadas à conquista dos direitos sociais. Nesse deslocamento de conceito, funda-se o domínio da privatização, em que tais organizações evidenciam seu caráter empresarial focado na apresentação de resultados (ANTUNES, 2011; BEHRING, 2008; MONTAÑO, 2002; MOTA, 2010b).

Montaño (2002, p. 45-46), traz a seguinte conceituação: “O terceiro setor corresponde a um conjunto de entidades públicas não estatais regidas pelo direito civil privado.” Portanto, o terceiro setor, enquanto organismos privados da sociedade civil, afora revelar seus méritos presentes em seus eventuais objetivos manifestos e na “boa intenção” que resolutamente tais organizações dedicam em prol de um “ato solidário e voluntário singular”, isso não impede que terminem por ser instrumentalizadas e dominadas, pelo Estado e pelo capital.

Um exemplo que ilustra bem a definição conceitual de terceiro setor está no comparativo que Montaño (2002, p. 53) faz ao demonstrar a diferenciação entre primeiro, segundo e terceiro setor. Segundo o autor:

O termo terceiro setor é construído a partir de um recorte do social em esferas: o Estado (primeiro setor), o mercado (segundo setor) e a sociedade civil (terceiro setor). Recorte este claramente neopositivista, estruturalista, funcionalista ou liberal, que isola e autonomiza a dinâmica de cada um deles, que, portanto, desistoriciza a realidade social. Como se o político pertencesse à esfera estatal, o econômico ao âmbito do mercado e o social remetesse apenas à sociedade civil, num conceito reducionista. (MONTAÑO, 2002, p. 53).

O ato reflexivo em torno do que se convencionar denominar primeiro, segundo e terceiro setor permite que se considere essas três realidades como um sistema multicomposto que necessariamente deve ser alimentado dinamicamente pela inter-relação entre tais realidades, pois somente essa inter-relação é capaz de responder efetivamente às necessidades dos indivíduos que vivem em sociedade. Para Montaño (2002, p. 54): o terceiro setor concretamente se configura como primeiro setor porque “[...] se este é identificado com a sociedade civil e se, historicamente, é a sociedade que produz suas instituições, o Estado, o mercado etc., há clara primazia histórica da sociedade civil sobre as demais esferas; o terceiro setor seria na verdade o primeiro.”

2.2.2.1A privatização e seus rebatimentos na questão social

Compreender a importância das interconexões e transversalidades existentes entre a questão social e a privatização do Estado emerge como compromisso necessário àqueles que

buscam adotar posturas críticas e reflexivas em torno da educação permanente do assistente social. As relações entre questão social, educação permanente e privatização do Estado no contexto do sistema capitalista se configuram como um dos desafios centrais na ambiência acadêmica e profissional.

Partindo dessa compreensão, Rosa e Lustosa (2010, p. 214) afirmam que: “A realidade tão complexa e mutável como a que vivenciamos na contemporaneidade requer uma formação também complexa, capaz de responder as expressões da questão social, pois em cada contexto novas questões para a atuação profissional surgem.”

Aprisionar a análise da questão social a uma concepção unívoca e indiferenciada da realidade conjuntural significa correr o risco de reduzir a compreensão a sofismas, ou seja, a conceituações aparentemente válidas, mas, na realidade, não conclusivas, ou, ainda, reforçar noções semânticas pautadas em argumentos falaciosos formulados intencionalmente, segundo interesses de quem o propugnou. Essa compreensão da diferenciação de sentidos atribuídos à questão social é muito pertinente, na medida em que o esforço de precisão favorece diretamente sua interlocução com a educação permanente do assistente social (IAMAMOTO, 2001; YAZBEK, 2001).

Sabe-se que o conhecimento é um pré-requisito para impulsionar a consciência crítica. Caminhar na direção da educação permanente significa não se desarticular da realidade histórica. Pelo contrário, a inserção contínua no cenário atual, mediada pela busca do conhecimento, deve ser acompanhada pelas novas exigências de qualificação que permitirão instrumentalizar o profissional de Serviço Social para desempenho de suas inúmeras atribuições e competências.

O deslocamento da análise da questão social para a da educação permanente é imprescindível e necessária, pois o favorecimento dessa interconexão possibilita a compreensão de que ambas as realidades encontram-se ancoradas no campo de atuação do assistente social em tempos de defesa extrema da privatização. Assim, a atualização constante dessa interconexão contribui para o aprofundamento e busca de uma reflexão rigorosa a respeito da conjuntura atual, considerando-a como uma das responsáveis pelas diversas formas com que a questão social se materializa nesse cenário. Ao mesmo tempo, tal imbricamento da análise entre questão social e educação permanente torna-se terreno fecundo ao favorecimento de inúmeras possibilidades de capacitação para seu enfrentamento, independente da prática profissional estar situada no âmbito interventivo, pedagógico ou de pesquisa.

No sempre renovado interesse pela questão social, uma vez que se trata do objeto de intervenção do assistente social, é importante considerar a partir de que ponto de vista ela é compreendida, pois essa atribuição de sentidos produz efeitos diretos no direcionamento de ações decorrentes para seu enfrentamento. Dependendo justamente dessa percepção, as intervenções irão se configurar de uma forma ou de outra, dito de outro modo, como eficazes ou apenas paliativas. Nessa direção, o foco do olhar se apresenta como um verdadeiro divisor de água quando se trata de análises sobre a questão social.

Portanto, dada a relevância a respeito do ângulo sob o qual se assenta a compreensão da questão social, parte-se agora para algumas considerações conceituais distintas. Inicialmente, a expressão ‘questão social’ é analisada sob um ponto de vista e, na sequência, a perspectiva teórico-crítica parte de outro entendimento diferenciado, o que favorece à fuga de uma análise unidimensional pautada numa visão unilateral.

Uma concepção de questão social emerge da compreensão de que, no decorrer da história humana e partindo do ponto de vista da classe dominante, ela sempre foi considerada como um fenômeno natural, fruto de um processo de exclusão social que se expressa em pobreza, violência, desemprego, trabalho precário e intermitente, debilidade da saúde e inadaptação para o trabalho, habitação precária e insalubre, alimentação insuficiente, fome, fadiga, ignorância, resignação, revolta, tensão e medo (YAZBEK, 2001). Ignora-se o fato de que a questão social seja na realidade uma construção social. A questão social sob esse enfoque é vista como disfunção ou ameaça à ordem e à coesão social, tendo sido sempre tratada como ameaça ao poder político alcançado pela burguesia.

Nas palavras de Yamamoto (2011, p. 163): “A questão social é reconhecida também como caso de polícia, ao invés de ser objeto de uma ação sistemática do Estado no atendimento às necessidades básicas da classe operária.” Por conseguinte, a questão social é criminalizada, e o uso de expressões do tipo “classes perigosas” são constantemente manifestas, pois no decorrer da história, as classes populares nunca foram reconhecidas como “classes laboriosas”, devendo por consequência ser reprimidas ou naturalizadas.

As respostas dadas à questão social percebida sob esse ângulo pautam-se na implantação de programas focalizados e descentralizados de combate à pobreza e à exclusão. Segundo Yamamoto (2011, p. 18): “Por uma artimanha ideológica, elimina-se no nível da análise, a dimensão coletiva da questão social, reduzindo-a a uma dificuldade do indivíduo.”

Diante do impacto da questão social em todos os setores da sociedade, o Estado começa a formular políticas sociais, dito através de um provérbio popular, começa a “dar os anéis para não perder os dedos”. Por conseguinte, a questão social passa a ser alvo das

políticas sociais, porém de forma fragmentada. Ela, na sua totalidade, na sua dimensão coletiva, não é enfrentada, mas sim algumas de suas diversas expressões. Para Ferreira, I. (2004) a história que segue nessa direção demonstra uma postura por parte do Estado direcionada à manutenção e domínio da classe trabalhadora como uma de suas prioridades.

A Política de Educação Permanente do CFESS-CRESS, ao enfatizar a questão social, acena que:

Nesta lógica funcional ao sistema, a análise da questão social é represada ao plano da aparência do fenômeno, afastando-se da totalidade histórica que a produz. Daí é fundamental e acertada a leitura sob orientação da crítica marxista da economia política, que nos permite compreender a unidade indissolúvel e contraditória entre o modelo de produção e acumulação capitalista e a produção e reprodução ampliada da questão social e suas expressões. (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2012, p. 21-22).

Agora sob outro ângulo de análise, a concepção da questão social parte da compreensão de que no desenvolvimento do processo histórico do trabalho, a classe operária foi se formando, se consolidando e gradativamente se inserindo no quadro político da sociedade, momento em que a questão social passa a ser reconhecida. Nesse estágio de evolução, os trabalhadores conseguem minimamente exigir mais do que simplesmente caridade e/ou repressão. Por conta disso, o Estado decide estabelecer uma legislação social e trabalhista e implantar e implementar a prestação de serviços sociais (MARTINELLI, 2011b).

Esse contexto histórico evidencia que a capacidade de resistência da classe trabalhadora é engendrada pela própria questão social. Partindo-se da consideração desses determinantes sócio-históricos, apontados como essenciais ao surgimento da questão social, verifica-se que ela expressa, portanto, o reconhecimento de que a classe menos favorecida é possuidora de direitos sociais. De acordo com Yazbek (2001), a compreensão de questão social, partindo desse âmbito de análise, remete ao entendimento de que seu reconhecimento deve ser tomado e reforçado como questão nacional, questão pública e questão política.

Aquela parte da população multicomposta por trabalhadores e população pobre, excluída e subalternizada deve ser reconhecida como possuidora de direitos de cidadania. Considerando a questão social a partir desse ângulo, as respostas às suas expressões deveriam contemplar as necessidades coletivas dessa parcela da população, convocando o Estado a assumir sua responsabilidade e defender a implantação de políticas sociais de âmbito universal que estejam direcionadas às necessidades gerais da maioria da população de forma a contribuir para a consolidação de um histórico anseio existente em torno da democratização

da economia, da política e da cultura no contexto da estrutura estatal (IAMAMOTO, 2001; PAULO NETTO, 2001; YAZBEK, 2001).

Delinear a concepção de questão social pautada no reconhecimento de que a população que se encontra em situação de pobreza, exclusão e subalternidade é portadora de direitos que devem ser respeitados e viabilizados na sociedade, e que tal concepção abrange igualmente a consideração de que a questão social concretiza a capacidade de resistência da classe trabalhadora, significa assumir uma postura na direção da instituição do caráter público dos direitos. A partir dessa postura legitimadora de direitos, faz-se necessário assumir um desafio na direção da conquista e defesa da qualificação das políticas sociais e da responsabilização na abordagem da questão social por parte do Estado, de forma a direcionar suas ações em sentido contrário à refilantropização (IAMAMOTO, 2001; PAULO NETTO, 2001; YAZBEK, 2001).

Por refilantropização entende-se a retomada de ações estigmatizadas pela caridade, pelo favor e pela ajuda. No trato da questão social brasileira, ou seja, na busca de estratégia a ser implantada face ao reconhecimento da existência de relações de classe no país, a alternativa assumida deveria ser aquela capaz de suplantar iniciativas paliativas calcadas apenas no remediar, o que contribui para que a noção de direito seja substituída pela de bem-estar.

Os padrões de proteção social brasileiro, afora estar contextualizado pelas conquistas expressas na Constituição Federal de 1988, ainda não revelam os méritos decorrentes. Entre o que é preconizado na Constituição e o que de fato ocorre existe um longo caminho a ser percorrido. Portanto, é tributária dessa realidade a necessidade de se efetivarem estratégias e envidar esforços coletivos na direção do reconhecimento dos direitos de cidadania no plano real, minimizando sua discrepância com o âmbito legal.

Não obstante a posição ideológica e política, a argumentação e os sofismas de quem esteja no poder, a compreensão da questão social sob esse foco permite pensar estratégias de seu enfrentamento pautadas na implantação e implementação de medidas que se apresentem mais condizentes e mais eficazes na capacidade de responder às reais necessidades da população. Portanto, medidas que se coloquem na contramão do grave risco de regressão dos direitos sociais garantidos constitucionalmente.

A questão social é inerente ao processo de produção capitalista e se esconde por detrás de suas diversas expressões particulares. Na sua raiz, encontram-se as políticas governamentais voltadas a defesa dos interesses econômicos e do grande capital produtivo. O que se verifica é a existência de um liame muito estreito entre trabalho e questão social, sendo

que o trabalho encontra-se no cerne da questão social. Não se trata de um fenômeno atual, mas ao inverso, trata-se, de uma “velha questão social” (IAMAMOTO, 2011, p. 161), assentada na natureza das relações sociais que se estabelecem no interior do sistema capitalista, e que, nos dias contemporâneos, se multiplica, assumindo novas configurações.

Para Ferreira, I. (2004, p. 92): “A questão social é compreendida como um conjunto de expressões da desigualdade social, cujas raízes estão na produção socializada e na apropriação privada de seus frutos.” Iamamoto (2011) considera que o conceito de questão social ultrapassa o entendimento de que representa somente expressões de pobreza, miséria e exclusão. Para essa autora: “A questão social condensa um quadro de banalização, indiferença e descartabilidade do ser humano, na medida em que se corporifica na naturalização das desigualdades sociais e na submissão das necessidades humanas ao poder do capital.” (IAMAMOTO, 2011, p. 125).

A compreensão da questão social como capacidade de resistência da classe trabalhadora, expressão ampliada das desigualdades sociais, parte constitutiva das relações sociais que se estabelecem no interior do sistema capitalista e reconhecimento de que os pobres, excluídos e subalternizados possuem direitos sociais e que tais direitos se configuram como objeto de proteção por parte do Estado. E uma compreensão amplificada como essa, deve favorecer ações na direção do protagonismo e da emancipação destas classes na sociedade (IAMAMOTO, 2001; PAULO NETTO, 2001; YAZBEK, 2001).

Conforme apregoa Yazbek (2001), torna-se, portanto, imprescindível a busca por medidas que sejam capazes de minimizar gradativamente a distância entre as necessidades e as possibilidades reais de acesso ao usufruto de bens, serviços e da riqueza socialmente produzida, em que a prestação de serviços se reporte aos direitos sociais e trabalhistas, e que sejam operados em redes não obsoletas, deterioradas e sucateadas. A autora reforçar ainda que tais medidas necessariamente precisam ser desprovidas das características residuais, incipientes, focalistas, seletivas, reducionistas, irregulares, tímidas, erráticas, improvisadas, inoperantes, ambíguas, *ad hoc*, casuísticas, fragmentadas e sem regra estável.

O que se verifica no Brasil, é que as múltiplas manifestações da questão social tornaram-se objeto de ações filantrópicas, de benemerência e dos programas focalizados de combate à pobreza. As políticas públicas a partir do período de instauração das contrarreformas foram amplamente privatizadas, passando a ser delegadas ao terceiro setor. Expandiu-se a compra e venda de bens e serviços que se tornaram alvo de investimentos empresariais. Com isso, a estrutura estatal desresponsabiliza-se das respostas que deveria dar

aos reflexos da questão social no âmbito societário (BEHRING, 2008; IAMAMOTO, 2008; MONTAÑO, 2008).

Essa postura apelativa ao terceiro setor, exercida por parte do Estado, representou uma verdadeira ação retrógrada, um retrocesso histórico e uma refilantropização. Essa tendência crescente de transferência das responsabilidades que são imanentes à estrutura estatal e à sociedade civil “[...] implica uma precipitada volta ao passado sem esgotar as possibilidades da política pública, sobretudo a da assistência social, na sua formatação constitucional.” (BEHRING, 2008, p. 253).

O crescimento do desemprego nesse período foi marcante, ocasionado pela destruição dos postos de trabalho, uma vez que houve uma reestruturação produtiva das empresas instaladas no país com transformações tecnológicas e organizacionais, que pouparam mão de obra. Essa reestruturação foi uma reação à desregulamentação, à abertura econômica e à privatização e desnacionalização das empresas na década de 1990 (BEHRING, 2008; IAMAMOTO, 2008).

Paralelamente ao crescimento do desemprego, emergiu também um fraco desempenho da economia brasileira nas últimas décadas. Isso devido ao fracasso dos diversos planos de estabilização econômica, à restrição de crédito e à alta taxa de juros. A sobreposição dessas três realidades, ancoradas num mesmo período histórico, inibia investimentos na atividade produtiva e favorecia aplicações financeiras, porque estas ofereciam maior rentabilidade. Em conformidade com essa realidade, os resultados delineavam-se pelos seguintes caminhos: presença de analfabetismo, baixa escolaridade média da população, precariedade da qualidade de ensino básico, elevadas taxas de mortalidade infantil, materna e por causas externas, como situações de violência e questões de segurança (IAMAMOTO, 2008).

Segundo Behring (2008) e Iamamoto (2008), com a presença do neoliberalismo, o Estado é pressionado pela necessidade de favorecer finanças e garantir elevados níveis de superávit primário. Com isso, tem estreitado seu espaço para realizar investimentos públicos e oferecer políticas sociais essenciais ao desenvolvimento. Para Iamamoto (2008, 2011), a economia política caminha ininterruptamente e sem tréguas na direção da acumulação da riqueza quantitativa, mesmo que para isso precise investir contra aqueles que, dispondo somente de sua força de trabalho, precisam, às duras penas, conseguir um espaço dentro do mercado para manter sua sobrevivência. A existência desses sujeitos é desprezada nesse processo de acumulação e de crescimento econômico, e é justamente esse desprezo a causa fundadora da questão social.

Iamamoto (2008) assevera que diante da necessidade do Estado balizar seus interesses ao do capital, a alternativa encontrada foi à privatização. Essa privatização, caracterizada tanto pelo desenvolvimento de ações de cunho lucrativo no interior do mercado, quanto pelas ações realizadas pelo terceiro setor, apresenta consequências danosas para os direitos sociais universais, pois, sob o ideário da política neoliberal, são instituídos critérios de seletividade para atendimento desses direitos.

De acordo com Behring (2008) e Iamamoto (2008), nesse contexto privatista, os direitos conquistados nos últimos séculos são desconsiderados pela via da transferência de responsabilidades governamentais para organizações sociais e organizações da sociedade de interesse público e pela via da crescente mercantilização do atendimento às necessidades sociais, abrindo espaços ao capital privado na esfera da prestação de serviços sociais.

A acentuada diminuição da intervenção estatal, seja por meio da privatização das políticas e serviços sociais, seja pela via da terceirização, evidencia não somente a saída de cena parcial do aparelho do Estado em face dos compromissos que deveria assumir nessas áreas, como também transferência de responsabilidade que pertence à totalidade da sociedade no financiamento dessa intervenção, para a própria população demandatória de tais políticas e serviços sociais. A questão nodal que emerge desse fato é a certeza de que são os subalternos que estão autofinanciando esta intervenção estatal com a participação do voluntariado. Os recortes nos gastos sociais conformam também a tese de que a intervenção estatal passa cada vez mais para a responsabilidade daqueles que se apresentam como centro dessas ações (ANTUNES, 2011; MONTAÑO, 2002).

Essa realidade dual presente no desenvolvimento de ações que deveriam ser responsabilidade do Estado, mas que na realidade são privatizadas ou terceirizadas, reitera a certeza de que: “O capital deixa de ser obrigado a cofinanciar as políticas sociais estatais; passa-se de uma solidariedade sistêmica (mediante a contribuição compulsória e diferencial) para uma solidariedade individual e voluntária (segundo os princípios da autoajuda e da ajuda mútua).” (MONTAÑO, 2002, p. 236).

Os imperativos neoliberais direcionam a condução da política social. E no caso específico dos últimos governos do Brasil, verifica-se que as diretrizes apresentam fina sintonia e consonância com essas recomendações dos organismos internacionais. Essas diretrizes evidenciam em seus objetivos que a meta não se configura como busca pelo alcance da igualdade de rendas, mas pela expansão do acesso, sendo seu fim último a obtenção da equidade, considerada como igualdade de oportunidades (IAMAMOTO, 2008).

De acordo com os ideários neoliberais, a ação pública deve visar a ampliação das oportunidades para aqueles que não têm voz, recursos e capacidade e também o respeito e o aumento das liberdades individuais e do papel do mercado na alocação de recursos. Os pontos cruciais nas diretrizes neoliberais situam-se na recusa em defender a igualdade como acesso às liberdades políticas e ao poder político e focar somente a equidade como busca de oportunidades iguais. Segundo a ideologia neoliberal, não se deseja diluir as desigualdades, sendo negada também a defesa do acesso ao poder político por entender que esse poder tem autonomia para aumentar a eficácia econômica, permitindo inclusive que se interfira na estrutura de produção e reprodução do capital. Assim, aceita-se a ampliação, até certo ponto, dos direitos e da cidadania (IAMAMOTO, 2008).

Não obstante os projetos de governos brasileiros e interesses particulares firmarem-se nesse ambiente privatizado com potencial força, impondo um desafio de monta, tal desafio deve ser considerado e assumido como condição essencial para a busca da garantia de acesso aos direitos da cidadania por parte de todos aqueles sujeitos individuais ou coletivos comprometidos com o enfrentamento da questão social. Para tanto, considera-se importante compreender que, para explicar as múltiplas expressões da questão social e as respostas institucionais a elas direcionadas, faz-se necessário o aprofundamento da análise das relações entre Estado e classes sociais (e suas lutas). Tal análise é condição fundamental para entender o real significado e alcance de uma política social em tempos de neoliberalismo.

Segundo Iamamoto (2008), enfrentar a questão social implica assumir as necessidades dos trabalhadores, responsabilizar o Estado na atuação de seu combate e instaurar políticas sociais de caráter universal que respondam às exigências da população vitimizada. É importante ter clareza de que o foco e o direcionamento das ações, ao se trabalhar com a questão social, não podem ser os mesmos com que se intervém numa situação social problema, porque se corre o risco de deslocar a causa da questão social para a individualidade da pessoa, responsabilizando-a e culpabilizando-a pelas suas carências e necessidades.

De acordo com a Política de Educação Permanente do conjunto CFESS-CRESS (2012, p. 21), a questão social se apresenta como alicerce para a concretude da profissão, porque “[...] é por meio de sua apreensão crítica que se articula todo o processo formativo voltado para as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico operativa da profissão, considerando a sua natureza interventiva e investigativa.”

Entende-se como importante a apreensão da conjuntura que abriga a profissão, porque a formação do assistente social substancialmente precisa ter nessa compreensão a bússola a orientar suas ações, bem como a continuidade de sua formação, isto é, a educação

permanente. Portanto, o desafio que se coloca para o profissional de Serviço Social pauta-se justamente na necessária conciliação entre a profissão e a realidade social concreta, na certeza de que o Serviço Social não atua somente sobre a realidade, mas também no interior dessa realidade (OLIVEIRA, I., 2010).

A formação profissional pretendida com as Diretrizes Curriculares do Serviço Social, aprovadas em 1996 pela ABEPSS, aponta para a totalidade do processo de produção e reprodução social, bem como os elementos históricos e ético-políticos da sociedade brasileira. O Projeto Curricular da profissão defende que a capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa deve estar voltada à: análise crítica da processualidade histórica considerada na sua totalidade; realização de pesquisas continuadas sobre o desenvolvimento histórico e as realidades sociais contemporâneas que consolidam a sociedade brasileira, com o objetivo de apropriar-se das especificidades da constituição e desenvolvimento do capitalismo e do Serviço Social no Brasil; e, compreensão das demandas atuais e potenciais que se colocam para o Serviço Social no âmbito sócio-ocupacional, visando à formulação de respostas profissionais que possibilitem o enfrentamento da questão social com mais propriedade (LEGISLAÇÃO..., 2008).

2.2.2.2 A mercantilização do ensino superior

Dada sua similitude em termos de igualdade de importância, o argumento polemizador que se propugna também como primordial na análise da educação permanente é compreender a realidade do ensino superior em tempos de privatização.

A privatização do Estado e o ensino superior se apresentam como realidades que se interpenetram sem linhas rígidas de demarcações. Isso é evidenciado por meio da reforma, ou melhor, contrarreforma, pela qual o ensino superior tem passado e que não se configura como ação isolada, ao contrário, ela faz parte da agenda de privatização do Estado. Nesse contexto, refletir sobre a formação do assistente social, bem como sobre sua educação permanente é essencial, por isso não é menos relevante considerar agora outro recorte analítico ao tratar da privatização do Estado.

O delinear da formação profissional exige a compreensão da ambiência universitária, suas dificuldades e desafios, sendo necessária a realização de um exame crítico que ultrapasse a realidade e que possibilite também uma reflexão sobre a política de educação constituída e em vigor na sociedade contemporânea emoldurada pela privatização.

Verifica-se, na atualidade, um desenvolvimento crescente de cursos, porém, paralelamente, amplia-se também o risco da mercadorização do ensino, obstando o reconhecimento de que o mesmo deve ser defendido como direito. Essa estratégia de defesa conceitual do ensino como resposta às demandas do mercado esconde, na verdade, a intenção de lucro que move os grandes empresários da educação.

O governo federal, ao implementar sua intervenção no âmbito das políticas sociais, obviamente vaticinou a importância de fazer constar o ensino superior como uma de suas prioridades privatistas. As diversas medidas de retração e mesmo perda da centralidade da noção de direitos de cidadania, assumidas conforme perspectiva neoliberal, demonstram a redução da responsabilidade do Estado e o fortalecimento das iniciativas privadas no financiamento e na execução de políticas públicas.

Essa incompatibilidade entre os objetivos do capital globalizado e da responsabilidade social que o Estado deveria assumir em face da política da educação, conforme preconiza a Constituição Federal de 1988, é camuflada e abafada pela ideologia do pensamento neoliberal, avesso ao discurso de cidadania e de direitos. Isso ocorre porque a lógica do sistema capitalista solidifica a dissociação entre mercado e direitos, aprofundando a distância entre o econômico e o social, eliminando a referência ao universal. Como decorrência, evidencia-se, no contexto da Política Educacional Superior em períodos recentes e contínuos, um enfoque quantitativo em detrimento do qualitativo, o que dificulta a compreensão da educação como direito e institui a marca da precariedade e da mercantilização nos processos formativos (ABEPSS; CFESS, 2011).

Como bem preleciona Chauí (2003), algumas das consequências dessa direção política e econômica é que, da mesma forma como ocorreu com a prestação dos serviços na área da saúde e da cultura, a educação passou a ocupar espaço no setor de serviços não prioritários do aparelho estatal, evidenciando um retrocesso na concepção de educação e no caminho de acesso para alcançá-la. A educação deixa de ser reconhecida como direito e assume a fisionomia de serviço, e, ainda, deixa de ser considerada como um serviço de caráter público, passando a ser compreendida como uma prestação de serviço que pode ser privada ou privatizada.

A opção político-econômica do governo brasileiro conforma-se de maneira bem adequada à dinâmica do capitalismo contemporâneo, a qual reitera seu sentido de perenidade também sobre a esfera da educação. Não se vive mais num período de ditadura exercido pelos governos militares, mas num período de ditadura imposto pelos mercados financeiros internacionais. Vive-se numa época em que o conteúdo da política educacional deve adequar-

se a todo custo ao projeto político-econômico dos governos atuais. Com isso perde-se a noção de que educação é direito de todos e dever do Estado, em todas as instâncias (BEHRING, 2004).

Em 20 de dezembro de 1996 foi promulgada a Lei nº 9.394, que estabelecia as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essa Lei foi gestada no período de estabelecimento da intrincada associação entre contrarreforma e privatização, sendo, por isso, fortemente influenciada por esse contexto, principalmente, no aspecto relacionado à educação superior que, aos poucos, transformava a noção de cidadania em noção de cidadão consumidor. A legislação educacional, através da LDB, possibilitou a criação de centros universitários, faculdades e universidades, que podem ter ou não entre suas atividades obrigatórias a realização de pesquisas, havendo, com isso, uma diversificação das instituições universitárias (APRESENTAÇÃO, 2004).

De acordo com Paulo Netto (2004), a reforma do ensino e, conseqüentemente, do ensino superior triunfou nas agendas políticas do Congresso Nacional. O Ministério da Educação, ao acatar as imposições privatistas, contribuiu para que se realizasse uma profunda reestruturação do ensino no país. Assim, no escopo da LDB, evidenciava-se a presença do ideário capitalista na relação custo-benefício.

A questão do custo-benefício por si só não se apresenta como dilema, inclusive ganhos sociais são decorrentes desse investimento. Entretanto, a lógica gerencial capitalista que envolve esse processo é que se configura como digno de problematização, na medida em que a ideologia neoliberal, categorizada pela qualidade total, formação abstrata e polivalente, flexibilidade e descentralização inspira uma fragmentação do sistema educacional e do processo de produção do conhecimento. Especificamente no que diz respeito ao ensino superior, a LDB é muito clara em assumir a lógica capitalista da relação custo-benefício. E não somente a LDB está sob o domínio e influência do capitalismo, mas também a grande quantidade de decretos, medidas provisórias e portarias decorrentes (PAULO NETTO, 2004).

É a partir de 1998, época em que o ensino superior brasileiro era muito criticado por não conseguir absorver toda a demanda reprimida existente, que a LDB vai sendo consolidada de fato, mostrando cada vez mais as novidades que trazia em seu bojo através de suas publicações regulamentadoras, legislações essas que imprimiam novas características ao ensino público e privado, reconfigurando-os. Verifica-se, portanto, que as alterações políticas ocorridas no Brasil se repercutem em setores e níveis diferenciados da educação, independente do ciclo, qual seja, ensino fundamental, médio ou superior (FERREIRA, I., 2004).

O processo de regulamentação da LDB demonstra a correlação de forças políticas presentes no interior das relações entre o Estado e a sociedade num país imerso em efervescentes políticas de ajuste diretamente relacionadas com o cerne do neoliberalismo, defendidas pelo capital internacional como o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), comumente denominado Banco Mundial, e o Fundo Monetário Internacional (FMI) (IAMAMOTO, 2004).

Quando Mota (2005) tematiza sobre a importância da formação profissional, ela considera importante compreender que existe um estigma mercantilista e produtivista que impregna o contexto educacional. E isso é preocupante, à medida que se tem consciência de que a formação e o ensino superior precisam estar firmemente articulados com as necessidades advindas da sociedade.

A perspectiva privatista pauta-se numa educação regulada pelo caráter unidimensional do mercado. Disso resulta uma filosofia utilitarista, imediatista e uma concepção fragmentária do conhecimento, entendido como um dado, uma mercadoria e não como uma construção, um processo. As consequências da atomização do mercado e dos interesses capitalistas contextualiza a educação no âmbito dos negócios e da prestação de serviços, definindo-a como uma mercadoria igual a qualquer outra e que, portanto, deve ser regulada pelo mercado. Para um balizamento dessa análise, apresenta-se na sequência alguns autores.

Behring (2008, p. 251) assevera que: “A privatização gera uma dualidade discriminatória entre os que podem e os que não podem pagar pelos serviços, no mesmo passo em que propicia um nicho lucrativo para o capital, em especial segmentos do capital nacional que perderam espaços com a abertura comercial.” Segundo Yazbek e Silva e Silva (2005, p. 36): “A disponibilidade mercadológica passa a ser um novo padrão acadêmico (padrão que não vem do Estado, mas do mercado).” Nessa lógica: “Se o Estado avalia as antigas instituições públicas como boas do ponto de vista acadêmico, mas inúteis do ponto de vista do mercado, sobre elas recai a ameaça do abandono do Estado, para que desatreladas do Estado respondam ao mercado.” (WARDE, 1999 apud YAZBEK; SILVA E SILVA, 2005, p. 36).

Chauí (2003) acrescenta como elemento fundamental na análise que trata da dimensão mercadológica imprimida na educação o fato da reforma ocorrida no Estado considerar também a universidade como uma organização social e não como instituição social. Ela foi definida nesses termos porque a diferenciação de tais conceituações apresenta-se bem de acordo aos interesses hegemônicos do poder dominante, sejam eles jurídicos, políticos, econômicos, sociais ou científicos.

Ainda de acordo com Chauí (2003, p. 6): “Uma organização se distingue de uma instituição, porque se define por uma prática social determinada por sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular.” As ações realizadas numa organização se pautam pelas concepções de eficácia e de sucesso ao fazer uso de determinadas formas para alcance do objetivo específico que a define. Por ser configurada como uma administração, é dirigida pelos ideais de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. À organização não interessam realidades de cunho existencial, pragmático, assim como sua localização no interior da sociedade, pois isso para ela é uma realidade já estabelecida e concreta.

A organização compreende, ou acredita compreender por que, para que e onde existe, ela possui suas próprias respostas a essas perguntas, pois tem consciência de que sua eficácia e seu sucesso são decorrentes de sua particularidade. E na condição de organização procura se amoldar apenas ao seu autorreflexo, principalmente quando se encontra envolvida num contexto de competição com outras organizações que igualmente fixaram objetivos particularmente similares. “A organização busca gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos polos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições e sim vencer a competição com seus supostos iguais.” (CHAUÍ, 2003, p. 6).

Por outro lado, instituição social, segundo Chauí (2003), trata-se de um órgão que direciona suas ações de forma a fundamentá-las na articulação de pressupostos que levem em consideração seu reconhecimento externo e interno e que se voltem para a busca de legitimidade interna e externa. Para a instituição social, é importante trazer em relevo sua inserção num processo de contínua discussão ou questionamento de sua própria existência, sua função, seu lugar no interior de uma sociedade, onde se faz presente a luta de classes. Portanto, instituição social é aquela que busca a universalidade, tendo o ambiente social como seu norteador e seu referencial normativo e valorativo.

Considerar a universidade como organização social, proposição tão defendida pelo neoliberalismo, significa distanciar-se cada vez mais da defesa e importância de se buscar o alcance dos direitos de cidadania pela via do processo formativo. Na contramão dessa realidade imposta às universidades e ao ensino superior na contemporaneidade, tem-se a proposta contida na Política de Educação Permanente do conjunto CFESS-CRESS que se contrapõe veementemente “[...] à lógica instrumental abstrata, do chamado Capital Humano, tão difundida pelo modelo de acumulação flexível e reforçado no ideário neoliberal, que reduz a noção de formação continuada a um conjunto de treinamentos esparsos, para atender às

demandas mais imediatas do mercado.” (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2012, p. 15).

Portanto, o resgate da função social e crítica da universidade brasileira como instituição social requer pensar educação como um direito e não como uma prestação de serviço mediado por critérios mercantis que perpassam tanto seu repasse quanto sua avaliação.

Houve um profundo crescimento do ensino superior privado no Brasil, refletindo bem a tendência dos governos de descentralização da responsabilidade pela educação. Especificamente no ano de 1996, o crescimento foi muito acelerado. “O desafio era imprimir uma lógica mercantil e empresarial à universidade brasileira, estimulando a sua privatização, configurando a Universidade Operacional ou de Resultados e Serviços.” (IAMAMOTO, 2004, p. 443).

Esse caráter utilitário e pragmático que estigmatizou as universidades, redimensionando-as e reconfigurando-as como universidade operacional, incide fortemente nas crescentes instituições de ensino superior no Brasil, no período de 1980 e 1990. Os interesses da classe dominante, contextualizados nesse pragmatismo que considera os desdobramentos práticos dos conhecimentos construídos e da formação profissional, estabelecem relação direta com a globalização e com a sociedade da comunicação e da informação (CHAUÍ, 2003; CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2012; IAMAMOTO, 2004; YAZBEK; SILVA E SILVA, 2005).

Existe uma defesa coletiva advinda de Chauí (2003), Iamamoto (2004), Yazbek e Silva e Silva (2005) e dos redatores da Política de Educação Permanente, de que o conhecimento como alicerce dos interesses hegemônicos justifica o fato de as instituições universitárias serem tão pressionadas pelo neoliberalismo a partir de 1990 até os dias atuais, quando as contrarreformas empreendidas visam submeter a construção do conhecimento e a formação profissional às demandas e ditames do capital internacional, ou seja, tornando-os compatíveis e condizentes com as indicações advindas do cenário econômico mundial favorável a essa nova conceituação de universidade.

A política do ensino superior brasileiro possui cinco características. A primeira delas diz respeito ao incentivo da expansão do ensino privado, permitindo que a educação superior torne-se uma excelente área para aplicação de capitais. Embora essa característica seja datada da época da ditadura, a novidade atual reside no fato da pós-graduação tornar-se também foco de investimento privado. A segunda característica é falar-se em separação entre ensino, pesquisa e extensão, eximindo o ensino superior da responsabilidade pela pesquisa. A terceira

característica é resultado da segunda: a supressão do caráter universal, característica que as universidades possuíam desde a idade média. A quarta característica é a subordinação da universidade às regras e leis do mercado, ou seja, quem dita as regras, os objetivos das universidades é o capital. E a quinta e última característica diz respeito à diminuição do grau de autonomia das universidades (PAULO NETTO, 2004).

Ao lado da ciência e da tecnologia, que assumem o status de força produtiva por excelência, as descobertas científicas e sua aplicação na produção configuram-se como meios de obtenção de lucros excedentes. Assim, o ciclo reprodutivo dentro do sistema capitalista, extremamente favorecido por essas realidades, justifica a orientação por parte dos agentes financiadores de submeter a universidade aos objetivos empresariais. Com isso, além do mecanismo de apropriação dos resultados da pesquisa por parte do capital, este também acaba por interferir no direcionamento da pesquisa. Como consequência: “A universidade passa a ser um centro de produção de ciência e tecnologia filtrada pelos interesses do grande capital, em troca dos subsídios e financiamentos concedidos.” (IAMAMOTO, 2004, p. 44).

Segundo a percepção de Cislaghi (2011, p. 246-247):

A necessidade de acelerar as inovações tecnológicas, associadas a cada vez mais contundente dependência do país em relação ao capitalismo central, coloca para a universidade brasileira um novo e estratégico papel. A necessidade de um novo perfil da força de trabalho formada nas universidades, de um novo perfil das pesquisas, financiadas e determinadas pelas necessidades do mercado, além da chamada racionalização dos recursos públicos, para que a maior parte do fundo público se direcione ao mercado financeiro, são parte da estratégia mundial do capital na tentativa de superar mais uma crise.

O fato de a política educacional se submeter à acumulação de capital compromete a qualidade de ensino superior, bem como sua função pública, gerando o desfinanciamento do ensino público superior, desvalorização e desqualificação da docência universitária, frente acrescidas perdas salariais e extinção da pesquisa e da extensão consideradas como funções essenciais da universidade. Nesse caminhar: “O ensino universitário tende a ser reduzido ao treinamento, à transmissão de conhecimentos e ao adestramento que marcam o ensino pasteurizado, fragmentado e parcializado.” (IAMAMOTO, 2011, p. 437). E isso é inconcebível, visto que: “A excelência acadêmica não pode se resumir à transmissão/reprodução de conhecimento, visando uma formação de mão de obra especializada para atender as demandas do mercado de trabalho.” (ROSA; LUSTOSA, 2010, p. 212).

Verifica-se, portanto, que a contrarreforma do Estado que também atingiu a política educacional, bem como a educação superior e consequentemente a Política Nacional de Pós-Graduação, estimula a competição produtivista e desvia os recursos que deveriam ser investidos na área para as mãos dos grandes empresários da educação, para aqueles que fazem do ensino uma mercadoria a ser vendida. Nessa direção, Guerra (2011, p. 138) afirma que: “Obedecendo a uma lógica mercantilista, pragmática e instrumental, a Pós-Graduação é instrumentalizada para responder diretamente às necessidades do capital e dos serviços oferecidos no mercado.”

Segundo a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (2011), essa contrarreforma que institui suas marcas na educação superior torna esta última prisioneira das pressões do mercado, a qual se vê na condição imposta de ter que formar uma força de trabalho qualificada segundo interesses e pressões desse mercado, cuja dimensão investigativa nem sempre é considerada como relevante e constituinte do perfil profissional.

Não é por acaso que a política voltada à formação de recursos humanos para o mercado enfatiza tão veementemente a inovação tecnológica. Nessa direção, o que se verifica é um acentuado esforço para inserir na área social, critérios e dinâmicas que lhe são desconhecidos (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL, 2011).

As consequências dessa realidade são sentidas nas grandes alterações pelo qual o processo produtivo passa, as quais favorecem a consolidação de uma política de fomento voltada aos restritos interesses e necessidades da política industrial brasileira. Diante disso, a prioridade de pesquisas nas denominadas áreas duras são defendidas acentuadamente.

Reforçando essa assertiva, Guerra (2011, p. 142) afirma que:

Não é qualquer pesquisa que recebe apoio financeiro: há uma clara depreciação das instituições dedicadas à pesquisa, pressionadas, a partir dos critérios de avaliação, sob critério de rentabilidade e lucro, a oferecerem soluções ao setor produtivo-mercantil submetendo seus objetivos acadêmicos aos resultados imediatos. [...] as ciências sociais e humanas, especialmente as aplicadas, que não respondem diretamente ao mercado, são desvalorizadas.

Mota (2005, p. 15), ressalta que: “A educação, em geral, e a pós-graduação, em particular, estão sendo objeto de uma ofensiva política e intelectual que as colocam a serviço da formação do chamado capital humano, considerando a formação profissional e a pesquisa como um insumo à competitividade do país.” Com isso, compromete-se “[...] a formação de quadros acadêmicos e profissionais dotados de competência crítica e compromisso público

com os impasses do desenvolvimento da sociedade nacional em suas implicações para a maioria dos brasileiros.” (IAMAMOTO, 2011, p. 437).

Para Yazbek e Silva e Silva (2005), a lógica do mercado, a qual incidiu fortemente seus reflexos a partir do início dos anos de 1990, tem ditado mudanças significativas na ambiência universitária, objetivando readequações cada vez mais sintonizadas aos ideários da esfera econômica. A direção da política educacional até assume uma propositura em defesa do ensino, da pesquisa ou da extensão, mas desde que estejam dentro dos interesses do mercado. Nessa direção, Guerra (2011, p. 130), afirma que: “A heteronomia da Pós-Graduação e da própria universidade em face do Estado e dos interesses do mercado faz parte da sua tradição, tendência que nos dias de hoje apenas se acirra e se complexifica.”

Comungando das reflexões supracitadas, Iamamoto (2011, p. 447-448) reforça que:

As tendências de massificação do ensino superior torna a educação uma mercadoria capitalista, *um negócio empresarial privado*, capturado pelo capital e submetido aos ditames da lucratividade, reduzindo a autonomia universitária à gestão de receitas e despesas, ao gerenciamento empresarial para captação de recursos de outras fontes, estimulando parcerias público-privado. Estes são indicativos da mais ampla reforma universitária que vem sendo realizada, em silêncio, no país, no decurso do processo de regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Encoberta sob o manto da *gestão governamental* ela vem efetivando-se por meio de um acervo de medidas legais, originárias do Executivo, e mais especificamente do Ministério da Educação: medidas provisórias, decretos, emendas constitucionais, resoluções e portarias, resoluções e pareceres. São assim estabelecidas as bases para a disseminação de um projeto de universidade consoante as “leis do mercado” e critérios de avaliação a ele atinentes, em contra posição ao padrão historicamente instituído na universidade brasileira, inspirado em moldes europeus. (grifo da autora).

Como se pode perceber, o neoliberalismo, além de trazer determinações para a vida em sociedade, acarreta também consequências que perpassam pelas funções vitais da universidade. Os pontos nodais que se constituem como motivos de recusas peremptórias por parte dos que buscam defender um ensino superior público de qualidade percorrem, por conseguinte:

[...] pela direção tecnocrática e produtivista impressa à pós-graduação e à pesquisa, pelo lugar de pouco investimento na pesquisa social, por direcionamentos temáticos e perda de autonomia no processo de produção de conhecimento, pela desqualificação de perspectivas críticas, todas incidências regressivas e perversas que penetram insidiosa ou explicitamente nas relações de trabalho, na eleição de temas de pesquisa, nas salas de aula de pós-graduação ou graduação. (BEHRING, 2010, s.p.).

É importante reforçar que a cultura neoliberal prioriza o aspecto rentável que emerge da política educacional, guiando-se pela lógica do lucro e por metas produtivistas e quantitativistas. Essa realidade se expressa no denominado produtivismo, qual seja, a demasiada valorização de publicações em periódicos científicos, deixando para valorizar em segundo plano, a redação e publicação dos livros e demais assuntos de inserção social mais ampla que também devem ser considerados como relevantes.

De acordo com a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (2011, p. 4): “Na cultura das ciências sociais e, especialmente no Serviço Social, o livro requisita um processo mais profundo e longo de elaboração e, em geral resulta de pesquisas de teses ou dissertações. Portanto, deve ser mais valorizado que o periódico.”

Como referencial a guiar a Política de Educação Permanente, destaca-se a presença da “[...] dimensão da totalidade histórica, resguardada na matriz do pensamento crítico dialético sendo que esta dimensão deve permear todos os níveis de qualificação na área: graduação, pós-graduação *lato e stricto sensu*, capacitações, atualizações, etc.” (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2012, p. 20). Ainda segundo o mesmo documento do CFESS-CRESS, a política educacional não deve ser dominada por demandas mercantilistas, mas, ao contrário, deve se voltar ao atendimento das necessidades humanas, pois seu potencial “[...] pode contribuir, no âmbito da disputa hegemônica, com a superação da lógica desumanizadora do capital, que se fundamenta na desigualdade, na exploração, no individualismo, no lucro e na competição.” (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2012, p. 5).

Para Yazbek e Silva e Silva (2005), não obstante o reconhecimento de que tem havido um florescer de inúmeras instituições de ensino superior, que não se voltam mais para o precípua compromisso que as universidades públicas apontavam como possível destino para o ensino superior, quais sejam a interconexão entre ensino, pesquisa e extensão, é justificável ainda defender que as possibilidades que a LDB abre para a diversificação institucional não representam em si mesmas um dilema.

Mota (2005, p. 14) reconhece a importância de se considerar também que, em relação à Pós-Graduação, por exemplo, verifica-se que, apesar de ser tensionada por fatores diretamente ligados a uma textura societal fortemente marcada pela desigualdade e pela concentração de renda e poder, em que as estruturas estatais, bem como os fundos públicos da educação estão subordinados aos objetivos do capital nacional e internacional, ainda assim ela: “[...] se constitui numa das iniciativas mais profícuas da política de educação, sendo

protagonista da consolidação do pensamento político moderno, laico e democrático, tão caros a formação social brasileira.” (MOTA, 2005, p. 14).

Independentemente de seus méritos e limites, o Sistema Nacional de Pós-Graduação desenvolve continuamente no seu interior atividades de pesquisa científica e tecnológica. Isso faz com que a Pós-Graduação se apresente como uma das realizações de maior êxito no contexto da política educacional brasileira. “A Pós-Graduação é resultado de uma política deliberada, planejada, acompanhada e avaliada sistematicamente, com organização da CAPES, e participação dos profissionais, além de largamente conduzida e apoiada pelo Estado.” (CARVALHO, D.; SILVA E SILVA, 2005, p. 18). Portanto, vale ainda destacar como fizeram Yasbek e Silva e Silva (2005, p. 40) que: “A Pós-Graduação, não obstante desacertos e dificuldades, vem contribuindo significativamente para a qualificação de docentes, pesquisadores e profissionais em todo o país.”

O Programa de Pós-Graduação é considerado, segundo Carvalho, D. e Silva e Silva (2005), como fruto de um planejamento construído a longo e médio prazo, alicerçado num sistema avaliativo institucional, de reconhecimento internacional e financiado com recursos públicos. Esse Programa ao focar a atualização docente, a formação de novas gerações de pesquisadores e promover a qualificação do exercício profissional contribui para “[...] imprimir padrões de excelência acadêmica à instituição universitária no exercício de suas funções precípua, que não podem ser reduzidas à transmissão de conhecimentos e à formação de mão de obra especializada para o mercado de trabalho.” (IAMAMOTO, 2011, p. 453).

2.2.2.3 O trabalho e sua nova morfologia

Diante da centralidade da questão trabalho no campo da formação profissional do assistente social, procura-se, a seguir acrescentar algumas breves considerações complementares ao exercício analítico ora empreendido, tematizando um esboço crítico sobre tal questão.

O Brasil contemporâneo padece as vicissitudes da privatização, a qual tem moldado a direção política, econômica e social da nação. Nesse contexto privatista, os reflexos se fazem sentir muito intensamente também sobre a realidade do trabalho.

Sabe-se que o modo como se vive e como se trabalha é socialmente determinado, sendo necessário levar em consideração que o poder do capital sobre o trabalho é tão grande ao ponto de fazer nascerem os alicerces concretos da vida em sociedade. Portanto, na

sociedade capitalista: “A reprodução da própria vida tem como única alternativa a venda da força de trabalho e os salários como meio de acesso aos bens e serviços necessários à subsistência, através do mercado.” (MOTA, 2010a, p. 17).

Essa realidade capitalista que fez emergir uma sucessão de mudanças na direção da reprodução das relações sociais e econômicas, bem como novas prioridades para o mercado de trabalho demanda uma intervenção social pautada nos elementos históricos, teóricos, éticos, políticos, técnicos e operativos que representam as bases da formação profissional do assistente social, pois auxiliam a decodificar a realidade social.

Paulo Netto e Braz (2011, p. 39), consideram que: “O trabalho é muito mais que um tema ou um elemento teórico da Economia Política. De fato, trata-se de uma categoria que, além de indispensável para a compreensão da atividade econômica, faz referência ao próprio modo de ser dos homens e da sociedade.” Por essa razão, entende-se como muito pertinente a síntese de Antunes (2011, p. 13-14) ao se expressar da seguinte forma:

Ao longo da história da atividade humana, em sua incessante luta pela sobrevivência, pela conquista da dignidade, humanidade e felicidade social, o mundo do trabalho tem sido vital. Foi por meio do ato laborativo, que Marx denominou atividade vital, que os indivíduos, homens e mulheres, distinguiram-se dos animais. Mas em contraposição, quando a vida humana se resume exclusivamente ao trabalho, ela frequentemente se converte num esforço penoso, alienante, aprisionando os indivíduos de modo unilateral. Se por um lado necessitamos do trabalho humano e reconhecemos seu potencial emancipador, devemos também recusar o trabalho que explora, aliena e infelicitiza o ser social.

É ainda Antunes (2011, p. 67) quem aporta mais contributos histórico-conceituais ao tema trabalho ao asseverar que:

A história da realização dos seres sociais, ao longo de seu processo de desenvolvimento histórico-social, sabemos, objetiva-se por meio de produção e reprodução da existência humana. Para isso, os indivíduos iniciam um ato laborativo básico, desenvolvido pelo processo de trabalho. É a partir do trabalho em sua realização cotidiana que o ser social distingue-se de todas as formas pré-humanas.

As questões relacionadas à esfera financeira de uma dada sociedade têm reflexos diretos no mercado de trabalho e em toda a vida social de seus membros. A produção dos bens materiais mantém um elo vital com o contexto econômico-social na qual está inserida. É por isso que, ao se tratar da questão do trabalho, deve-se considerar a totalidade da vida econômica, política e cultural de uma nação, sendo o trabalho assalariado aquele que toma

posição de destaque na conjuntura social, assumindo relevância incontestada na vida dos sujeitos (IAMAMOTO, 2011).

Para Antunes (2010, p. 178), a privatização é muito defendida numa sociedade onde o que prevalece é um capitalismo “[...] regulado pelo valor de troca, pelo cálculo dos lucros e pela acumulação de capital, que tende a dissolver e a destruir todo valor qualitativo: valores de uso, valores éticos, relações humanas.” As consequências da privatização para o mundo do trabalho se fazem sentir por meio do crescimento da informalidade, precariedade dos vínculos empregatícios, diminuição das ofertas de vagas formais de trabalho, e, conseqüentemente, recuo no acesso aos direitos sociais conquistados pelos trabalhadores, os quais se encontram materializados na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT). Verifica-se que o aumento da informalidade é inversamente proporcional à diminuição do grau de proteção social destinada aos trabalhadores, sendo que a década de 1990 se apresenta como exponencial neste aspecto.

Ao longo da história do Brasil, a privatização atingiu seu ponto máximo durante o período de governo de Fernando Henrique Cardoso. O crescimento excessivo da privatização, aliado às irregularidades presentes na tramitação de transferência das estatais à iniciativa privada, além de aumentar a dívida pública mobiliária, contribuíram para fortalecer essa tendência crescente de desestruturação do mercado de trabalho no país. Com isso, além da redução no número dos postos de trabalho, houve diminuição também no valor dos rendimentos recebidos por parte dos trabalhadores (ANTUNES, 2010, 2011; IAMAMOTO, 2008, 2011).

Os direitos trabalhistas, nesse cenário de contrarreforma, veem-se profundamente afetados pelos reflexos da privatização. Portanto, jornada de trabalho, direito a férias anuais remuneradas além de 1/3 do salário como adicional, finais de semana e feriados remunerados, aposentadoria, Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), seguro-desemprego, recebimento do 13º salário, licença maternidade, para tratamento de saúde, dentre outros, apresentam-se como garantias de proteção cada vez mais distante de uma parcela da população brasileira que se encontra na informalidade.

O Brasil, envolto pelo contexto da privatização, registra um crescente processo de desestruturação do mercado de trabalho com acentuada redução na capacidade de geração de empregos formais. Esse processo finca suas raízes no período de implantação das políticas neoliberais iniciadas no final dos anos de 1980 e evoluiu com o passar dos tempos.

A política neoliberal é responsável por alimentar um sistema de interesses multicomposto que caminha em três distintas direções: o foco na flexibilização do trabalho, na privatização e na abertura comercial e desregulamentação financeira. Em todas essas

direções, os interesses da classe trabalhadora não são colocados em evidência nem mesmo são considerados. Diante disso, verifica-se que não somente a privatização ocasionou índices de desemprego, fragilidade de vínculos empregatícios, dentre outras consequências, mas também a estagnação no crescimento econômico e uma forte submissão da economia do país ao capital internacional, em detrimento dos investimentos produtivos, que, igualmente, contribuíram para instalar esse quadro regressivo no que se refere ao desenvolvimento e crescimento dos postos de trabalho (ANTUNES, 2010, 2011; IAMAMOTO, 2008, 2011).

No cenário brasileiro, o crescimento da informalidade também é outra realidade que se desponta forte e que é alimentada pelas alterações estruturais, não se configurando como parte de um momento conjuntural, mas sim como consequência inerente do movimento do sistema capitalista. Novas formas de produção e de relações de trabalho começam a se sedimentar na sociedade. Isso significa aumento no número de trabalhadores autônomos cujos contratos são mediados pela terceirização, pela busca por atividades remuneradas temporárias, ampliação na procura por trabalho no setor de serviços, visto que a inserção na área industrial apresenta-se restrita. Até mesmo capacidade de mobilização e organização da classe trabalhadora também sofre retrações nesse ambiente, em função da subordinação ao assalariamento formal.

Portanto, debruçar-se sobre o trabalho na atualidade, implica reconhecer que tais reflexões devem estar voltadas para a compreensão do contexto fortemente marcado pelo advento do neoliberalismo, privatização do Estado, desregulamentação dos direitos do trabalho, desmontagem do setor produtivo estatal e intenso processo de reestruturação do trabalho e da produção.

Uma das manifestações da hegemonia neoliberal é percebida claramente na nova morfologia do trabalho na atualidade. O sentido que o trabalho adquire nesse contexto tem se alterado significativamente, por isso a importância das sempre renovadas análises em torno dessa questão de caráter tão polissêmico. Essa polissemia pode ser verificada, por exemplo, na distinção entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo.

Antunes (2010, 2011) e Iamamoto (2011), consideram como trabalhador produtivo aquele que é possuidor de duas características. A primeira delas consiste no fato de se apresentar como totalmente indiferente à natureza, ao tipo, ao conteúdo do trabalho exercido e ao fato também de ser independente dele. Nesse aspecto, o trabalho é considerado como uma mercadoria, entendida como mais importante até mesmo que o próprio homem que a fabrica, que a produz. Aliás, o trabalhador, nesse universo, é visto como um simples vendedor de mercadorias, entendendo mercadorias como sua força de trabalho. Com isso, seu trabalho transforma-se em trabalho assalariado, ou seja, recebe uma quantia em dinheiro (salário) em

troca da venda de sua mercadoria - força de trabalho ou medida determinada de seu tempo de vida. Segundo Iamamoto (2011, p. 58): “A mercadoria chega a ser tão importante que ela inverte e subverte o sentido das relações sociais submetendo as relações entre os homens às relações entre coisas.”

Ainda conforme Antunes (2010, 2011) e Iamamoto (2011), a segunda característica do trabalho produtivo diz respeito à possibilidade de ser capaz de gerar a mais valia para o capital. Essa característica é considerada por Iamamoto (2011, p. 58) como “[...] finalidade direta e o móvel determinante da produção. A tendência a reduzir ao mínimo o preço de custo converte-se na alavanca mais poderosa para intensificação da força produtiva do trabalho social.”

O trabalho produtivo é uma expressão abreviada para designar uma realidade de trabalho que se apresenta dentro do sistema capitalista e sempre sob o ponto de vista do empresário, do patrão, que tem a propriedade do capital e não do ponto de vista do empregado, do trabalhador. Por isso, fazer menção ao trabalho produtivo, ou seja, a sua capacidade de criar a mais valia e de ser indiferente e independente do conteúdo do trabalho, significa dizer, segundo Iamamoto (2011, p. 33),

[...] que serve à autovalorização do capital o que não envolve qualquer relação entre atividade e efeito útil, porque é um atributo que não diz respeito ao caráter concreto do trabalho, é o que se troca por dinheiro enquanto capital, que não só o repõe, mas cria um valor novo, produz uma mais valia para o capitalista.

Portanto, reforçando:

O trabalho produtivo é o que reproduz, para o capitalista, não só o valor íntegro dos meios de subsistência contidos no salário, mas os reproduz com um lucro. O valor de uso para o capitalista não consiste na utilidade deste trabalho, nem do produto do trabalho, mas no fato de ‘que ele devolve mais tempo de trabalho do que lhe foi pago como salário’. (IAMAMOTO, 2011, p. 78).

Quanto ao trabalho improdutivo, ainda sob a ótica do capital, Iamamoto (2011) afirma se tratar daquele que não se permuta por capital, mas sim diretamente por salário. Conforme o capitalismo vai se desenvolvendo, mais se aumenta a desigualdade entre os trabalhadores produtivos – os que produzem a mais valia e improdutivos – e os que não produzem a mais valia.

A título de maior esclarecimento, analisar-se-á um exemplo comparativo: uma pessoa que por conta própria produz suas peças de artesanato e as vende em diversos locais, segundo a ótica do capitalista, realiza um trabalho improdutivo. Entretanto, se essa mesma pessoa for contratada por um empresário que a faz vender peças de artesanato para ele enriquecer-se, então, sim, o trabalho desse artesão passa a ser considerado produtivo, porque a partir do momento em que a pessoa troca seu trabalho por um salário, ela repõe esse valor que o patrão lhe pagou anteriormente sob a forma de salário, bem como produz a mais valia para o capitalista, ou seja, com seu trabalho cria também um novo valor.

Outra situação ilustrativa: uma lavadeira ou passadeira não é trabalhadora produtiva quando vai até a casa da pessoa que solicitou os seus serviços e lava ou passa toda a roupa dessa pessoa em troca de um salário, ou seja, quando presta um serviço pessoal que é trocado por renda. Aos olhos do capitalista, essa lavadeira ou passadeira é improdutivo; também é considerada improdutivo quando essa lavadeira ou passadeira lava e passa a própria roupa e de sua família. Nesse caso, é ainda pior, pois consome e não recebe renda (tem gastos com a conta mensal de água, com sabão etc.). Já a lavadeira ou passadeira contratada para trabalhar num hotel, de forma assalariada, em troca de um salário, é considerada produtiva, porque realiza mais trabalho do que aquele suficiente para pagar o seu salário, ou seja, essa profissional, como trabalhadora assalariada do sistema capitalista, fica mais tempo trabalhando no hotel do que o necessário para pagar o salário que recebe.

Com isso, verifica-se que ser produtivo ou improdutivo independe do conteúdo do trabalho, da utilidade que ele possui ou do valor de uso que lhe é atribuído. Por conseguinte, um mesmo tipo de trabalho pode ser considerado como produtivo ou improdutivo (ANTUNES, 2010, 2011; IAMAMOTO, 2011).

É preciso deixar claro que existem duas realidades distintas referentes à questão do trabalho no contexto capitalista, quais sejam a de que existe o trabalho pago e o trabalho não retribuído, não pago pelo capitalista. Em outras palavras: a compreensão do trabalho desdobra-se em trabalho pago e trabalho gratuito. O trabalhador, na sua jornada, passa um tempo de sua vida trabalhando para o capitalista a fim de receber seu salário que é necessário para conservação e reprodução de sua força de trabalho, pois é com esse dinheiro que ele vai manter sua sobrevivência e de sua família; e outro tempo passa trabalhando gratuitamente para o mesmo capitalista. É este *tempo gratuito de trabalho* exercido pelo trabalhador que faz com que o capitalista se enriqueça na medida em que *o* toma para si, acrescentando-*o* ao seu capital.

A mais valia que o trabalhador produz para o capitalista faz com que o dinheiro e o produto elaborado assumam a forma de capital. Portanto, é a mais valia que explica o que é trabalho produtivo ou improdutivo.

Não obstante a questão de o trabalho ser produtivo ou improdutivo aos olhos do capital e fazer parte do destino de uma parcela considerável de pessoas, é interessante e importante compreender também que, de acordo com Iamamoto (2011, p. 86): “O trabalho realizado diretamente na esfera do Estado, na prestação de serviços públicos, nada tem a ver com o trabalho produtivo, visto que não estabelece uma relação direta com o capital, não estando o trabalho a ele subsumido.”

Entretanto, com isso não se pretende afirmar que os trabalhos exercidos por estas pessoas, no caso servidores públicos, policiais, soldados, sacerdotes, enfim, não tenha nenhuma ou pouca importância, ou porque não se traduzem em coisas materiais e por isso são improdutivos, mas porque estão inseridos em um contexto regido por normas do direito público ou do direito canônico e não sob a forma de empresas capitalistas privadas (RUBIN, 1987 apud IAMAMOTO, 2011).

Todavia, se alguns desses profissionais estivessem lotados em instituições privadas sujeitas às leis da produção capitalista, seriam considerados trabalhadores produtivos. O mesmo ocorreria com empresas estatais que funcionassem segundo as leis do capital, como a Petrobrás. Nesse caso, seus trabalhadores também seriam considerados produtivos (IAMAMOTO, 2011).

Para Iamamoto (2011), a conceituação de trabalho concreto e trabalho abstrato complementam a compreensão da questão no sistema capitalista. Trabalho concreto ou comumente denominado trabalho útil se entende como aquela ação que se volta para a produção de valores de uso, as quais respondem às necessidades sociais determinadas. Nessa ótica, Antunes (2011), defende que o trabalho apresenta-se na sua dimensão material, segundo seu valor de uso, ou seja, segundo a compreensão de que ele representa uma atividade produtiva útil, sendo que a criação de coisas úteis se configura como primeiro sentido dado ao trabalho.

Por outro lado, no interior do sistema capitalista, não se pode considerar o trabalho somente na sua dimensão concreta como uma atividade natural, independente do meio social. Portanto, não é a característica de utilidade, presente no trabalho concreto, que faz com que ele seja útil também para o capital. O que faz com que ele seja útil para o capital, como já citado, é o fato de produzir a mais valia para o capitalista, ou seja, produzir uma grande quantidade de trabalho abstrato. Segundo Antunes (2011), enfatizar a dimensão abstrata do

trabalho significa compreender também que ele é fruto, é consequência, é originário, é determinado pelas relações sociais e pelas formas de propriedade dos meios de produção. Nesse ponto, chega-se à conceituação do que seja considerado como trabalho abstrato (ANTUNES, 2011).

Trabalho abstrato significa aquele trabalho não pago ao trabalhador. Conforme Iamamoto (2011, p. 85): “O assalariado trabalha parte de seu tempo gratuitamente; todavia, o trabalho necessário e o trabalho excedente que executa não produzem valor – a sociedade não se apropria de nenhum produto ou valor excedente.” O trabalho abstrato produz valor de compra e venda, produz valor de troca, gera o valor das mercadorias. Para Antunes (2001), no sistema capitalista prevalece justamente a dimensão abstrata do trabalho, o qual se configura como trabalho alienado, desprovido de sentido humano e social.

Portanto, sob a égide do capitalismo, o trabalho abstrato é considerado uma ação conservadora e criadora de valor, cabendo ao trabalhador unicamente vender sua força de trabalho pela quantia necessária à sua sobrevivência, à manutenção de sua vida e de sua família e à reprodução de sua força de trabalho. Assim, o proprietário dos meios de produção toma esse trabalho como sua propriedade e o incorpora ao seu capital. Essa realidade evidencia claramente que os meios de produção não estão a serviço da ação criadora do sujeito trabalhador (IAMAMOTO, 2011).

Considera-se oportuno, para reforço da compreensão a respeito das dimensões concreta e abstrata do trabalho, a breve síntese conceitual de Antunes (2011). Para esse autor, o trabalho enquanto ação abstrata é aquele que: transforma a força de trabalho numa mercadoria especial; gera alienação e fetichização; retira o sentido humano e social do trabalho; produz valor de troca; acentua a atividade mecânica e repetitiva; tem como finalidade a criação de novas mercadorias; é aquele que prevalece no sistema capitalista; tem como objetivo valorizar e ampliar o capital; acentua valor demasiado à mercadoria em detrimento do homem; subordina e reduz a dimensão concreta do trabalho; apresenta-se como meio para satisfação das necessidades; transforma-se em meio de subsistência do homem; e é representado pelo termo *labour*. Já o trabalho considerado na sua dimensão concreta, é aquele que: representa a finalidade básica do ser social; produz valor de uso; volta-se para a criação de coisas úteis; busca a realização produtiva e reprodutiva; se apresenta como primeira necessidade de realização humana; e é representado pela palavra *work*.

Iamamoto (2011), ao se pronunciar sobre o trabalho abstrato, afirma que a classe empresarial, contando antecipadamente com a possibilidade de se apropriar da mais valia

presente e futura dos trabalhadores para sustentar a busca por lucros no interior das empresas, contribui para gerar e consolidar realidades como:

[...] enxugamento de mão de obra, intensificação do trabalho e o aumento da jornada; estímulo à competição entre os trabalhadores, dificultando a organização sindical, ampla regressão dos direitos sociais e trabalhistas anteriormente conquistados, banalização do humano, descartabilidade e indiferença perante o outro, alienação que conduz à invisibilidade do trabalho – e dos sujeitos que o realizam – subordinado a sociabilidade humana às coisas, potenciando simultaneamente, as contradições de toda a ordem e as necessidades sociais. (IAMAMOTO, 2011, p. 37).

Nesse mesmo nível de raciocínio, Antunes (2011) reforça que essa cultura econômica alinha suas estratégias em comprometimento com o desenvolvimento do que se convencionou chamar de produção enxuta. Para tanto, suas ações se voltam para: a horizontalização do capital; a instituição do capitalismo mundializado; a transnacionalização do capital e do seu sistema produtivo; a reestruturação produtiva do capital, por meio de sua crescente internacionalização; a criação de formas mais desregulamentadas de trabalho; o desenvolvimento das modalidades de flexibilização; a desconcentração do espaço físico produtivo; a introdução da máquina informatizada e da telemática; o aumento do novo proletariado fabril e de serviços em escala mundial, ou seja, os que trabalham sob regime de terceirização, subcontratação e em tempo parcial; a ampliação do desemprego estrutural e do trabalho desregulamentado e informal por parte dos capitais transnacionais; a desestruturação crescente do Estado de Bem-estar; a expansão dos assalariados médios no setor de serviços que passa a incorporar os industriários deixados à margem devido à desindustrialização e à privatização, bancários e funcionários públicos das organizações estatais que foram privatizadas; a crescente exclusão de jovens em idade ativa que amplia a categoria dos desempregados; a crescente exclusão de pessoas com idade em torno dos 40 anos, considerados idosos para o capital; a recusa dos trabalhadores herdeiros da cultura fordista fortemente especializados, evidenciando a preferência pela contratação de trabalhador polivalente e multifuncional da era toyotista; a inclusão precoce e criminosa de crianças no mercado de trabalho; o estímulo ao crescimento do terceiro setor e expansão do trabalho reprodutivo doméstico em âmbito mundial; o aumento da exploração feminina; o crescimento do trabalho transnacional com foco na ampliação das fronteiras; a reconfiguração do espaço e do tempo de produção; e o incentivo ao surgimento da mundialização produtiva que mescla a dimensão local, regional, nacional e internacional, favorecendo o surgimento de novas regiões industriais, bem como seu desaparecimento, como é o caso das indústrias automotivas.

Nesse cenário, assiste-se também à diminuição do trabalho protegido e à ampliação do trabalho precarizado, temporário, subcontratado, com significativas perdas de direitos e crescimento da rotatividade da mão de obra. Com isso, instaura-se uma divisão dentro da própria categoria de trabalhadores: de um lado permanecem aqueles poucos assegurados pelos direitos trabalhistas, os que possuem maior especialização e salários relativamente mais altos; de outro lado estão todos aqueles que foram submetidos a trabalhos temporários e/ou de jornada parcial, possuidores de habilidades facilmente encontradas no mercado de trabalho, submissos aos ciclos intermitentes da produção e do mercado. Além da contenção salarial, acrescida pelo desemprego e pela instabilidade do trabalho, acentuam-se também as transformações na constituição da força de trabalho, com o crescimento do número de mulheres, jovens, migrantes, minorias étnicas e raciais, sujeitos a invisibilidade e instabilidade trabalhista, legalmente clandestina (IAMAMOTO, 2011).

Para Iamamoto (2011), essas realidades geradas pelo capitalista causam sofrimento no trabalho e sofrimento também devido à ausência do trabalho, porque o desemprego obriga muito daqueles que estão em plenas condições de trabalhar à ociosidade forçada. Ainda por conta do capitalismo, os trabalhadores precisam aguardar demanda para sua capacidade de trabalho, porque a mesma só se concretiza quando encontra espaço no mercado de trabalho, visto que se trata de ação adormecida, com potência para se transformar em movimento, assim que acionada.

É ainda Iamamoto (2011, p. 159), quem afirma que aquele que precisa se submeter a um contrato de trabalho “[...] é um necessitado em todos os sentidos. Quando o capitalista não necessita do indivíduo, ele não pode realizar o trabalho necessário e produzir seus meios de subsistência. Quando não pode obtê-los por meio do intercâmbio mercantil, os obterá por meio de esmolas.” Portanto, para alcance das condições necessárias para sua sobrevivência, o homem fica à mercê de diversos fatores de ordem social que não dependem diretamente dele, sem falar que desempregado, o indivíduo acaba se isolando, o que torna frágil o vínculo e a coesão social.

Conforme defende Maranhão (2010, p. 100), é importante considerar o aspecto extremamente contraditório presente na política neoliberal, isto é, o fato de “[...] empobrecer os trabalhadores diante da riqueza que eles mesmos produzem, sendo esta uma das características fundamentais do modo de produção capitalista e da consolidação de seu maior instrumento de acumulação privada, a grande indústria moderna.”

O processo crescente de internacionalização e reestruturação do capital disseminou no mercado de trabalho um aumento significativo no grau de precarização das relações

estabelecidas, ao mesmo tempo em que contribuiu para a desestruturação progressiva do emprego formal. Os imperativos da cultura econômica atual têm defendido o fim da indústria verticalizada e especializada de inspiração taylorista e fordista que acentua a atividade mecânica repetida e a decomposição do processo de trabalho, a diminuição do proletariado industrial, fabril, tradicional, manual, estável e especializado e a redução de trabalhadores estáveis, estruturados por meio de empregos formais (ANTUNES, 2011).

Antunes (2011) reforça ainda que, na sociedade atual, o trabalho, como ação abstrata, encontra-se em crise justamente por conta de todas as características imanentes a essa dimensão e suas respectivas consequências.

Diante desse contexto, Iamamoto (2011) assegura que aquela atividade social comumente conhecida como trabalho, selo distintivo da humanidade que deveria caminhar rumo à satisfação das necessidades humanas, com potencial para transformar a própria pessoa e a realidade à sua volta, perde por completo seu sentido e significado mais importante no sistema capitalista. O homem deixa de assumir o controle de seu trabalho, de seu tempo de vida, sendo obrigado a subordinar-se a finalidades que não são suas, mas do empregador. Isso evidencia o conflito existente entre o trabalhador, considerado pelo capital como objeto, e o sujeito enquanto ser ativo e criativo, reconhecendo-se a si mesmo como protagonista de sua própria condição de vida.

Antunes (2011, p. 12), apoiado em Marx, afirma que:

O trabalho conheceu sua síntese sublime: trabalhar era, ao mesmo tempo, necessidade eterna para manter o metabolismo social entre humanidade e natureza. Mas sob o império (e o fetiche³) da mercadoria, a atividade vital metamorfoseava-se em atividade imposta, extrínseca e exterior, forçada e compulsória. Essa dimensão dúplice e mesmo contraditória presente no mundo do trabalho que cria, mas também subordina, humaniza e degrada, libera e escraviza, emancipa e aliena, manteve o trabalho humano como questão nodal em nossa vida.

Portanto, segundo Iamamoto (2011), para enfrentamento desse desafio imposto pela cultura econômica atual, é importante considerar que não se deve realizar uma análise unilateral do trabalho focando unicamente seu aspecto concreto ou aprisioná-lo dentro de um modelo histórico de sociabilidade, limitando-o ao âmbito restrito da produção. Nesse enfrentamento, Wojtyla (2002, p. 120-121) assevera que é preciso jamais perder de vista que:

³ De acordo com Martinelli (2011b, p. 89): “o termo fetiche vem do latim *facticius* que é igual feitiço, significando ‘artificial, fictício, factício’. No sentido técnico em que está sendo utilizado, refere-se à teoria do fetichismo da mercadoria desenvolvido por Marx. Intrinsecamente ligada à sua teoria do valor, como esta procura ressaltar a forma peculiar assumida pelo trabalho na realidade capitalista.”

“O homem é chamado ao trabalho, contudo, o trabalho é para o homem e não o homem para o trabalho. É o homem, em última análise, a finalidade do trabalho.” (WOJTYLA, 2002, p. 120-121).

2.3 REFLETINDO SOBREA TRÍADE: FORMAÇÃO, COMPETÊNCIA E ATRIBUIÇÃO

Em que pese a importância da tematização sobre a educação permanente, ela se torna incompleta se desconsiderar-se que, anterior a ela, situa-se a compreensão do que seja formação, competência e atribuição, cujas conceituações oferecem outra contribuição ao debate. Nessa direção, parte-se do entendimento de que tal reflexão não emerge de referências abstratas e idealizadas, aprioristicamente colocadas, mas sim do próprio contexto no qual está inserido o Serviço Social.

2.3.1 Conceituando formação e seu imbricamento com a educação

É fundamental e pertinente para ampliação conceitual da temática refletida nesta Dissertação, um breve estudo histórico-semântico-pragmático dos signos linguísticos “formação” e “educação”. Sendo assim, inicia-se por aduzir considerações sobre a significação da “formação” e na sequência sobre seu imbricamento com a “educação”. O sentido semântico do termo formação, segundo Jeffreys (1975, p. 33), remete à compreensão do conceito de *paideia*. Para o autor: “*Paideia* significa todo o processo de aprimoramento da personalidade em desenvolvimento.” Tonet (2006) reforça o entendimento defendido pelo autor anterior ao afirmar que é preciso reconhecer o sentido dessa palavra grega que exprime o desejo de desenvolver na pessoa aquilo que era considerado próprio da natureza humana: o espírito e a vida política.

Esta significação conceitual em torno da palavra *paideia* contribuiu para construir uma ideia de que formação era considerada privilégio somente de uma minoria, os denominados cidadãos. E ainda, desconsiderava qualquer tipo de atividade – as que se referiam à transformação dos recursos existentes na natureza – que não dissesse respeito à característica especificamente humana. Uma concepção similar de formação encontra-se na expressão romana *humanitas*, no humanismo renascentista e na palavra alemã *bildung* que igualmente expressam, cada uma com nuances próprias, a mesma conceituação de uma ampla e sólida formação da pessoa (TONET, 2006).

Não obstante, verifica-se, que estas palavras, apesar de expressarem demarcações importantes do percurso histórico humano, igualmente demonstram a univocidade conceitual do termo formação humana onde aquilo que ganhava ênfase e destaque era justamente o aspecto espiritual da formação. A dimensão espiritual citada se refere a toda e qualquer atividade relacionada à formação moral, artística, cultural e intelectual do homem. Isso posto, entende-se que a questão da profissionalização parece não acenar como realidade a ser considerada dentro do processo histórico de construção do conceito de formação (TONET, 2006).

Na Idade Média, a disjunção e a ausência de nivelamento entre o trabalho concreto e as atividades artísticas, culturais, intelectuais, entre outras, eram marcantes. De outra parte, não é menos relevante ter presente que a partir do momento em que o capitalismo surgiu, ocorreu uma significativa transformação no conceito de formação humana. Nesse contexto, emergiu uma troca de valores entre trabalho e formação cultural, em que o trabalho ganhava destaque como ação primordial (TONET, 2006).

Tonet (2006) defende que não se tratava de trabalho enquanto atividade criadora, considerado como algo que colocasse em evidência as potencialidades humanas; ao contrário, a concepção vigente era a de que o trabalho representava simplesmente uma forma de produzir mercadorias e particularmente a mercadoria das mercadorias, qual seja o dinheiro. Todavia, não se pode desconsiderar que a formação cultural continuava sendo muito valorizada, principalmente, na época ascensional do sistema capitalista, ou seja, até o desenvolvimento completo da revolução burguesa, entretanto acentuava-se sua característica muito focada na lógica do ter.

Portanto, de acordo com Tonet (2006, p. 5) na sociedade capitalista está assentada a ideia de que formação significa também preparação para o trabalho, onde mesmo “[...] o aspecto espiritual da formação ‘integral’ também sofre deformações, porque, estando todo o processo de autoconstrução humana mediado pela propriedade privada de tipo capitalista, a própria formação espiritual não poderia escapar dessa lógica.”

Essa compreensão da história semântica do termo formação traduzindo a ideia de privilégio é adensada por Tristão et al. (2009, p. 273). Para esses autores:

A produção do saber, a explicação da realidade social, ao longo da história da humanidade, ficou reservada, em maior proporção àqueles que detêm o poder sobre a riqueza material. No modo de produção capitalista isso não é diferente. Com o fim da sociedade feudal, os conflitos emergem entre aqueles que detêm os meios de produção – os burgueses – e aqueles que só detêm a força de trabalho – os proletários. A luta de classes torna-se

permanente e, necessariamente, as ideias, reflexos da existência material, surgem e são representadas de forma antagônica. (TRISTÃO et al., 2009, p. 273).

As diferenciações quanto à conceituação de formação demonstram a existência de uma contraposição de ideias em torno do assunto. Nesse sentido, percebe-se o quanto as conceituações de formação se alteram em decorrência de certas imposições ideológicas. E isso é significativo porque evidencia que as características de uma determinada sociedade influenciam diretamente nos valores que permeiam as relações sociais, reforçando que a compreensão da história semântica do termo é fundamental.

Chauí (1980) oferece contribuições ao entendimento dessa polissemia que envolve a temática formação vinculada às imposições ideológicas. Para a autora, a ideologia é desprovida de história, entretanto, constrói histórias imaginárias que possuem como intento a legitimação do domínio da classe detentora de poder. Considerando as repercussões desse conceito, entende-se o motivo da história ideológica, comumente aquela que se tem contato na escola e nos livros, ser sempre transmitida a partir da ótica do vencedor ou da classe dominante. O percurso histórico que trata dos escravos, dos servos e dos trabalhadores derrotados, por exemplo, possui sendas abertas, ou seja, não há documentos ou monumentos sobre essa história, e nem mesmo as ações desses sujeitos coletivos são registrados pelos historiadores, porque não é de interesse da classe dominante que se tenha resquícios sobre essas realidades. Por consequência, os tidos como subalternos da história da humanidade emergem das páginas dos documentos dos historiadores sempre sob a ótica de como eram considerados e entendidos pela própria classe dominante. Veja-se, por exemplo, a forma como a questão da abolição da escravatura brasileira é transmitida nas escolas. A versão apresentada enaltece a atitude da princesa Isabel ao assinar a Lei Áurea em 13 de maio de 1888, porém, as lutas dos escravos não estão registradas, e o que se sabe parte dos escritos dos senhores brancos.

É ainda Chauí (2000, p. 3), quem afirma que: “A ideologia não significa somente a representação imaginária do real para servir ao exercício da dominação em uma sociedade fundada na luta de classes, a ideologia é também um corpo sistemático de representações e de normas que nos ‘ensinam’ a conhecer e a agir.” Nessa direção, o discurso ideológico é aquele que é apresentado publicamente como que perfeitamente ajustado às formas e dimensões das diversas realidades presentes na sociedade. Com a característica que lhe foi atribuída pela classe dominante como pretensamente universal, busca eliminar a distinção entre o pensamento, a linguagem e a realidade do ser social, de forma a conseguir, por meio da

“livre” adesão de todos, a identificação com a representação particular da classe detentora do poder (CHAUÍ, 2000).

Como alguns setores da sociedade impedem a participação ativa do homem no âmbito societário, a crítica traduzida numa ação política transformadora e consciente, ou seja, numa práxis, deveria ser a resposta desse homem, o que leva à compreensão de que entre a práxis e formação humana existe um vínculo de coexistência, uma relação intrínseca, uma ampla reciprocidade (PAULA, 1992).

Para Sarmiento (2011, p. 211): “Práxis é entendida não como mera atividade da consciência, mas sim como atividade material do homem social, que reconhece e pretende não apenas a interpretação de si e do mundo, mas também sua transformação.” Setubal (2007, p. 71) enfatiza que: “Práxis não pode ser confundida com trabalho porque na dialética histórica embora toda práxis seja trabalho, nem todo trabalho se constitui práxis.” Essa afirmação faz eco às palavras dos autores Paulo Netto e Braz (2011), quando defendem que o homem não é sinônimo de trabalho, ele é muito mais que trabalho, porque é capaz também de criar realidades objetivas que ultrapassam os limites do mundo do trabalho, sendo que categoria teórica que explica essa realidade é a práxis. Essa práxis contém em si o trabalho, porém possui muito mais que isso: inclui todas as expressões humanas objetivas, evidenciando a presença de um homem como criatura autoprodutiva e criativa, reconhecendo que “[...] o homem é produto e criação da sua autoatividade, ele é o que (se) fez e (se) faz” (PAULO NETTO; BRAZ, 2011, p. 54).

Amarante (2008) explica que, para superar compreensões reducionistas que por vezes podem vincular-se ao processo formativo, é importante compreender que toda pessoa encontra-se em constante transformação, sendo, portanto, inconcebível não pensar formação como um constante movimento de busca, de edificação, e, a partir disso, retomar a discussão sobre a curiosidade em seu aspecto ingênuo e crítico, tornando-o epistemológico.

Nessa direção, considera-se pertinente partir do legado de um educador, reconhecido como uma das figuras mais notáveis no âmbito da pedagogia mundial, cujo alcance de seu original método de formação chegou, segundo Romão (2000), perto do alcance da quase totalidade do espaço do planeta Terra, transpondo os limites fronteiriços da educação e da pedagogia, para se tornar referência em diversas áreas do conhecimento. Trata-se de Paulo Freire, cujo referencial cultural e epistemológico para tratar da questão da formação caminha na direção da emancipação, do desenvolvimento de potencialidades e de uma perspectiva crítica, o que se difere substancialmente, de acordo com Amarante (2008), da compreensão de

formação como puro e mero treinamento, adestramento, capacitação, otimização de recursos humanos, ou ainda sucessão de transferência de conhecimentos (AMARANTE, 2008).

Compreender formação a partir da concepção de Paulo Freire significa entendê-la como um processo contra-hegemônico, no sentido de que trilha por caminhos contrários ao do poder dominante. Nosella (2007) afirma que desde 1960, o método de formação freireana era considerado como essencialmente libertador, o que levava a rejeitar o tecnicismo pedagógico voltado ao ensino puramente formal focado apenas nas letras do alfabeto, contrário também ao politicismo pedagógico.

Romão (2000) sustenta que o enfoque na convivência é essencial na obra de Paulo, uma vez que a centralidade de seu processo educativo pauta-se no diálogo, onde o homem é considerado dialeticamente como unidade na diversidade, já que a identidade única da criatura humana, gestada numa cultura em particular, não consegue diluir a variedade das culturas. Nessa unidade, Paulo Freire estabelece o relevante conceito de inacabamento ou inconclusão.

Por suas próprias palavras, Freire (1994, p. 42) coloca que, quanto aos homens, os reconhece como: “[...] seres que *estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos, *em e com* uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada.” (grifo do autor).

Portanto, pensar a formação enquanto processo inacabado, cujo escopo aponta para a emancipação, faz lembrar dois importantes autores em suas célebres frases: Descartes, em “penso, logo existo”, complementada por Foucault em “penso, logo hesito”, o que vem a reforçar, segundo Amarante (2008) a teoria freireana do inacabamento da pessoa humana.

Na sequência, são aduzidas considerações sobre o imbricamento significativo existente entre formação e educação. Tonet (2006), reconhece a importância desse imbricamento. Para esse autor formação e educação se coadunam integralmente, na medida em que a educação possui potencialidades para favorecer a formação do homem integralmente, possibilitando que os indivíduos tornem-se capazes de, raciocinar com lógica e de alcançar autonomia moral, colaborando no sentido de torná-los aptos a contribuir com o desenvolvimento social, cultural, científico e tecnológico. Uma formação capaz de incentivar a promoção da paz, do progresso, de uma vida mais saudável e da preservação do planeta. Portanto, uma formação que contribua para despertar nas pessoas o senso crítico tornando-as também mais criativas e participativas.

Ao se explorar a temática educação, verifica-se que sua conceituação aponta para a inexistência de uma conclusão fechada por abarcar uma considerável diversidade de significados. Para as autoras Souza, T. e Oliveira, C. (2010, p. 195): “A palavra educação, conforme suas raízes no latim, no verbo ‘*educare*’, na soma do termo ‘e’ (para fora) e

‘*ducare, dúcere*’ (conduzir, levar, guiar), significa literalmente ‘conduzir para fora’. Partindo, portanto da etimologia, é possível destacar na educação o papel de conduzir, preparar o indivíduo para o mundo.” (SOUZA, T.; OLIVEIRA, C., 2010, p. 195, grifo das autoras).

De acordo com o Conselho Federal de Serviço Social (2012, p. 4):

[...] *educação* é mais ampla que ensino e não é equivalente de atividades didáticas. *Educação* preparara para a vida em sociedade; promove saberes socialmente referenciados, ou seja, saberes que vão ao encontro das demandas, valores e necessidades da população. É uma prática social, portanto, requer interação entre os sujeitos e destes com a sociedade, *nesse aspecto é formação*. (grifo nosso).

Conforme destaca a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social e o Conselho Federal de Serviço Social (2011, p. 786):

É importante ressaltar que nas lutas e conquistas da classe trabalhadora *a educação sempre esteve presente como uma das prioridades*, pois ainda que de forma contraditória, por meio dela assegura-se, via de regra, a inserção no mercado de trabalho (condição fundamental à sobrevivência da classe), o que ressalta a sua dimensão econômica, bem como a disputa por projetos de sociedade pela via da ampliação de conhecimentos e construção de formas de sociabilidade, da vivência coletiva e da cultura, ou seja, sua dimensão ético-política. (grifo nosso).

Tristão et al. (2009, p. 271), reforça o vínculo conceitual entre formação e educação ao afirmar que: “O conhecimento alcançado em determinado momento histórico é apropriado pela humanidade e, por este motivo, é um valor universal passado de geração para geração. Neste processo, a atividade educativa assume papel primordial.”

Nessa mesma direção, a Política de Educação Permanente do conjunto CFESS-CRESS acena que o ato de educar deve estar voltado às práticas educacionais que possibilitem “[...] trabalhar as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade que liberte o ser humano do capital, e onde a função da Educação seja a de contribuir para transformar o/a trabalhador/a em um sujeito político capaz de modificar a realidade.” (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2012, p. 5).

No âmbito do Ministério da Educação, o documento intitulado *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas* seguramente também faz referência à efetiva convergência entre educação e formação na medida em que reconhece que a educação enquanto “[...] processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de

indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo.” (BRASIL, 2008, p. 5).

Verifica-se ainda que na Lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, existe um dispositivo legal que reitera esta unidade existente entre educação e formação compreendida como processos formativos. Pela leitura do texto apresentado no artigo primeiro fica evidente esta afirmação: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 1996, p. 1).

Essa formulação contida na Lei 9.394 considera, portanto, que o objetivo desse processo intrincado é o completo desenvolvimento da pessoa, envolvendo também o despertar de suas aptidões para o exercício da cidadania, bem como a busca de sua qualificação profissional. Nessa mesma ordem de ideias, é importante também trazer à lembrança que: “Princípios como liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber também são fundantes para a concepção de educação.” (ROSA; LUSTOSA, 2010, p. 208)

Para Fernandes (2007), seguramente, somos criaturas programadas para aprender sempre, inacabadas, mas plenamente conscientes desse inacabamento; portanto em constante busca indagativa e curiosa de si próprio e de si com o mundo ao redor, bem como com os demais seres com os quais condive sua existência. Essa assertiva contribui para a defesa de um comportamento que se situe para além do horizonte da mera acomodação, requerendo, sem dúvida, referenciar a educação como prática permanente, como formação, como processo de conhecimento.

Colocar-se no tempo presente sem perder de vista a processualidade histórica oportuniza o reconhecimento da centralidade da educação como formação, como processo de ensino e de aprendizagem que, gradativamente, foi sendo assimilada na vida humana, à sua natureza porque a criatura humana nunca deixa de educar-se (FERNANDES, 2007).

O Conselho Federal de Serviço Social (2012) também defende a educação como formação afirmando que foi constatado no Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, a conceituação de educação como processo. Processo esse que se realiza no decorrer de toda a existência humana, onde a palavra formação emerge como uma das chaves a abrir as portas rumo ao século XXI.

Vale lembrar ainda o esforço analítico de Brandão (1998), que faz referência, em sua obra, à expressão endoculturativa. Para ele, tudo aquilo que existe na natureza e que se

apresenta transformado pela ação do homem por meio de seu trabalho e resignificado pela sua consciência constitui parte de sua cultura. Cita-se, por exemplo, o artesanato, a linguagem, a tecnologia, o modo de vida, as manifestações religiosas, enfim, qualquer realidade existente, disponível e criada nas culturas próprias de cada grupo étnico. Tudo o que se refere à transmissão de conhecimentos adquiridos por meio da experiência individual com o mundo ao redor, ou através da interação com outras criaturas humanas, diz respeito ao processo de endoculturação (BRANDÃO, 1998).

Brandão (1998, p. 25) reforça que: “Vista em seu voo mais livre, a educação é uma fração da experiência endoculturativa.” Para esse autor a educação se faz presente sempre que existam relações entre pessoas e intenções de ensinar e aprender, sempre que surgem formas sociais de condução e controle do processo de ensino e aprendizagem.

Para Martins (1994, p. 15): “A educação está intimamente ligada a todos os grupos sociais, porque onde existem formas, maneiras de aprendizado e o que aprender, conhecimento a ser transmitido de pessoa a pessoa, existe educação.” Souza, T. e Oliveira, C. (2010) consideram que a educação tem potencial para instaurar transformações, mudar posturas, vencer prejulgamentos, sobrelevar-se, portanto, é tarefa essencialmente humana.

Conferindo reforço às disposições dos autores anteriores, Severino (2000) afirma que a educação não se configura como realidade mecânica voltada ao desencadeamento de capacidades produtivas. Sua conceituação situa-se na compreensão de uma realidade mais profunda. Ela se configura como processo em contínua construção, ou seja, um exercício cotidiano no qual as pessoas se constroem no decorrer do tempo. Para esse autor:

Os homens não são a mera expressão de uma essência metafísica predeterminada, nem a mera resultante de um processo de transformações naturais que estariam em evolução. Ao contrário, naquilo em que são especificamente humanos, eles são seres em permanente processo de construção. Nunca estão prontos e acabados, nem no plano individual, nem no plano coletivo, como espécie. Por sobre um lastro de uma natureza físico-biológica prévia, mas que é pré-humana, compartilhada com todos os demais seres vivos, eles vão se transformando e se reconstruindo como seres especificamente humanos, como seres “culturais”. (SEVERINO, 2000, p. 68, grifo do autor).

Souza, T. e Oliveira, C. (2010) ratificam essas considerações, asseverando que a educação é considerada como uma ação evolutiva entremeada pela historicidade, num contexto dinâmico e numa ambiência susceptível a mudanças contínuas. É por meio desta ação evolutiva que determinado grupo aprende a forma de ser e de agir no interior deste mesmo grupo. Sob essa premissa, constata-se, que a educação se apresenta como alicerce

básico e imprescindível à vida individual e coletiva, pois, ao apreender, repetir e reinterpretar determinada forma de existência, a pessoa humana constrói determinada visão de homem e de mundo (SOUZA, T.; OLIVEIRA, C., 2010). Além disso, conforme expressa Fernandes (2007), na condição de indivíduos históricos, voltados sempre para o futuro, tem-se como condição indispensável a inserção, ingênua ou crítica, numa contínua caminhada de formação.

Considerando que todo indivíduo se manifesta por meio de um agir concreto, e que a essência da existência humana se revela através da atuação prática, conclui-se que a construção da identidade, ou em outras palavras, o desenvolvimento da formação, seja ela pessoal ou profissional, é decorrência de um processo contínuo de agir, pois é a ação que dá concretude ao ser. É a ação que descreve, demarca, restringe, e delimita a essência dos sujeitos. É na e pela prática que as ações humanas efetivamente se desenvolvem e constroem a história (SEVERINO, 2000).

2.3.1.1 Formação profissional do assistente social

Partindo da compreensão de que o significado de formação e educação extrapola a univocidade dos conceitos, acentuando sua flexibilidade etimológica, almeja-se agora refletir sobre a formação profissional, e, nesse universo, realizar um breve histórico dessa formação, focando as atribuições e competências do assistente social.

A formação dos primeiros assistentes sociais ocorreu na década de 1930, data que não significou mera coincidência histórica. Nesse período, havia um inequívoco interesse por parte da classe dominante da época, representada pela burguesia industrial, oligarquias cafeeiras, Igreja Católica e Estado varguista, na formação de profissionais que fossem capazes de controlar as insatisfações populares e frear qualquer possibilidade de avanço do comunismo no país. O período demarcava o início do processo de industrialização e urbanização brasileira.

O curso superior de Serviço Social foi reconhecido em 1953, por meio da Lei nº 1.889, e a profissão regulamentada em 27 de agosto de 1957, com a Lei nº 3.252. O Decreto 994, de 15 de maio de 1962, consolidou esta regulamentação.

No período da ditadura, o agravamento da questão social somadas às complicadas relações estabelecidas entre Estado e a sociedade, impuseram ao Serviço Social a necessidade de procurar aporte nas Ciências Humanas e Sociais, o que contribuiu para que a profissão se qualificasse intelectualmente e também se tornasse protagonista da produção e pesquisa social no país (MOTA, 2005).

A profissão assumiu uma postura conservadora, de controle da classe trabalhadora, desde seu surgimento até a década de 1970. Entretanto, com a instauração das lutas contra o sistema ditatorial e em favor de melhores condições de vida da classe trabalhadora, no final do período de 1970 e no decorrer da década de 1980, o Serviço Social também sofreu influência de novas tendências. Desde essa época, a profissão vem se posicionando contrária ao seu histórico de conservadorismo, defendendo um projeto profissional coletivo, hegemônico e comprometido com a democracia e com o acesso universal aos direitos sociais, civis e políticos. Em face dessas mudanças ocorridas no interior da sociedade e da categoria profissional, um novo aparato jurídico teve de ser consolidado de forma que pudesse expressar os avanços da profissão e o rompimento com a perspectiva anterior extremamente conservadora (IAMAMOTO, 2011).

Na atualidade, o trabalho profissional é legalmente regulamentado pelo Código de Ética Profissional do Assistente Social, datado de 1993, na Lei nº 8.662/93, de Regulamentação da Profissão de Serviço Social, e nas Diretrizes Curriculares para a Formação Profissional em Serviço Social propostas pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, em 1996. Para Iamamoto (2011, p. 224): “A legislação profissional representa uma defesa da autonomia profissional, porque codifica princípios e valores éticos, competências e atribuições, além de conhecimentos essenciais que tem força de lei, sendo judicialmente reclamáveis.” A mesma Lei nº 8.662, de 07 de junho de 1993, além de regulamentar a profissão, reconhece também a legalidade do Conselho Federal de Serviço Social e Conselhos Regionais, definindo em seus artigos quarto e quinto, respectivamente, competência e atribuições privativas do assistente social.

Vencida a exposição breve do histórico que ancora a profissão, retoma-se a questão da formação, considerando como essencial a compreensão de formação profissional como discussão e ensino dos caminhos do fazer, em que a habilitação técnico-operativa se coloca como necessária e imprescindível, pois, acenando à fala de Oliveira, I. (2010, p. 742): “Não se pode reduzir o campo da reflexão ao ‘fazer profissional’ e relegar para outros a tarefa de pensar e analisar a bagagem teórica que norteia este fazer.”

A formação profissional é um caminho representado por várias etapas pelas quais os graduandos passam. Na condição de processo, apresenta-se em contínuo movimento. O objetivo dessa caminhada educativa e dialética é a habilitação para o exercício profissional. Esse processo que não se encerra após conclusão da graduação tem como característica a dinamização e se configura como aberto às oportunidades de crescimento e desenvolvimento pessoal e social, além do profissional (SOUZA, T.; OLIVEIRA, C., 2010).

Fazer menção à formação profissional é considerá-la como realidade que se situa muito acima da mera transferência de teorias e saberes, compreendendo que ela ultrapassa o campo dos instrumentos e das técnicas. Essa visão da formação profissional é reconstruída e adensada por Souza, T. e Oliveira, C. (2010, p. 205) ao afirmarem que: “A formação profissional apresenta-se como processo crítico de desenvolvimento intencional de habilidades, capacidades, emoções, posturas em um movimento estrutural e conjuntural, ou seja, como um ‘farol’ que aponta caminhos.”

Para Oliveira, I. (2010), um desafio que se coloca à formação profissional é considerar que a fundamentação teórico-metodológica e as imposições econômicas, políticas e ideológicas que se inserem nessa base, exercendo nela grandes influências, sejam apreendidas pelo graduando. Nesse sentido, é imprescindível que o ensino instrumental e técnico se volte ao ato de ensinar aos futuros profissionais a compreender, analisar criticamente e desvendar essas imposições, bem como suas novas nuances em cada período histórico.

As afirmações que seguem de Souza, T. e Oliveira, C. (2010), contribuem para adensar os parâmetros da formação profissional que se defende. Para essas autoras, na formação profissional não se deve considerar a redução da esfera criativa à dimensão crítica ou vice versa, porque uma sobrevalorização de uma ou de outra impossibilita o despertar e posterior desenvolvimento de uma postura capaz de desvendar o contexto societário. É importante não perder esse liame indissolúvel que permite o amadurecimento de uma força criativa e espírito crítico, para que se possam adquirir recursos que permitam decifrar os processos sociais, de modo a superar a dicotomia entre teoria e prática. Vale lembrar ainda que o saber acadêmico e o saber interventivo, não obstante serem constituídos por naturezas distintas, são realidades indissociáveis e complementares, que se coadunam na direção da transformação de um determinado contexto sócio-histórico.

Toda e qualquer formação profissional está imersa no contexto cotidiano e justamente por isso deve ser levada em consideração sua interligação com os setores políticos, sociais e econômicos da sociedade, bem como à rica pluralidade cultural de cada território onde o Serviço Social é efetivado. Diante dessa realidade da profissão, é defensável “[...] o uso da teoria como elemento capaz de ‘iluminar’ uma prática consciente, mas não como uma ‘camisa de força’ que enquadra procedimentos adequados.” (SOUZA, T.; OLIVEIRA, C., 2010, p. 213).

Concorda-se com a afirmação de Souza, T. e Oliveira, C. (2010, p. 203) ao atestarem que: “As novas configurações no Estado, na sociedade e na cultura impulsionam novo redimensionamento no Serviço Social brasileiro, e, por consequência, na formação

profissional do assistente social.” (SOUZA, T.; OLIVEIRA, C., 2010, p. 203). Considera-se que refletir sobre o processo de formação profissional do assistente social é muito importante, porque significa compreender o contexto social no qual está inserido, bem como o cotidiano que o cerca.

Reforça-se que pensar a formação e, conseqüentemente, a educação permanente significa não perder de vista as modificações mais amplas ocorridas nos cenários político, social, cultural e ideológico presentes nos tempos atuais, assim como “[...] as profundas transformações nos processos de produção e reprodução da vida social e econômica, e as relações entre os sujeitos que impulsionam a reflexão sobre as novas demandas e dinâmicas do mundo do trabalho.” (SOUZA, T.; OLIVEIRA, C., 2010, p. 203).

Compreende-se, portanto, o quão necessária é a apreensão da formação profissional como realidade dinâmica, assim como o é o mundo à sua volta. Nessa direção, é essencial repensar continuamente uma formação profissional que seja capaz de preparar assistentes sociais contextualizados com o dinamismo que envolve tudo ao seu redor e, conseqüentemente, o mundo do trabalho.

2.3.2 Conceituando competências

Uma breve incursão sobre o termo competência se faz necessária, porque, conforme é apresentado pela literatura, o termo competência tem sido utilizado com muitas significações, o que possibilita interpretações equivocadas e contraditórias (RIOS, 2002).

Quando a concepção da palavra competência, quando traz em seu bojo certa conotação ideológica, é comum a utilização da expressão “discurso competente”. Chauí (2000) fornece uma noção conceitual de discurso competente, acenando que é um discurso instituído, um discurso em que a linguagem sofre uma delimitação que poderia ser assim sintetizada: “Não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância.” (p. 7). Para essa autora:

O discurso competente confunde-se, pois, com a linguagem institucionalmente permitida ou autorizada, isto é, com um discurso no qual os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir, no qual os lugares e as circunstâncias já foram predeterminados para que seja permitido falar e ouvir e, enfim no qual o conteúdo e a forma já foram autorizados segundo os cânones da esfera de sua própria competência. (CHAUÍ, 2000, p. 7).

Segundo Rios (2002, p. 65), é importante observar que: “Com a consideração do discurso competente como discurso do conhecimento, a competência se reveste de um caráter ideológico, que tem o papel de dissimular a existência da dominação na sociedade dividida e hierarquizada em que vivemos.” Acrescenta-se a isso o fato de que:

Nessa estratégia de ocultamento e dissimulação do real, o poder aparece como se emanasse de uma racionalidade própria do mundo da burocracia, acoplado a um discurso neutro da cientificidade. São as exigências burocráticas e administrativas que têm de ser cumpridas, obedecendo a forma de ação pré-traçadas, que devem apenas ser executadas com eficácia. A competência é aí personificada no discurso do administrador burocrata, da autoridade fundada na hierarquia que dilui o poder sob a aparência de que não é exercido por ninguém. (IAMAMOTO, 2009, p. 2).

Rios (2002, p. 83) oferece ainda mais contribuição à reflexão ao enfatizar que no contexto neoliberal é exigida também a competência no processo de formação dos indivíduos, uma vez que: “A substituição da noção de qualificação, como formação para o trabalho, pela de competência, como atendimento ao mercado de trabalho, parece guardar um viés ideológico, presente na proposta neoliberal, que se estende ao espaço da educação.”

Portanto, como a construção conceitual de competência foi sendo calcada sob a forte influência de certas imposições ideológicas, é importante resgatar o conceito originário do termo por meio de uma concisa reflexão semântica. A ideia de “competência” contém em sua redoma de significado uma diversidade de conceitos que se coadunam. Nessa direção, verifica-se que competência regularmente é tomada no sentido de: capacidade, saber, habilidade, conjunto de habilidades, especificidade. O conceito, que vem sendo gradativamente consolidado através da ação concreta e historicamente situada dos sujeitos, ou seja, por meio da própria intervenção, é referenciado na afirmação assertiva de Rios (2002, p. 90) de que: “A competência não é algo que se adquire de uma vez por todas, pois vamos nos tornando competentes.”

A relevância da interlocução entre competências e educação permanente assenta-se no fato da competência, reconhecidas como habilidade, se sustentar sobre o conhecimento. As palavras de Rios (2002, p. 78) definem bem essa importante consideração: “É fundamental considerar a situação em que se desenvolve o trabalho, na medida em que ela mobiliza determinados saberes e demanda a organização de novas capacidades, em virtude do processo que se desenvolve social, técnica e politicamente.” Em decorrência dessas interconexões e transversalidades existentes entre competência e atualização dos saberes, é forçoso lembrar

que: “Articular competências, habilidades e conteúdos exige investimento na formação continuada e a troca de experiências.” (OUCHANA, 2012, p. 1).

Concentrar importância no contexto em que ocorre a formação e a prática profissional é imprescindível quando se fala em competências. Além disso, é preciso ter presente também que competência não é uma realidade estática, mas processual. E como processo, Rios (2002, p. 88) afirma que: “A competência encerra em si um saber fazer bem o dever referindo-se sempre a um fazer que requer um conjunto de saberes e implica um posicionamento diante daquilo que se apresenta como desejável e necessário.”

De acordo com Waldhelm (2012 apud OUCHANA, 2012, p. 1): “O limite conceitual entre o saber e saber-fazer é tênue e contextual, não se constroem competências no vazio conceitual, mas também nenhum conceito por si só faz alguém desenvolver uma competência.” Por isso:

É importante considerar-se o saber, o fazer e o dever como elementos historicamente situados, construídos pelos sujeitos em sua práxis [porque] a competência se revela na ação – é na prática do profissional que se mostram suas capacidades, que exercitam suas possibilidades, que atualizam suas potencialidades. É no fazer que se revela o domínio dos saberes e o compromisso com o que é necessário, concretamente, e que se qualifica como bom – porque e para quem. Assim a dimensão técnica é suporte da ação competente e não é qualquer fazer que pode ser chamado de competente. Trata-se de um conjunto de qualidades de caráter positivo, fundadas no bem comum, na realização dos direitos do coletivo de uma sociedade. (RIOS, 2002, p. 88).

Para Ouchana (2012, p. 1), a competência de forma geral, quando aplicada a contextos dos mais variados, é caracterizada como “[...] domínio de linguagens, compreensão dos fenômenos, enfrentamento de situações problemas, construção de argumentações e elaboração de propostas.” E ainda, como a competência para construção de argumentação é requisitada e mobilizada em distintas realidades sócio-históricas, sendo que a depender da área do conhecimento, ela apresentará conceituação própria, compreende-se, portanto, o porquê do termo tornar-se uma referência no meio acadêmico, entre os profissionais de todas as áreas.

Diante do que foi exposto, entende-se a fala de Rios (2002, p. 90) ao afirmar que: “Existe algo que se requer de qualquer profissional e que caracteriza a sua competência – o domínio de conhecimentos, a articulação desses conhecimentos com a realidade e os sujeitos com quem vai atuar, o compromisso com a realização do bem comum.” Essa concepção de competência é complementada por Yamamoto (2009, p. 7) que se pauta no entendimento de que: “Competências expressam capacidade para apreciar ou dar resolutividade a determinado

assunto, não sendo exclusivas de uma única especialidade profissional, pois são a ela concernentes em função da capacitação dos sujeitos profissionais.” (IAMAMOTO, 2009, p. 7).

Porém, para Rios (2002, p. 67), não obstante a importância de uma investigação que considere os aspectos sob o ponto de vista lógico, “[...] vale perguntar, do ponto de vista ético-político, quais são as implicações de sua utilização e de que maneira podemos evitar distorções, não apenas na configuração teórica, mas na prática que se desenvolve socialmente.”

Não se pode afirmar como competente somente aquele profissional que possui profundo conhecimento sobre determinado conteúdo que precisa ministrar, ou aquele que detém domínio de recursos técnicos, ou ainda aquele que é envolvido com questões políticas, ou que assume responsabilidades no conselho regional de sua categoria profissional. Há que se atentar para o fato de que não existem diferentes competências, por exemplo, a competência técnica, a competência política ou a competência ética. Na verdade, existe uma competência, mas formada por três componentes. São os três componentes juntos que dão vida, que fazem existir a competência. Segundo Rios (2002, p. 89): “É o conjunto de propriedades, de caráter técnico, ético e político – e também estético que define a competência.”

É ainda, Rios (2002, p. 108) quem acena que:

A dimensão técnica diz respeito à capacidade de lidar com os conteúdos – conceitos, comportamentos e atitudes – e à habilidade de construí-los e reconstruí-los; a dimensão estética diz respeito à presença da sensibilidade e sua orientação numa perspectiva criadora; a dimensão política diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres; a dimensão ética diz respeito à orientação da ação, fundada no princípio do respeito e da solidariedade, na direção da realização de um bem coletivo.

Ao se referir à competência evidenciando suas quatro dimensões, quais sejam técnica, estética, política e ética, Rios (2002) destaca também como especialmente importante a compreensão de que o aspecto ético se configura como realidade basilar da competência porque a técnica, a estética e a política irão adquirir significação completa quando, além de se sustentarem em fundamentos próprios de sua natureza, se pautarem por princípios éticos.

Segundo essa autora:

Não basta dominar bem os conceitos de sua área – é preciso pensar criticamente no valor efetivo desses conceitos para a inserção criativa dos

sujeitos na sociedade. Não basta ser crítico – é preciso exercer sua criatividade na construção do bem estar coletivo. Não basta se comprometer politicamente – é preciso verificar o alcance desse compromisso, verificar se ele efetivamente dirige a ação no sentido de uma vida digna e solidária. (RIOS, 2002, p. 109).

De outra parte, verifica-se igualmente que a competência, embora se caracterize como um conjunto de qualidades presentes na intervenção do profissional, ela requer ainda que o contexto em volta desse profissional seja favorável, ou seja, apresente boas condições para efetivação dessa intervenção. É por isso que Rios (2002, p. 132) defende que: “São condições não apenas o domínio que tem o profissional do conhecimento teórico e prático e a habilidade de utilizar recursos metodológicos para socialização daquele conhecimento. É preciso levar em conta as condições infraestruturais para o trabalho.”

2.3.2.1 Competências do assistente social

Para Iamamoto (2009, p. 2), no âmbito do Serviço Social, acrescenta-se à compreensão de competência um sentido crítico, ou seja, um sentido que carrega consigo a potencialidade capaz de revelar “os fundamentos conservantistas e tecnocráticos do discurso da competência burocrática. O discurso competente é crítico quando vai à raiz e desvenda a trama submersa dos conhecimentos que explica as estratégias de ação.” Portanto, para a autora, a competência vista a partir dessa ótica supõe:

a) um diálogo crítico com a herança intelectual incorporada pelo Serviço Social e nas autorrepresentações do profissional, cuja porta de entrada para a profissão passa pela história da sociedade e pela história do pensamento social na modernidade, construindo um diálogo fértil e rigoroso entre teoria e história; b) um redimensionamento dos critérios da objetividade do conhecimento, para além daqueles promulgados pela racionalidade da burocracia e da organização, que privilegia sua conformidade com movimento da história e da cultura. Esse conhecimento se constrói no contraponto permanente com a produção intelectual herdada, incorporando-a criticamente e ultrapassando o conhecimento acumulado. c) uma competência estratégica e técnica (ou técnico-política) que não reifica o saber fazer, subordinando-o à *direção do fazer*. Os rumos e estratégias de ação são estabelecidos a partir da elucidação das tendências presentes no movimento da própria realidade, decifrando suas manifestações particulares no campo sobre o qual incide a ação profissional. Uma vez decifradas, essas tendências podem ser acionadas pela vontade política dos sujeitos, de modo a extrair estratégias de ação reconciliadas com a realidade objetiva, de maneira a preservar sua viabilidade, reduzindo assim a distância entre o desejável e o possível. (IAMAMOTO, 2009, p. 3, grifo da autora).

Ainda segundo Iamamoto (2009, p. 2), um desafio que se coloca para o assistente social é compreender que existe uma dualidade na concepção de competência, que, na verdade: “Trata-se de uma contradição entre a competência institucionalmente permitida e autorizada pelas instâncias burocráticas dos organismos empregadores e o seu reverso: a competência crítica.” Entretanto, não basta que se tenha apenas consciência dessa dúplice e contraditória concepção de competência, para que se possa imprimir criticidade nas ações. Tal desafio “[...] exige um profissional culturalmente versado e politicamente atento ao tempo histórico; atento para decifrar o não-dito, os dilemas implícitos no ordenamento epidérmico do discurso autorizado pelo poder [...]” (IAMAMOTO, 2009, p. 3) para que, assim, possa direcionar seus esforços numa permanente construção de conhecimentos que lhe possibilite um saber fazer renovado e diferenciado.

Essa assertiva, por sua vez, reitera a importância da educação permanente na trajetória profissional do assistente social. É por isso que, na busca pela redução da distância entre aquilo que se deseja enquanto profissional e aquilo que é possível agregar à qualidade da atuação do assistente social, e, ainda, entre o oscilar de uma ação que ora pode pender para o messianismo utópico, ora para o fatalismo, muitos profissionais se voltam para a formação continuada como forma de enfrentar criticamente uma possível retração de sua ação ou mesmo perda da centralidade de sua intervenção.

É extremamente elucidativa a tradução que Iamamoto (2009) faz dos conceitos de messianismo e fatalismo. Para a autora, o messianismo utópico dentro do Serviço Social é caracterizado como aquela ação que prioriza os propósitos do assistente social enquanto sujeito individual em prejuízo do estudo histórico e crítico do movimento da realidade concreta. Ação essa sustentada por uma percepção heroica e ingênua das reais possibilidades de transformação advindas da intervenção profissional. A presença do fatalismo no contexto profissional do assistente social é caracterizada pela agregação de sentimentos que tendem a naturalizar a vida em sociedade e que se traduzem numa percepção perversa da profissão. Voltar-se para o fatalismo significa imbuir-se da noção de que a exploração e a dominação capitalista devem ser vistas como realidades naturais e perenes, não obstante visíveis desigualdades. Sustentado por esses conceitos, dificilmente o assistente social transcenderia este nível da apreensão do real, o que, portanto, o deixaria preso no interior da redoma de um poder considerado como monolítico nada lhe sendo possível executar. Quando muito, lhe seria permitido o aperfeiçoamento formal e burocrático para desenvolvimento das ações que lhe são conferidas pelos seus empregadores.

O messianismo e o fatalismo tendem a ser superados, à medida que se compreende de forma aprofundada a questão social com suas diversas expressões, porque se consegue percebê-la como peça a compor a engrenagem da sociedade capitalista atual, na qual o Serviço Social também se encontra inserido. Essa compreensão evita que se incorra numa análise restritiva que divide realidade de maneira dual e casualística (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2012).

A Lei federal nº 8.662, de 7 de junho de 1993, que dispõe sobre a profissão de Assistente Social, determina em seu artigo quarto quais são as competências do referido profissional. (BRASIL, 1993a, p. 1). Esse artigo estabelece que:

Constituem competências do Assistente Social: I – elaborar, implementar, executar e avaliar políticas sociais junto a órgãos da administração pública, direta ou indireta, empresas, entidades e organizações populares; II – elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos que sejam do âmbito de atuação do Serviço Social com a participação da sociedade civil; III – encaminhar providências, e prestar orientação social a indivíduos, grupos e à população; IV – (Vetado); V – orientar indivíduos e grupos de diferentes segmentos sociais no sentido de identificar recursos e de fazer uso dos mesmos no atendimento e na defesa de seus direitos; VI – planejar, organizar e administrar benefícios e Serviços Sociais; VII – planejar, executar e avaliar pesquisas que possam contribuir para análise da realidade social e para subsidiar ações profissionais; VIII – prestar assessoria e consultoria a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades, com relação às materiais relacionadas no inciso II deste artigo; IX – prestar assessoria e apoio aos movimentos sociais em matéria relacionada às políticas sociais, no exercício e na defesa dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade; X – planejamento, organização e administração de Serviços Sociais e de Unidades de Serviço Social; XI – realizar estudos socioeconômicos com os usuários para fins de benefícios e serviços sociais junto a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades. (BRASIL, 1993a, p. 1).

2.3.3 Conceituando atribuições

Tematizar sobre o conceito de atribuições requer considerar sua articulação inter-relacional com a definição de competências. A existência de uma relação dialética e de similitude entre ambos os conceitos é que dá vida, concretude e consistência ao exercício profissional. A morfologia da palavra atribuição aponta para a significação de competências, uma vez que atribuição em sua dimensão privativa também pode ser traduzida como competência.

Atribuições são consideradas como prerrogativas exclusivas de uma determinada categoria profissional, instituídas e demarcadas segundo matéria, área e unidade de uma

profissão específica (IAMAMOTO, 2009). Por conseguinte, aquilo que diferencia a competência de uma atribuição é que a competência possui caráter generalista, enquanto que a atribuição refere-se mais diretamente a uma situação delimitada (WALDHELM, 2012 apud OUCHANA, 2012).

Para Simões (2010), as atribuições podem estar inseridas dentro do âmbito das competências, não obstante competências se configurarem como qualificações profissionais, de âmbito geral, com reconhecimento respaldado legalmente, para desempenho de cargos ou funções e execução de serviços independente do reconhecimento de que são comuns também a outros profissionais, nas respectivas leis que regem suas intervenções.

Portanto, atribuições privativas igualmente são tidas como competências, entretanto de uso exclusivo, decorrente, especificamente, de uma determinada qualificação profissional. Isso significa que, em se tratando dessas atribuições, as respectivas tarefas possuirão sua validade institucional se executadas somente por profissional designado institucionalmente para tal (SIMÕES, 2010).

2.3.3.1 Atribuições do assistente social

A mesma Lei federal nº 8.662, de 7 de junho de 1993, que dispõe sobre a profissão de assistente social (BRASIL, 1993a, p. 1) e que determina em seu artigo quarto quais são as competências, também explicita, por meio de 13 incisos contidos no artigo quinto, o que constitui atribuições privativas do assistente social:

I – coordenar, elaborar, executar, supervisionar e avaliar estudos, pesquisas, planos, programas e projetos na área de Serviço Social; II – planejar, organizar e administrar programas e projetos em Unidade de Serviço Social; III – assessoria e consultoria a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades, em matéria de Serviço Social; IV – realizar vistorias, perícias técnicas, laudos periciais, informações e pareceres sobre a matéria de Serviço Social; V – assumir, no magistério de Serviço Social tanto no nível de graduação como pós-graduação, disciplinas e funções que exijam conhecimentos próprios e adquiridos em cursos de formação regular; VI – treinamento, avaliação e supervisão direta de estagiários de Serviço Social; VII – dirigir e coordenar Unidades de Ensino e Cursos de Serviço Social, de graduação e pós-graduação; VIII – dirigir e coordenar associações, núcleos, centros de estudo e de pesquisa em Serviço Social; IX – elaborar provas, presidir e compor bancas de exames e comissões julgadoras de concursos ou outras formas de seleção para Assistentes Sociais, ou onde sejam aferidos conhecimentos inerentes ao Serviço Social; X – coordenar seminários, encontros, congressos e eventos assemelhados sobre assuntos de Serviço Social; XI – fiscalizar o exercício profissional através dos Conselhos Federais e Regionais; XII – dirigir

serviços técnicos de Serviço Social em entidades públicas ou privadas; XIII – ocupar cargos e funções de direção e fiscalização da gestão financeira em órgãos e entidades representativas da categoria profissional. (BRASIL, 1993a, p. 1).

Apreender os significados das competências e das atribuições privativas do assistente social se configura como questão central, na medida em que fornecem contribuições para a posterior reflexão sobre a temática educação permanente. Sabe-se que no interior de qualquer profissão, todas as ações, independente de sua natureza estar inserida no contexto da prática pedagógica, interventiva ou de pesquisa, assumem um caráter teleológico, ou seja, estão sempre voltadas para alcance de objetivos, metas e fins. Dessa forma, reafirmar continuamente a centralidade da educação permanente significa considerar a prática profissional, instituída e regulamentada no plano legal, como processo aberto aos avanços que possibilitarão gradativa resposta consistente às demandas da sociedade.

Finalizadas as devidas reflexões introdutórias a respeito da Revisão de Literatura, conclui-se que sua interlocução com a Política de Educação Permanente se faz presente na medida em que tal Política, em processo de consolidação na atualidade, traz inúmeras variáveis e ângulos do contexto societário em que se vive e que legitimam sua indispensabilidade. Cita-se, por exemplo, o fato da Política de Educação Permanente para os assistentes sociais reforçar sua indignação quanto à realidade da educação ser considerada no cenário brasileiro e mundial mais como mercadoria do que como direito, tornando-se, por isso, contínua fonte de enriquecimento para o capital. Outro exemplo situa-se nas intermitentes transformações ocorridas no cenário trabalhista, que, por consequência, fazem emergir novas necessidades decorrentes do exponencial crescimento das expressões da questão social. Isso se verifica visivelmente nos espaços de trabalho dos assistentes sociais, o que justifica uma atualização constante de suas competências e atribuições por meio do investimento em sua qualificação continuada.

A seguir, parte-se para as discussões teóricas sobre a Proposição, o Método, os Resultados e Discussão e as Considerações Finais desta Dissertação.

3 PROPOSIÇÃO

Diante da indagação: “À luz dos elementos conceituais e dos dispositivos normativos que consubstanciam o Sistema Único da Assistência Social, qual a percepção que os assistentes sociais têm da educação permanente e de seus reflexos na qualidade dos serviços prestados?”, têm-se algumas proposições, ou seja, hipóteses, suposições a serem apresentadas como respostas provisórias para o problema de pesquisa ora apresentado. Portanto, este estudo volta-se para a busca de evidências que comprovem, sustentem ou mesmo refutem as afirmações colocadas nesta seção denominada Proposição.

Respaldando-se na vivência prática da pesquisadora como profissional inserida no contexto da política de assistência social, atuando também como assistente social há mais de 16 anos, e nos contatos estabelecidos com demais profissionais da área, “arrisca-se” a apontar como resultado da indagação formulada neste processo investigativo algumas possíveis, prováveis e provisórias respostas. Assim, apresenta-se, nesta seção, uma hipótese básica e, na sequência, sua complementação mediante apontamento de hipóteses secundárias.

Como forma de complementar uma possível comprovação e sustentação das proposições, foi utilizada também na escrita da Dissertação, a observação participante realizada em momentos coletivos de educação permanente oferecidos pelo Departamento de Serviço Social, da Universidade de Taubaté, no decorrer do ano 2011 e 2012.

Considerando a hipótese básica como principal resolução da indagação, acredita-se que, em se tratando de efetivação prática da NOB-RH/SUAS no âmbito do município, ainda exista um necessário caminhar nessa direção. Nesse sentido, as ações que visam a minimizar a distância entre aquilo que se apresenta no dispositivo normativo e o que tem ocorrido de fato na prática devem ser assumidas tanto pelos sujeitos coletivos conscientes e ativos dos espaços sócio-ocupacionais quanto pela vontade política dos órgãos gestores da assistência social.

Portanto, a hipótese básica ora sustentada é a de que no cenário político municipal existe ausência no cumprimento da totalidade daquilo que é defensável na NOB-RH/SUAS. O que ocorre são priorizações ou mesmo adequações de uma ou outra disposição contida no texto da referida norma.

Apresenta-se a seguir as hipóteses secundárias, compreendidas como respostas passíveis de complementar a hipótese básica, por se caracterizarem como outras possibilidades. Tais hipóteses focam o detalhamento da afirmação geral contida na hipótese básica, além de explicitá-la em pormenores. São elas:

- ▶ Apesar de se saber que é de responsabilidade do órgão gestor oferecer oportunidades de educação permanente para os profissionais do poder público e das organizações sociais, conforme defendida na NOB-RH/SUAS, o que se verifica é que ela tem sido pontual, não continuada e um pouco excludente, pois prioriza oportunidades aos profissionais do poder público em detrimento dos que atuam nas organizações sociais.
- ▶ As oportunidades de educação permanente têm chegado aos profissionais, porém pautadas prevalentemente no repasse de informações aligeiradas e pontuais, não em conteúdos a serem analisados e refletidos, no sentido de levar ao aprimoramento da intervenção, ao despertar de postura crítica e à construção de novos conhecimentos.
- ▶ Impedimentos de outra ordem também se apresentaram como dificultadores para a efetivação do conteúdo adquirido nas formações como, por exemplo, questões estruturais, quais sejam: condição de trabalhador assalariado do assistente social, inadequação de espaços físicos para o exercício profissional, insuficiência de recursos humanos, sobrecarregando os que já atuam no local, ausência de recursos tecnológicos e demais instrumentais operacionais.

Encerrando as considerações sobre a hipótese básica e as secundárias, é importante reforçar que tais formulações se pautaram na observação empírica e experiencição do cotidiano de trabalho da própria pesquisadora, na observação do cotidiano de trabalho dos demais profissionais com os quais a pesquisadora mantém relacionamentos profissionais dentro e fora da Organização Governamental onde atua no momento, bem como na observação participante realizada em momentos coletivos de educação permanente, oferecidos pelo Departamento de Serviço Social da Universidade de Taubaté, conforme citado anteriormente.

4 MÉTODO

Deslandes (2004) ao tratar da questão do método para efetivação de uma investigação científica, destaca que é importante considerar que este processo contempla o período de exploração da realidade concreta como, por exemplo, definição do local onde será realizada a pesquisa, definição dos sujeitos da pesquisa, escolha dos critérios de amostragem, e estabelecimento das estratégias para a inserção no campo, mas também a escolha dos instrumentos e procedimentos para posterior análise dos dados.

A metodologia consiste num caminho investigativo para se alcançar conhecimento sobre o objeto ou sujeito da pesquisa, sendo os métodos científicos condição *sine qua non* para existência e evolução da ciência. Nesta trajetória que visa à apreensão ou explicação de uma dada realidade, Chamon (2006, p. 18) explica que: “O pesquisador deve – pela própria definição de sua atividade – buscar o novo, o desconhecido e se posicionar, nesse caso, como seu criador”. Muito embora: “A maioria dos pesquisadores, é sabido, não revoluciona a ciência. Apesar disso, o trabalho cotidiano do pesquisador está impregnado da ideia do novo.” (CHAMON, 2006, p. 19).

A valoração dessa característica criativa do pesquisador é compartilhada por Minayo (2004), ao acentuar que na metodologia nenhuma realidade é capaz de substituir a criatividade do pesquisador, uma vez que, trilhando por esta estrada, o pensamento humano é imbuído pelo “sopro divino do potencial criativo” (MINAYO, 2004, p. 16). Nessa mesma direção, Cruz Neto (2004) reforça que o ato criativo, inerente ao processo de pesquisa, tem sua origem no questionamento, porque é este que possibilita transpor a simples descoberta para, através da ação criativa, construir conhecimento.

No interior das teorias, destaca-se a metodologia como ocupante de um lugar privilegiado, sendo considerada por Lênin como a própria “alma da teoria” (1965 apud MINAYO, 2004, p. 16). Portanto, a metodologia, também compreendida como um conjunto de concepções teóricas de abordagem e de técnicas que possibilitam a construção da realidade, tem na teoria sua companheira de viagem, estando ambas intrinsecamente unidas.

Ao se referir à metodologia, Minayo (2004, p. 16) afirma que:

Enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática. O endeusamento das técnicas produz ou um formalismo árido, ou respostas estereotipadas. Seu desprezo ao contrário,

leva ao empirismo sempre ilusório em suas conclusões, ou a especulações abstratas e estéreis. (MINAYO, 2004, p. 16).

Uma análise reflexiva sobre a questão da metodologia, imanente a qualquer processo de pesquisa, aponta para a compreensão de que existe uma grande variedade de procedimentos, os quais, por sua vez, se desdobram numa diversidade de processos metodológicos. Para Minayo et al. (2010, p. 95), é preciso considerar também que: “A seleção da melhor metodologia deve ser feita sempre pela sua adequação à realidade e não como uma escolha de preferência do investigador.”

Na visão de Minayo (2004, p. 16), este “caminho do pensamento” ou, ainda, esta “prática exercida na abordagem da realidade”, apresenta-se como essencial para a constituição da teoria. Afinal, conforme questiona Fraga (2010), como realizar análises reflexivas e produzir conhecimento sem a pesquisa é a indagação que permanece.

4.1 TIPO DE PESQUISA

A pesquisa classifica-se do ponto de vista da natureza como básica, porque se destinou a gerar conhecimentos atualizados e relevantes quanto à percepção que os assistentes de sociais de três municípios, considerados de pequeno, médio e grande portes, no Vale do Paraíba Paulista, têm da educação permanente e de seus reflexos na qualidade dos serviços prestados.

Quanto à forma de abordagem da problemática, caracteriza-se como qualitativa, porque, na pretensão de focar particularmente a questão da capacitação, entendeu-se que não se podia traduzi-la unicamente através de números. O aspecto qualitativo se evidenciou na preocupação deste estudo que consistiu no trabalho com os profissionais de Serviço Social no âmbito do “[...] universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” (MINAYO, 2004, p. 21 e 22).

A metodologia qualitativa de pesquisa possibilitou compreender o significado que a educação permanente tem para o assistente social, bem como sua importância na execução das ações. Assim, torna-se relevante, porque se partiu da compreensão de que prática não é somente ação, mas também reflexão. A importância e o significado da educação permanente não podem ser apreendidos unicamente por meio de indicadores, tabelas e índices, embora tais informações sejam de extrema importância, porque instrumentalizam. Entretanto, por si só não permitem que se chegue ao conhecimento de uma realidade em contínuo movimento.

A pesquisa qualitativa privilegia a singularidade do sujeito, pois a atitude de escuta e o interesse por parte do pesquisador desperta no outro o impulso de revelar-se mediante narrativa oral e atuação prática. Com ela foi possível caminhar na direção do resgate da experiência profissional do assistente social, indo para além dos aspectos circunstanciais materiais e estruturais que o envolvia. De acordo com Minayo et al. (2010, p. 82): “O uso do método qualitativo permite que se trabalhe com atitudes, crenças, comportamentos e ações, procurando entender a forma como as pessoas interpretam e conferem sentido as suas experiências e ao mundo em que vivem.”

No universo da pesquisa qualitativa, não obstante a presença de uma variedade de estratégias metodológicas, todas possuem um único objetivo, qual seja, compreender os processos relacionais, as percepções e o julgamento que os distintos sujeitos têm sobre a intervenção na qual são participantes, reforçando a existência de um processo relacional dinâmico e intrínseco separável entre o mundo concreto e o aspecto subjetivo dos participantes da pesquisa (MINAYO et al., 2010). Para esses autores:

A abordagem qualitativa oferece algumas restrições. A primeira delas é não permitir análise de universos muito extensos, não se aplicando a grande aglomerados. Este tipo de abordagem também exige preparação teórica e técnica dos investigadores para a coleta de dados e para a análise de linguagem e de relações e demanda mais tempo para a produção da análise do que as abordagens quantitativas. (MINAYO et al., 2010, p. 90).

Não obstante às limitações da pesquisa qualitativa, não se pode desconsiderar, segundo Assis et al. (2010), que sua validade se acentua quando se compreende que, face aos conteúdos empíricos, é possível a construção de conhecimentos que favorecem o enriquecimento conceitual ou analítico de um dado assunto estudado.

Do ponto de vista dos objetivos, a pesquisa caracterizou-se como descritiva, porque o interesse estava centrado no registro e análise da percepção que os assistentes sociais de três municípios, considerados de pequeno, médio e grande portes, no Vale do Paraíba Paulista, têm da educação permanente, focando a frequência com que ocorre, como é estruturada e operacionalizada e seus reflexos na qualidade dos serviços prestados.

4.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA

Em se tratando dos critérios para definição dos entrevistados, bem como quantidade de profissionais a serem pesquisados, considerou-se primeiramente aquele advindo da própria

Historia Oral, que defende a não exigência de quantidade por entender que os pesquisados não devem ser considerados como “unidades estatísticas” para usar as expressões de Alberti (2004, p. 32), mas sim como pessoas humanas de valor inestimável, as quais representam um referencial qualitativo, tendo em vista sua relação com o assunto estudado. Por conseguinte, segundo a mesma autora: “A escolha dos pesquisados e a quantidade dependem diretamente dos objetivos da pesquisa, sendo que o número de entrevistados pode até se restringir a uma única pessoa, se seu depoimento estiver sendo tomado como suficientemente significativo.” (ALBERTI, 2004, p. 35).

Na História Oral, tem-se liberdade de ação, uma vez que tanto a escolha dos entrevistados, bem como sua quantidade são sempre guiadas pelos objetivos da pesquisa que se propõe a realizar num dado momento e dentro de um contexto determinado. Assim, ao se formular a pesquisa e elaborar o projeto, naturalmente veio à mente o questionamento sobre quem entrevistar. Nesse aspecto, não se partiu de critérios quantitativos, orientados por uma preocupação com as amostragens, mas sim com a representatividade, ou seja, foram buscados profissionais que melhor pudessem contribuir para o alcance dos objetivos propostos. Portanto, por conta dos objetivos, foi dada ênfase à representatividade da amostra em detrimento de sua dimensão.

Os sujeitos deste estudo foram seis assistentes sociais assim distribuídos: um de um município de pequeno porte e atuante no CRAS dessa cidade; um de um município de médio porte, que exerce suas atividades numa organização social do segmento Pessoa com Deficiência; e quatro de um município de grande porte, sendo dois profissionais representantes de dois CRAS dessa cidade e dois de organizações sociais, respectivamente, do segmento Família e Criança e Adolescente. No total a representatividade, abarcou três municípios com densidade populacional diferenciada, três representantes de Organização Governamental e três representantes de Organizações Não Governamentais (ONG), atuantes na área da Família, Criança e Adolescente e Pessoa com Deficiência.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os municípios são classificados conforme seu número de habitantes, ou seja, sua densidade populacional. No Brasil, a classificação se faz por cinco categorias: Municípios de Pequeno Porte 1 = população até 20.000 habitantes; Municípios de Pequeno Porte 2 = população de 20.001 a 50.000 habitantes; Municípios de Médio Porte = população de 50.001 a 100.000 habitantes; Municípios de Grande Porte = população de 100.001 mil a 900.000 habitantes; Metrópoles = população de mais de 900.000 habitantes (IBGE, 2011).

A expressão Organização Governamental utilizada nesta Dissertação se refere às unidades estatais dos municípios, ou seja, o CRAS, onde 50% do total dos entrevistados atuam. Em se tratando de ONG, para efeito deste estudo, onde os outros 50% dos entrevistados atuam, foram consideradas as organizações sociais.

Os critérios de escolha dos municípios foram três: primeiro, o da representatividade, porque, sendo de diferentes portes (pequeno, médio e grande), retratariam de forma mais aproximada a realidade nacional, visto que, no país, os municípios são divididos em pequeno, médio ou grande porte, de acordo com seu número de habitantes. Com isso, os resultados obtidos podem servir de referenciais para embasar estudos comparativos posteriores. Com o critério da representatividade garantido, tencionou-se minimizar um pouco a distância existente entre o universo de pesquisa e a diversidade de municípios existentes no Vale do Paraíba Paulista, uma vez que: “A compreensão de contextos peculiares permite inferências mais abrangentes e comparáveis.” (MINAYO et al., 2010, p. 90).

O segundo critério que vem a reforçar o primeiro foi o da intencionalidade. Os três municípios, distintos por sua extensão populacional e não pela territorial, objetos de referência por parte da pesquisadora, foram escolhidos estrategicamente como campo de pesquisa, como recorte em termos de espaço. Essa seleção intencional foi movida pela compreensão de que em tais municípios, partindo-se da percepção de um grupo de profissionais, seria possível encontrar reflexos dessa percepção numa dimensão coletiva, ou seja, em outros municípios de mesmo porte. Portanto, não obstante representarem uma realidade empírica particular, essas percepções dos profissionais de Serviço Social contribuem para, a partir de concepções teóricas, fundamentar o objeto da investigação proposta, qual seja, conhecer, identificar, compreender e analisar a realidade que os assistentes sociais atuantes no SUAS vivenciam a respeito da educação permanente recebida e dos seus reflexos na qualidade dos serviços prestados.

O terceiro critério considerado foi o da acessibilidade, uma vez que os municípios escolhidos eram de fácil acesso para a pesquisadora responsável por este estudo, o que levou a minimizar gastos com pernoite, por exemplo, tendo sido necessário somente gasto com transporte até os referidos locais e alimentação durante a permanência em tais cidades.

Quanto aos critérios para definição dos sujeitos de pesquisa têm-se dois. O primeiro deles se deu pelo fato de esta categoria ser mais representativa em termos numéricos no do quadro geral trabalhadores sociais que compõem a área da assistência social quando comparados, por exemplo, com psicólogos, sociólogos, pedagogos, advogados, dentre outros.

Outro critério utilizado para escolha dos profissionais de Serviço Social foi o da intencionalidade, sendo justificado e reforçado também pela pesquisa qualitativa e pela História Oral. Com a pesquisa qualitativa, que se reportou à fonte oral para buscar o significado das vivências e experiência profissional, foi possível aprofundar o conhecimento da realidade a partir da concepção que o pesquisado lhe atribuiu, permitindo também que não fosse necessário escolher um grande número de sujeitos, e, ainda, compor o universo de pesquisa intencionalmente com aqueles sujeitos que melhor contribuíssem para o alcance dos objetivos do estudo.

Em se tratando da representatividade da amostra em termos de porcentagem, é importante realizar as seguintes considerações: no município de pequeno porte, a amostra selecionada representou 100% do universo, porque na cidade existe somente um CRAS, para o qual o órgão gestor municipal se dirige, quando procura implementar ações voltadas para a educação permanente. Além disso, o que reforça também que a amostra representou 100% do universo pesquisado é o fato de neste CRAS haver somente um assistente social atuando ao lado de um psicólogo e um coordenador da unidade, estando, portanto, em condições de representar a totalidade do município de pequeno porte.

No município de médio porte, não foi possível conhecer pela via das unidades estatais, mas somente por meio das organizações sociais como se processa a realidade da educação permanente no cotidiano dos assistentes sociais. Os três assistentes sociais do único CRAS existente na cidade, objeto desta pesquisa, optaram por não participar do estudo, após serem informados sobre os objetivos da pesquisa. A coordenação deste mesmo CRAS – também assistente social – igualmente informou a impossibilidade devido a excesso de trabalho no período. Fato semelhante ocorreu também em outra cidade de médio porte para a qual a pesquisadora se dirigiu na tentativa de conseguir obter informações.

No município de grande porte, a amostra pesquisada representou 50% do universo, pois nessa localidade existem quatro CRAS, sendo dois deles representados pelos profissionais participantes. Como o investimento em educação permanente é direcionado coletivamente, ou seja, para todos os profissionais de Serviço Social que atuam nos respectivos CRAS e não de forma personalizada, a entrevista realizada com um assistente social de cada CRAS já permitiu conhecer as formas como ocorre o processo de educação permanente e seus reflexos na qualidade dos serviços prestados, não sendo, portanto, necessário entrevistar todos os assistentes sociais de todos os CRAS existentes no município.

4.3 INSTRUMENTOS

Considera-se como instrumento qualquer técnica que seja capaz de servir tanto à abordagem qualitativa como à quantitativa, possibilitando a construção das investigações. Para Minayo et al. (2010, p. 100), as técnicas que levam à “obtenção de informação, tanto estatísticas quanto qualitativas, não são instrumentos válidos em si mesmo, porque devem estar articuladas aos propósitos da pesquisa, exigindo formação específica e treinamento dos investigadores para seu uso e combinação.”

Na abordagem qualitativa, os instrumentos mais utilizados são entrevistas, grupo focal, estudo de caso, observação, história de vida, *Delphi*, *brainstorming*, dentre outros. Portanto, de acordo com Minayo et al. (2010, p. 91): “Diversos instrumentos podem ser utilizados e combinados, visando a produzir um conhecimento mais aprofundado da realidade.”

Tanto os instrumentos quanto os diversos métodos existentes são também considerados, por Minayo et al. (2010, p. 99), como “[...] ‘grades’ por meio das quais se pode observar e compreender a realidade.” (grifo dos autores). Ambos possuem potencialidades e limites próprios, e não obstante constituam a realidade das teorias, os mesmos não devem ser absolutizados.

Neste estudo, em especial, conforme acenado anteriormente, utilizou-se da História Oral na sua modalidade Narrativa. Embora existam críticas a seu respeito porque é carregada de subjetividade, isso não invalida o reconhecimento de que as fontes orais, muitas vezes, são as únicas formas de registro e estudo de realidades tão específicas e particulares como o caso da percepção que os assistentes sociais de três municípios, considerados de pequeno, médio e grande portes, no Vale do Paraíba Paulista, têm da educação permanente e dos seus reflexos na qualidade dos serviços prestados. Como se sabe, muitos documentos não passam de transmissões de relatos orais. Essa certeza imprime credibilidade à fonte oral, tão importante quanto os registros escritos.

A característica elástica e flexível da História Oral permitiu trazer à tona dados relevantes do cotidiano prático dos assistentes sociais, que, talvez, por outra fonte não se conseguisse em tal medida. Foi possível, ainda, colocar em evidência a fala apresentada sob a ótica das profissionais de Serviço Social, tornando-os atores da construção teórica presente neste estudo. Com a História Oral, chegou-se, por fim, ao conhecimento de uma historicidade local singular, visto que os pesquisados ocupavam historicamente um tempo e um espaço.

Essa realidade veio ao encontro do que é defendido na NOB-RH/SUAS de que a educação permanente, no contexto do Sistema Único da Assistência Social, deve se pautar

pelo respeito a diversidades e particularidades regionais e locais na elaboração dos planos de capacitação, mas sem deixar de considerar a uniformidade de conteúdo, carga horária e adequação aos diversos públicos (BRASIL, 2007).

Portanto, a melhor forma de descobrir o que é importante e necessário para aquele sujeito individual, ou coletivo, daquele determinado local, com aquelas características singulares, é justamente perguntar-lhe diretamente quais suas necessidades, seus anseios, motivações, desejos de crescimento pessoal e profissional. Neste aspecto, a História Oral “caiu como uma luva” para o alcance desses objetivos, consciente de que ao se apoiar em narrativas orais, pode-se produzir conhecimentos. É importante frisar que, durante toda a fase da investigação, a reflexão e a análise se fizeram presentes, porque na História Oral a dialética faz parte do processo.

A História Oral enfatiza a importância de se partir do local em que o entrevistado ocupa no grupo e do significado de sua experiência, além de defender que as pessoas que participaram, vivenciaram, presenciaram fatos ou situações ligadas ao assunto em estudo, podem fornecer depoimentos e informações relevantes, importantes, significativas para a questão (ALBERTI, 2004).

Esse instrumento requer a utilização de métodos e técnicas para a coleta das fontes orais, sendo que o recolhimento das informações se dá por meio de entrevistas. Segundo Deslandes (2010, p. 170), a entrevista se apresenta como uma conversa direcionada a determinados objetivos de pesquisa: “Com esse instrumental, mais do que verdades e fatos, se constrói um rico material sobre versões, opiniões, descrições peculiares, criadas na interação de dois interlocutores, ou seja, nos interstícios de uma relação, em uma *inter-view* do pesquisador e seu entrevistado.”

Essa característica da entrevista de fato permitiu que se recolhessem informações capazes de levar à construção e à sistematização de conhecimentos, sendo esta justamente a intenção da pesquisadora, ou seja, produzir dados a partir dos relatos orais dos assistentes sociais ao serem entrevistados nesta pesquisa.

Para Cruz Neto (2004, p. 57), a entrevista se apresenta como um instrumento empregado em larga escala nos processos de investigação social: “É o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores.”

O modelo de entrevista utilizado foi a semiestruturada. Esta técnica possibilita a utilização de um roteiro com questões previamente definidas e acréscimo de novas perguntas

de acordo com a necessidade. Assim, pode-se esclarecer o que ficou duvidoso ou auxiliar na recondução dos objetivos, caso o entrevistado tenha “fugido” do assunto em pauta ou esteja com dificuldades (BONI; QUARESMA, 2005).

Para ampliar a noção de entrevista semiestruturada, superando compreensões reducionistas, Cruz Neto (2004) vem trazer contribuições nesse sentido ao afirmar que em geral, as entrevistas se caracterizam como estruturadas e não estruturadas, conforme se apresentem como sendo mais ou menos dirigidas. Portanto, o pesquisador tem a opção de fazer uso da entrevista aberta ou não estruturada, onde o informante livremente discorre sobre o assunto em questão, assim como com as estruturadas que demandam formulação prévia das perguntas. A junção de ambas as possibilidades originou o que se convencionou denominar como entrevista semiestruturada.

Desse modo, tendo como técnica a entrevista semiestruturada, as categorias escolhidas representaram os recortes com as quais se trabalhou no desenvolvimento deste estudo. Tal recorte abarcou quatro realidades consideradas relevantes para o estudo e interdependentes entre si, a saber: 1º) Modalidade da formação continuada; 2º) Conteúdos abordados; 3º) Aplicabilidade prática da formação continuada; 4º) Sugestões de temáticas a serem trabalhadas.

De acordo com Paulo Netto (2009, p. 685): “As categorias exprimem formas de modos de ser, determinações de existência, frequentemente aspectos isolados de uma sociedade determinada. São objetivas, reais, ontológicas e reflexivas.” Segundo Gomes (2004, p. 70): “A categoria abarca um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si empregadas para se estabelecer classificações.” Portanto, fazer uso de categorias em pesquisas significa reunir variáveis, elementos, pensamentos, ideias, expressões, pontos de vista, enfim, em torno de um conceito que seja capaz de abranger todas essas realidades.

A entrevista semiestruturada contribuiu para delimitar o volume das informações, proporcionando o alcance dos objetivos de forma mais eficaz. Ao mesmo tempo, possibilitou que a coleta de dados ocorresse num clima semelhante ao de uma conversa informal. Assim, o assistente social pesquisado teve liberdade para descrever realidades referentes à educação permanente recebida, bem como explicá-las, situando-as no contexto da pesquisa.

4.4 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

O Projeto de Pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética de Pesquisa da UNITAU, processo nº 360/11 (Anexo A), em agosto de 2011. Anteriormente e de forma informal entre abril, maio e junho do mesmo ano, realizaram-se contatos nos locais onde seriam efetivadas as entrevistas. Posterior à aprovação do Comitê, foi solicitada autorização oficial aos órgãos gestores da assistência social dos três municípios, bem como aos presidentes das três organizações sociais (Apêndice I), que assinaram o termo de autorização da Instituição (Apêndice II).

Após, os profissionais, que atuavam nas respectivas Organizações Governamentais e Não Governamentais, foram esclarecidos sobre os objetivos do estudo; os que aceitaram participar assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias, sendo uma via para o entrevistado e a outra para a pesquisadora (Anexo B). Foi garantido o sigilo de sua identidade, do local de atuação, bem como foi alertada quanto à possibilidade de sua saída do estudo a qualquer momento, se assim a desejasse.

Os dados foram coletados por meio de Entrevista Semiestruturada, durante os meses de agosto e setembro de 2011, as quais foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas, e serão apagadas da mídia digital após cinco anos, a partir da data da realização da pesquisa.

Conforme instrumental (Apêndice III), a primeira parte da coleta das informações consistiu no preenchimento de questões referentes à identificação do participante: nome, ano em que terminou o curso de serviço social, tempo de atuação como assistente social, cursos realizados após a graduação, local e cidade onde trabalha, e segmento em que atua (se família, criança e adolescente, idoso, pessoas com deficiência etc.). A segunda parte da coleta ocorreu por meio da entrevista semiestruturada.

Anteriormente, os profissionais escolhidos já tinham sido previamente orientados informalmente sobre os eixos estruturadores da entrevista, a saber: 1º) Modalidade da formação continuada; 2º) Conteúdos abordados; 3º) Aplicabilidade prática da formação continuada; 4º) Sugestões de temáticas a serem trabalhadas.

4.5 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

Os procedimentos analíticos aqui expostos para interpretação das narrativas se pautam na Triangulação. Há que se destacar que o termo Triangulação pode ser utilizado em três dimensões diferenciadas, dependendo do contexto em que é empregado, comportando, portanto, divergências conceituais, o que pode levar a equívocos na sua interpretação e compreensão.

Em uma primeira dimensão Triangulação é utilizada para avaliação aplicada a programas, projetos e disciplinas. No processo avaliativo, sua conceituação torna-se abrangente e complexa, abarcando diferentes variáveis, dentre elas, a necessidade de se ter presente avaliadores externos, além dos internos, e que preferencialmente sejam de formações distintas, possibilitando a harmonização e o cruzamento de diversas percepções do assunto estudado; a realização de pesquisas quantitativas e qualitativas; a análise da conjuntura, dos fatos históricos, dos processos relacionais estabelecidos, das representações, percepção de múltiplos informantes e a utilização de uma diversidade de técnicas de coleta de dados inerentes ao trabalho investigativo (MINAYO, 2010).

No que tange à coleta de dados, a Triangulação permite que o pesquisador possa lançar mão de três técnicas, ou mais, com vistas a ampliar o universo informacional em torno de seu objeto de pesquisa, utilizando-se, para isso, por exemplo, do grupo focal, da entrevista, da aplicação de questionário, dentre outros.

Numa terceira dimensão, tem-se o emprego da Triangulação para análise das informações coletadas. Nesse sentido, a técnica prevê dois momentos distintos, que se articulam dialeticamente, favorecendo uma percepção de totalidade acerca do objeto de estudo e a unidade entre os aspectos teóricos e empíricos, sendo esta articulação a responsável por imprimir o caráter de cientificidade ao estudo. O primeiro momento diz respeito à preparação dos dados empíricos coletados, mediante diversos procedimentos a serem adotados. Esses procedimentos são representados por etapas sumárias que visam à organização e ao tratamento das narrativas. Para Minayo (2010), o segundo momento se refere à análise propriamente dita, que implica a necessidade de se refletir sobre: primeiro, a percepção que os sujeitos constroem sobre determinada realidade; segundo, os processos que atravessam as relações estabelecidas no interior dessa estrutura e, para isso, a recorrência aos autores que se debruçam sobre tais processos e a temática trabalhada na pesquisa são imprescindíveis; terceiro, as estruturas que permeiam a vida em sociedade.

Dito isso, conclui-se, portanto, que, na análise por Triangulação, está presente um *modus operandi* pautado na preparação do material coletado e na articulação de três aspectos para proceder ao tratamento dos dados: o primeiro aspecto refere-se às informações concretas levantadas com a pesquisa, ou seja, os dados empíricos, as narrativas dos entrevistados; o segundo aspecto compreende o diálogo com os autores que estudam a temática em questão; o terceiro aspecto refere-se à análise de conjuntura, entendendo conjuntura como o contexto mais amplo e mais abstrato da realidade. Essa articulação entre narrativas dos entrevistados, reflexão teórica dos autores e análise de conjuntura configura-se como uma possibilidade, dentre várias outras, para os que se propõem minimizar a distância que muitas vezes se apresenta entre os fundamentos teóricos e a prática da pesquisa (GOMES, 2004; GOMES et al., 2010).

A partir do entendimento dessas três dimensões, salienta-se que, no estudo em questão, a Triangulação foi utilizada para análise qualitativa das narrativas. Nesse processo interpretativo, realizou-se, primeiramente, um valioso estudo fenomênico e técnico das informações primárias coletadas, em si mesmas e à exaustão. Posteriormente, num segundo movimento analítico, as narrativas orais foram contextualizadas, analisadas, criticadas, confrontadas e trianguladas.

A organização do primeiro processo interpretativo, qual seja, valorização fenomênica e técnica das informações coletadas, ocorreu mediante três etapas: primeira - preparação e reunião dos dados; segunda - avaliação de sua qualidade; terceira - elaboração de categorias de análise.

Na primeira etapa, houve transcrição das entrevistas gravadas. Aqui se dedicou atenção à entonação da voz, aos silêncios, à ênfase em palavras ou expressões, dentre outras observações compreendidas como importantes. À medida que foram lidas as transcrições, realizaram-se as marcações daquilo que se considerou relevante na narrativa, tendo em conta os eixos estruturadores da pesquisa, seguidos de edição das narrativas e a análise propriamente dita.

Em relação aos aspectos éticos, os documentos coletados, únicos e insubstituíveis, foram copiados em arquivo de papel e mídia digital. Após, foram guardados em lugar seguro por parte da pesquisadora, onde deverão permanecer por cinco anos, quando, então, serão destruídos. Quanto às cópias dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido assinados pelos entrevistados, foram também guardados, devendo permanecer por cinco anos, assim como os demais documentos.

Na segunda etapa, foi realizada a avaliação dos dados primários coletados, sendo esta fase considerada como uma pré-análise. Os objetivos do estudo foram retomados e, após, dado início à discussão das categorias anteriormente estabelecidas. A seguir, as narrativas orais foram trabalhadas no sentido de refletir, contextualizar, exemplificar e elucidar as diversas dimensões do estudo que se queria realizar. E, por fim, os dados qualitativos foram tratados no sentido de conferir sustentáculos para as conclusões.

No segundo movimento analítico, foi realizado o estudo contextualizado e triangulado das informações, objetivando à reconstrução teórica do contexto.

A primeira etapa deste segundo momento caracterizou-se pela leitura aprofundada do material selecionado de forma a imbuir-se do conteúdo a fim de atingir uma percepção do conjunto e ao mesmo tempo apreender as singularidades contidas nessa totalidade parcial, ou seja, a compreensão da visão que os assistentes sociais têm da educação permanente e de seus reflexos na qualidade dos serviços prestados, no contexto mais amplo das políticas sociais, do SUAS, das mudanças operadas na relação Estado e sociedade desde os anos de 1990, entre outros aspectos.

A elaboração de alguns questionamentos contribuiu para esta investigação, tais como: se existiam elementos ou aspectos que tivessem características comuns nas falas apresentadas, se existiam posicionamentos distintos em decorrência de alguns profissionais pertencerem aos CRAS e outros às organizações sociais, se os temas, assuntos, opiniões ou dificuldades mantinham relação entre si, se a modalidade de capacitação oferecida num município era diferenciada de outro e em que dimensão. Esses questionamentos contribuíram para o aprofundamento das informações coletadas que, uma vez respondidas, permitiram partir para a investigação de um quadro mais resumido e mais claro de categorias e vetores orientadores da interpretação.

Como o propósito desta investigação qualitativa não foi quantificar diferentes pontos de vista e ideias sobre uma mesma realidade estudada, mas sim explorar a sua diversidade, não se justificou, portanto, partir de uma considerável amostra formada por um número expressivo de sujeitos. Acredita-se que opiniões e representações acerca da necessidade e importância da educação permanente dos assistentes sociais têm limites. Embora as necessidades possam parecer únicas aos profissionais, a representação dessas necessidades não surge das mentes individuais, porque em alguma medida elas são resultados de um ideário coletivo, que, no caso do Serviço Social, é o Projeto Ético-Político Profissional. Portanto, as necessidades de uma categoria profissional específica são, em parte, ou talvez, quase na totalidade, partilhadas.

Posteriormente, na segunda etapa, a investigação da percepção que os assistentes sociais possuem da educação permanente e de seus reflexos na qualidade dos serviços prestados foi ancorada no diálogo com autores que tratam questões pertinentes às categorias de análise emergidas das falas dos entrevistados. Portanto, em face da necessidade de esclarecimento tanto das categorias quanto dos diversos elementos que foram compondo as narrativas, dentre outras variáveis analíticas, justifica-se a importância da recorrência aos autores.

Como na investigação científica, a intenção do pesquisador se pauta na ultrapassagem do senso comum, bem como na descentralização das informações coletadas do eixo histórico socialmente condicionado, ou seja, como o propósito é perquirir os sentidos das falas apresentadas e das ações realizadas, para alcance da compreensão e interpretação para além das fronteiras do que é descrito e estudado (GOMES et al., 2010), torna-se imprescindível a interconexão com os autores, aliás, não se alcança tal meta sem o auxílio dos autores que estudam as temáticas pertinentes aos assuntos tratados em qualquer que seja a pesquisa. Nesse sentido, é muito importante ter presente o que Deslandes (2004, p. 36) afirma sobre investigações, ou seja, que independente do tipo de pesquisa científica, ela sempre irá englobar “uma instância coletiva de reflexão.”

Na terceira e última etapa, denominada por Gomes et al. (2010, p. 207) como “ápice da interpretação”, buscou-se trabalhar com as questões mais amplas que articulavam representações não manifestas dos profissionais pesquisados e que foram apresentadas de forma subjacente nas narrativas. Para tanto, procurou-se ir além das narrativas, investigando cuidadosamente as ideias por trás das transcrições das falas, analisando-se, portanto, não somente narrativas orais, mas também o contexto no qual as informações foram geradas. A análise de conjuntura contemplou o contexto societário em termos de análise do sistema capitalista, bem como reflexos dessa realidade macro no cotidiano dos entrevistados, buscou-se também uma articulação entre as informações prestadas pelos profissionais de Serviço Social com as normatizações definidas na NOB-RH/SUAS, no que se referia à educação permanente e com o arcabouço textual da Política de Educação Permanente do conjunto CFESS-CRESS, entendendo que são essas contextualizações que orientaram o olhar sobre os dados.

Na sequência, realizou-se uma reinterpretação, em outras palavras, uma interpretação das interpretações, uma construção de síntese mediante diálogo entre narrativas dos entrevistados, reflexão teórica dos autores e análise de conjuntura, num contínuo movimento dialético, uma análise, que partiu do conhecimento local de como os assistentes sociais

percebem a questão da educação permanente e de seus reflexos na qualidade dos serviços prestados, permitindo que se chegasse, por indução, a uma aproximação com a realidade dos demais municípios do Vale do Paraíba Paulista.

A opção pela análise por Triangulação significou adotar um comportamento reflexivo-conceitual e prático da temática educação permanente sob diferentes perspectivas, o que possibilitou complementar com riqueza de interpretação o objeto de estudo, ao mesmo tempo em que aumentou a consistência das conclusões.

Por fim, partindo-se da compreensão de que os pesquisados são sujeitos históricos e também construtores deste estudo, assumiu-se, diante deles, a postura de responsabilidade, respeito e ética profissional, que transcendeu o contexto da pesquisa. Além disso, tal compreensão levou também a pesquisadora a se comprometer com a devolutiva dos resultados da pesquisa aos profissionais entrevistados, gestores municipais da assistência social e presidentes das organizações sociais.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este estudo investigou a percepção que os assistentes sociais de três municípios, considerados de pequeno, médio e grande portes, no Vale do Paraíba Paulista, têm da educação permanente e de seus reflexos na qualidade dos serviços prestados.

Nesta parte, os pesquisados narram suas experiências sobre a educação permanente e, por meio da investigação empírica alicerçada nas narrativas dos assistentes sociais, considerados como a maior tecnologia da Política Nacional de Assistência Social, buscou-se conhecer como ocorre a busca autônoma por educação permanente e sua implicação na consolidação da identidade profissional, bem como identificar como se processa a dinâmica desta educação permanente nos espaços governamentais e não governamentais dos municípios pesquisados, compreendendo os reflexos da educação permanente na qualidade dos serviços prestados à população demandatária de ações socioassistenciais, e, por fim, analisar as propostas e desafios que a categoria profissional coloca em face da educação permanente.

Inicialmente, a pesquisa seria realizada com oito assistentes sociais que atuassem no SUAS, pertencentes aos CRAS e a organizações sociais de três municípios distintos, considerados pelo porte. Logo após o início da pesquisa, o número foi reduzido para seis, pois dois profissionais desistiram da participação: um por motivos pessoais e familiares, sendo esse profissional pertencente ao município de grande porte; e outro de um município de médio porte, em razão da sobrecarga de trabalho.

Importa informar que, no período de elaboração do projeto de pesquisa, foram realizadas inúmeras visitas institucionais às organizações sociais e prefeituras de diversas cidades e inúmeros contatos pessoais com profissionais, na tentativa de encontrar assistentes sociais que desejassem participar da pesquisa, porém, sem sucesso. Nas organizações sociais de dois municípios de pequeno porte, não foi localizado nenhum profissional no quadro funcional. Nos municípios de pequeno porte, também nenhum dos profissionais atuantes nas prefeituras, depois de esclarecidos os objetivos da pesquisa, desejou participar. Em duas prefeituras de cidades de médio porte, uma pertencente ao Vale do Paraíba Paulista e outra, ao Litoral norte do Estado, também não se conseguiu adesão para participação na pesquisa.

Portanto, chegou-se ao número de seis profissionais após significativo esforço por parte da pesquisadora em querer manter a representatividade, segundo critérios de pequeno, médio e grande portes para os municípios e origem governamental e não governamental para

os espaços sócio-ocupacionais. Contudo, entendeu-se que as entrevistas realizadas foram suficientes para alcance dos objetivos propostos.

De comum, decorre-se o fato de serem profissionais atuando diretamente na política de assistência social no âmbito do município, prestando serviços a uma população que se encontra em situação de vulnerabilidade social, atuações essas que demandam formação contínua, tendo em vista a necessidade de busca pelo aprimoramento profissional e o compromisso com a qualidade dos serviços prestados, conforme preconiza o Código de Ética do Assistente Social (CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2007).

Na sequência, apresentam-se os entrevistados:

O primeiro profissional a narrar suas considerações a respeito da educação permanente é o *entrevistado número 1* (E1), formado há 11 anos, atua como assistente social há 10 anos. Destes, permaneceu por oito anos numa prefeitura, prestando serviços, e, nos últimos três, diretamente em uma organização social, desenvolvendo suas ações com as famílias de um município considerado de grande porte. Em seu espaço de trabalho, assume a coordenação da parte técnica (constituída somente por assistentes sociais) e administrativa. Há sete anos concluiu uma pós-graduação *lato sensu* na área da família e, desde essa época, não realizou nenhuma outra capacitação. Ao realizar seu relato, no momento da entrevista (E1), expressou sua profunda frustração diante da impossibilidade de realizar um curso de pós-graduação *stricto sensu* até aquele momento, afirmando ser este seu grande desejo. Nessa direção, duas tentativas foram realizadas pelo profissional, porém os resultados não foram satisfatórios.

Outro assistente social é o *entrevistado número 2* (E2), que exerce sua profissão há três anos numa organização social voltada ao trabalho socioeducativo com crianças e adolescentes. Essa organização social situa-se num município de grande porte. No espaço de trabalho, desenvolve ações com equipe interdisciplinar composta por pedagogos e psicólogo. No momento da entrevista, esse profissional estava realizando um curso de pós-graduação *lato sensu* em Gestão de Pessoas.

A *entrevistada número 3* (E3) atua como assistente social há 13 anos, embora tenha concluída a graduação há 27 anos. Anteriormente, trabalhava fora do âmbito da profissão. Sua inserção na área de Serviço Social ocorreu num período em que buscava apoio para o tratamento de seu filho portador de deficiência, sendo contratada para trabalhar justamente no local onde o filho foi inserido e onde, atualmente, assume a coordenação geral da organização. Essa organização social, voltada ao trabalho com pessoas com deficiência, situa-se numa cidade de médio porte, e as ações que desenvolve são engendradas no contexto da interdisciplinaridade. Nessa organização, estão presentes professores, fisioterapeuta,

psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, pedagogo e dentista. Essa profissional informou não ter realizado, até o momento da entrevista, nenhum curso de pós-graduação.

O *entrevistado número 4* (E4) atua como assistente social há seis anos, numa prefeitura de um município de grande porte. Em seu espaço sócio-ocupacional, desenvolve sua ação com famílias e indivíduos demandatários da assistência, partilhando o trabalho com outros assistentes sociais e um psicólogo. Esse profissional informou não ter realizado, até o momento, nenhum curso de pós-graduação.

O *entrevistado número 5* (E5) atua como assistente social há 17 anos, embora tenha concluída a graduação há 29 anos. Anteriormente, trabalhava fora do âmbito da profissão, e nos dias atuais encontra-se inserido numa prefeitura de um município considerado de grande porte. Em seu espaço sócio-ocupacional, também desenvolve sua ação com famílias e indivíduos demandatários da assistência, entretanto, tais ações não são partilhadas por equipe interdisciplinar. Por fim, informou ter realizado duas pós-graduações *lato sensu*: uma em Educação e outra em Políticas Sociais e Atendimento à Família.

O *entrevistado número 6* (E6), apesar do receio em conceder entrevista por motivos de inibição, apresentou-se solícito em participar. Este entrevistado atua como assistente social há nove anos, embora tenha concluído o curso de Serviço Social há 24 anos. Anteriormente, trabalhava fora do âmbito da profissão, e nos dias atuais encontra-se inserido numa prefeitura de um município considerado de pequeno porte. No seu espaço sócio-ocupacional, como os demais profissionais que também atuam em prefeituras, desenvolve sua ação com famílias e indivíduos e de forma partilhada com outro assistente social e psicólogo. Informou, com pesar, não ter realizado, até o momento, nenhum curso de pós-graduação.

O que torna similares as narrativas, não obstante as particularidades dos três municípios, a diferenciação dos espaços sócio-ocupacionais de cada entrevistado, o variável tempo de atuação e a especificidade da população demandatária dos serviços prestados, é o contexto no qual tanto os profissionais entrevistados quanto a população usuária estão inseridos. Tal contexto revela a experiência partilhada sobre o que significa estar situado dentro de uma política de assistência social seja na posição de viabilizador de direitos, seja na posição de usuário.

A arena política em que se encontra a assistência social, bem como as demais políticas públicas, é marcada pelo forte viés neoliberal que rege todas as ações na sociedade capitalista. Nesse sistema, a estruturação da forma como se dá a produção não ocorre de modo simples, mas, ao contrário, assume uma característica dúplice, pois, ao mesmo tempo em que promove o acúmulo de riqueza de um lado, gera a miséria do outro (MARTINELLI, 2011b).

Portanto, enfatizam-se categorias amplas (estruturais e conjunturais) para mediar a articulação com a necessidade de educação permanente expressa pelas narrativas dos assistentes sociais. Tal ênfase é necessária porque os profissionais bem como a população usuária da assistência estão inseridos nesses contextos inter-relacionais.

5.1 BUSCA AUTÔNOMA POR EDUCAÇÃO PERMANENTE E CONSOLIDAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Assumindo como ponto de partida as narrativas dos assistentes sociais pesquisados, procura-se, a partir daqui, conhecer as motivações que levaram esses profissionais a buscar, por iniciativa própria, a educação permanente, entendendo essa busca como contributo à consolidação de sua identidade profissional. Acrescenta-se a isso o fato da própria natureza da profissão também apresentar vicissitudes que, por si só, justificam a educação permanente, pois a construção de conhecimentos bem como suas perspectivas teóricas sofrem influências das diversas formas de compreensão da realidade, sempre pautadas numa visão de mundo, na qual o profissional se fundamenta, destacando-se o positivismo, a fenomenologia, e o materialismo dialético (LARA, 2007).

5.1.1 Refletindo sobre educação permanente

Abordar a temática da educação permanente como possibilitadora de aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional e da consolidação da identidade profissional do assistente social, urge como necessidade nos dias atuais nos quais o dinamismo da sociedade galopa a passos largos. Evidentemente, há que se considerar que esse dinamismo, na maioria das vezes, não atende às necessidades de todos, muito menos favorece ao conjunto da classe trabalhadora.

É importante compreender que a educação permanente tem como direção o aperfeiçoamento não apenas da dimensão epistêmica, mas também das relações sociais. A essa compreensão, acrescenta-se o reconhecimento de que, enquanto processo, cujas raízes encontram-se na certeza de que o ser social possui como característica a inconclusão, a educação permanente apresenta-se, conforme Freire (1994, p. 42) como “[...] um que-fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade.”

De acordo com o Conselho Federal de Serviço Social (2012, p. 27): “A educação permanente deve contemplar também a dimensão do aprimoramento teórico-metodológico, técnico-operativo e ético-político, no sentido de potencializar uma análise da realidade social de forma a qualificar a intervenção profissional do/a assistente social.”

Portanto, a intensificação do debate teórico acerca dessa questão significa caminhar ao encontro dos desafios que exigem do profissional, segundo Gatti e Barreto (2009, p. 200) uma “[...] atualização e aprofundamento de conhecimentos como requisito natural do trabalho em face do avanço nos conhecimentos, as mudanças no campo das tecnologias, os rearranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais.”

Para Guerra (2005) e Nogueira (2005), o assistente social se encontra, frequentemente, diante dos dilemas impostos pela vida em sociedade, devendo, para tanto, além de realizar constante leitura de sua própria ação, buscar também intervir nas demandas emergentes do contexto neoliberal. Isso é necessário, porque a natureza interventiva da profissão requer tal comportamento. Assim, as dimensões teórico-metodológica, técnico-operativa, investigativa e formativa, vinculadas às implicações de ordem ética e política serão tanto mais aprimoradas quanto mais aberto e propenso estiver o profissional em assumir o desafio da educação permanente.

Essa assertiva “[...] indica e reforça a direção da educação permanente da formação em Serviço Social, que associa elementos técnico-operativos da prática profissional às dimensões teórico-metodológica e ético-política como unidades indissociáveis, que se estendem da graduação à pós-graduação.” (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2012, p. 19-20).

Pelo exposto, infere-se, portanto, o quanto a educação permanente é necessária à realidade do Serviço Social como profissão susceptível à influência de diferenciadas formas de pensamento, que vão desde o pensamento social da igreja, passando pelo pensamento funcionalista, até o pensamento marxista, e mais contemporaneamente, ao pensamento neoconservador. Essa característica complexa, diferenciada e histórica do Serviço Social revela e enfatiza a importância de se trazer para o debate a reflexão em torno da educação permanente do assistente social.

Em relação à herança cultural sob a qual o Serviço Social vem fundamentando sua prática e, conseqüentemente, um contínuo repensar na questão da educação permanente, tem-se a seguinte síntese de Yamamoto (2011, p. 27-28):

Em seus primórdios, o Serviço Social estabeleceu uma interlocução privilegiada com o pensamento social católico e com o pensamento conservador europeu, tendo se secularizado em estreita aproximação com as concepções estrutural-funcionalistas difundidas nas Ciências Sociais e Humanas norte-americanas, além da incorporação de rudimentos da Psicanálise. A aproximação teórica da profissão ao universo diferenciado da tradição marxista ocorre tardiamente, a partir de meados dos anos de 1960, na América Latina, no bojo do conhecido “movimento de reconceituação do Serviço Social”. Instaura-se, a partir de então, uma tendência ao *debate plural* no campo das ideias no meio acadêmico do Serviço Social. Na década de 1980, sob o impulso das lutas políticas na defesa da democracia e dos direitos sociais, afirma-se a maioria acadêmica dos assistentes sociais impulsionada pela pós-graduação, pelo crescimento do mercado editorial e por uma fértil produção acadêmica que ultrapassa os muros profissionais, permitindo uma interlocução teórica, no mesmo patamar, com áreas conexas de maior tradição na pesquisa social. (IAMAMOTO, 2011, p. 27-28, grifos da autora).

A educação permanente, na sua dimensão teleológica, ou seja, enquanto realidade que busca a finalidade de sua própria aplicação, relacionando-se a si mesma com sua causa final, condensa realidades amplas, na medida em que se considera que a educação permanente, além de trazer em seu bojo a possibilidade de ampliação do conhecimento, desdobra-se também na socialização desse conhecimento adquirido, o que potencializa a capacidade de edificar novas formas de compreender os contextos (SPOSATI, 2007) e, assim, produzir conhecimentos constituídos por subsídios teórico-metodológicos, que estejam de acordo com as exigências da sociedade (BOURGUIGNON, 2007).

A educação permanente instrumentaliza o assistente social na tarefa de sistematização da realidade social, sendo justamente essa sistematização o contributo para um agir mais seguro e mais propenso a emitir respostas mais adequadas aos dilemas impostos. Portanto, em concordância com Bourguignon (2007), para os profissionais de Serviço Social que buscam se imbuir de um caráter crítico suas ações, bem como assumir uma postura propositiva no contexto nacional, se faz preeminente a compreensão de que o processo de produção do conhecimento, ou ainda a aquisição dele, se constitui de uma mola propulsora para transformação do cenário social.

Acrescenta-se a isso o fato de que, elevando o trabalho à categoria de mediador, num contínuo processo de reconhecimento de que uma das faces da práxis é justamente o conhecimento, consegue-se diminuir a distância entre as respostas emitidas pelo profissional e as necessidades que se apresentam na sociedade tanto na esfera individual quanto na coletiva, o que é muito importante, porque, segundo Bourguignon (2007, p. 49): “Faz parte da natureza

da profissão desvendar a complexidade do real e nele buscar as possibilidades de intervenção.” (BOURGUIGNON, 2007, p. 49).

Portanto, pela mediação do trabalho, compreende-se que a educação permanente, enquanto possibilitadora de aquisição de novos conhecimentos, ganha centralidade ao mesmo tempo em que amplia seu potencial de enfrentamento das situações contraditórias e desafios presentes na realidade estimulando a profissão a buscar continuamente a sua superação (BOURGUIGNON, 2007). É em função disso que se reconhece o assistente social como “[...] responsável, na condição de sujeito, pelo desempenho dos papéis de ator e autor da história, tendo responsabilidades pelo ser e pelo vir a ser do Serviço Social.” (SETUBAL, 2007, p. 68).

Diante do vasto horizonte que se coloca para a área do Serviço Social, é essencial ter presente a forte vinculação entre competências e atribuições versus exercício profissional e educação permanente, afinal, o cumprimento do complexo rol de responsabilidades do assistente social, conforme citado anteriormente nos artigos quarto e quinto da Lei Federal 8.662, somente será efetivado a contento mediante a busca contínua, e muitas vezes autônoma, por educação permanente, entendendo-a como o pano de fundo, como alicerce, como base sobre o qual se constroem e se consolidam as competências, atribuições, ou seja, o exercício profissional.

Apesar de o poder público ter responsabilidades no oferecimento de oportunidades que possibilitem a educação permanente dos profissionais envolvidos com as diversas políticas públicas, isso não desobriga o assistente social de buscá-la. No tocante a essa questão, para aferir essa busca autônoma por educação permanente, apresenta-se a seguir algumas narrativas dos profissionais entrevistados. Partindo da análise destas indicações empíricas, percebe-se o quanto a articulação de tais falas aponta para a relevância da capacitação no cotidiano de trabalho.

Ao oferecerem suas contribuições à reflexão acerca da temática educação permanente, os profissionais entrevistados não contraditam aquilo que é propugnado pelos diversos autores citados nesta dissertação, como pode se verificar na fala do entrevistado 1: “Para minha formação continuada, procuro participar de cursos e grupos de estudos por conta própria assim iniciei minha pós-graduação, financiada com recursos próprios.”(E1). O entrevistado 2 reforça essa assertiva: “Com um ano de formação e atuação, senti a necessidade de uma especialização, e me matriculei no curso de pós-graduação.”(E2). A entrevistada 3 complementa: “A gente precisa mesmo estar se capacitando sempre. Eu sinto uma necessidade muito grande em me atualizar.” (E3). Na sequência, o entrevistado 6 demonstra

em sua narrativa que, mesmo diante de alguns obstáculos, o desejo por qualificar-se permanece como meta a ser alcançada:

Faz-me muita falta os cursos de capacitação a gente se reúne aqui no CRAS semanalmente para estudos e a gente busca também informações no site do Ministério de Desenvolvimento Social, para estar mais seguro até hoje não foi possível fazer uma pós-graduação como eu gostaria, mas tenho participado de seminários, palestras. A gente está sempre interessado em crescer e aprender aqui no CRAS a gente sempre se obriga a buscar mais e mais informações e autonomamente mesmo e de onde a gente puder buscar informações mais e mais, isso é uma coisa que a gente faz com grande prazer aqui no CRAS. (E6).

Nas narrativas dos assistentes sociais 1, 2 e 6, percebe-se que a questão da pós-graduação, seja ela *stricto* ou *lato sensu*, ocupa centralidade em suas falas. Ao se reportarem a esta realidade, deixam transparecer isso, principalmente, o entrevistado 1, ao afirmar que logo após “um ano de formação e atuação, senti a necessidade”. A fala demonstra o quanto o exercício profissional cotidiano exige educação permanente sob pena de o profissional sofrer retração em sua prática concreta ou mesmo encontrar-se impossibilitado de responder competentemente às demandas advindas da realidade social.

A busca por reconhecimento e espaço no contexto da pós-graduação representou uma conquista para o Serviço Social. Conquista porque a inclusão na programação das agências financiadoras de pesquisa foi demorada até mesmo às ciências humanas. Para o Serviço Social, a inclusão foi ainda mais letárgica, porque esse curso não contava com reconhecimento nem mesmo por parte das ciências humanas, apesar de estar inserido dentro delas. Acrescenta-se a isso o fato de que, para o Serviço Social a questão foi mais complexa porque, de acordo com Baptista, M. e Rodrigues (1992, p. 127), em decorrência da sua “[...] especificidade e seu modo de inserção na divisão sócio-técnica de trabalho, havendo uma tendência entre os pesquisadores, mesmo no âmbito das ciências sociais, de considerá-lo uma disciplina de aplicação, de caráter interventivo e não de pesquisa.”

É importante ressaltar que as ciências sociais foram reconhecidas no contexto das agências de fomento à pesquisa no Brasil somente na década de 1970. Anterior a essa data, elas se encontravam ausentes. Durante as décadas seguintes de 1980 e 1990, por conta desta inserção, iniciou-se o reconhecimento e consolidação de uma identidade profissional. Entretanto, o Serviço Social ainda se encontrava dissociado dessa realidade, não obstante sua inserção na área das ciências sociais aplicadas e o repasse de bolsas para alunos de pós-graduação nos anos 1970. Somente na década de 1980 é que os projetos de pesquisas começaram a contar com possibilidades de financiamento e, ainda assim, de forma restringida

porque a prioridade de investimento, em meados do ano de 1987, se voltava para profissionais em fase de doutoramento ou com título de doutor, nível de formação que se consolidava dentro da profissão, sendo, portanto poucos os assistentes sociais desse período que pudessem pleitear financiamento para suas pesquisas (SILVA E SILVA et al., 2005).

Ainda em relação à questão da inclusão tardia no escopo das agências financiadoras de pesquisa, Baptista, M. e Rodrigues (1992, p. 127) afirmam que isso ocorreu em decorrência de questões internas da profissão, “[...] que dificultaram (e ainda dificultam) tanto uma valoração mais objetiva da pesquisa e do investimento científico necessário à sua expansão e desenvolvimento, quanto o reconhecimento do Serviço Social como área que não pode prescindir da pesquisa.”

Dentre os fatores citados por Baptista, M. e Rodrigues (1992), estão: a demora na inserção da disciplina de pesquisa no currículo do Serviço Social, fato ocorrido somente em 1982, e embora algumas escolas a possuíssem, a disciplina não era obrigatória antes desta data; a insuficiência de um ensino de qualidade aos alunos dos cursos de pós-graduação; a definição de temas de pesquisa que não possuem consonância com as necessidades da profissão; a ausência de entendimento claro sobre o que significa investigação e intervenção; e a apropriação equivocada de conhecimentos da teoria marxista, que resultou em duvidosas interpretações teórico-metodológicas.

Portanto, para Nogueira (2005, p. 191): “A expansão da produção do conhecimento à época [1970] relaciona-se ao caráter emergente da pesquisa na área das Ciências Sociais, às dificuldades de ordem ideológicas, ao questionamento da cientificidade da área e aos preconceitos contra o próprio cientista social.”

Segundo Baptista, M. e Rodrigues (1992), na década de 1990, a área de ciências sociais e o Serviço Social já tinham sido reconhecidos, alcançando certa legitimidade porque as agências financiadoras demonstravam maior sensibilidade, passando a valorizar os temas de pesquisa e os assuntos abordados pelo profissional de Serviço Social. Para essas autoras, no caso particular do Serviço Social, o financiamento dos projetos de pesquisa é muito importante, porque vários são os dilemas sociais cuja investigação aprofundada é essencial para a intervenção dos profissionais.

Nos dias atuais, verifica-se que o Serviço Social na busca por legitimidade dentro da pós-graduação, trilha por caminhos de crescimento e amadurecimento. Essa trajetória, conforme Iamamoto (2011, p. 456) é expressa pela “[...] ampliação de convênios com instituições nacionais e internacionais, aumento da produção intelectual – com destaque à

produção técnica – e a tendência de expansão e fortalecimento dos grupos/núcleos de pesquisa.” (IAMOMOTO, 2011, p. 456).

Iamamoto (2011) acrescenta-se também que, em decorrência dessa corrida por legitimação que se constata no interior das universidades, existe o predomínio de um corpo docente formado por doutores, dos quais inúmeros possuem títulos de pós-doutorado realizado no Brasil e no exterior. Essa autora acena ainda, que grande parte dos programas de pós-graduação contam com seus próprios periódicos científicos impressos ou *online* para divulgação do conhecimento produzido.

A Pós-Graduação do Serviço Social, por meio de seus núcleos de pesquisa estáveis, legítimos e reconhecidos, configura-se como a mais importante sustentação das investigações e da produção científica da área. A característica marcante dos Programas de Pós-Graduação em Serviço Social no Brasil está no ensino. Esses Programas possuem uma relevante função no que se refere a formação de profissionais para a docência tanto para o país, quanto para outras nações latino-americanas como a Argentina, Uruguai, Chile, Costa Rica, Colômbia e Venezuela, além do continente europeu, e particularmente Portugal (GUERRA, 2011).

Guerra (2011) afirma que apesar de a Pós-Graduação em Serviço Social estar direcionada à docência, ganha corpo também uma formação voltada à consolidação de uma categoria profissional representativa de uma tendência crítica, a qual se encontra imersa na formulação e implementação de políticas sociais, nas atividades desenvolvidas pelos conselhos de direitos, pelas organizações governamentais e não governamentais e, ainda mesmo que numa representatividade menor, nas intervenções relacionadas aos movimentos sociais. Para essa autora:

Os Programas [de Pós-Graduação em Serviço Social] encontram-se bem estruturados com disciplinas apresentando conteúdo e bibliografia atuais e em conexão com as áreas de concentração e linhas de pesquisa. Ressalta-se que a procura pelos nossos Programas extrapola a área de Serviço Social: muito dos candidatos que os procuram são de áreas afins e estão interessados num debate crítico que se faz em torno do capitalismo contemporâneo e suas formas de enfrentar a chamada questão social. (GUERRA, 2011, p. 146).

Iamamoto (2011) lembra também que, no âmbito da graduação e da intervenção técnica cotidiana, a produção do conhecimento tem se feito presente por meio do incentivo dado aos graduandos à realização de atividades de pesquisa e valorização de ações investigativas realizadas por profissionais em seu próprio ambiente sócio-ocupacional.

Guerra (2011) ao analisar os principais temas de interesse para pesquisas, aponta para uma especialização profissional com acentuada tendência para retratar aspectos históricos que

envolvem os contextos das transformações as quais são decorrentes dos processos relacionais que se estabelecem entre o Estado brasileiro e a sociedade, num período marcado pela forte presença das relações internacionais. Desse contexto, emergem polêmicas temáticas que demarcam um denso debate do Serviço Social com o acentuado deslocamento das realidades presentes no interior da sociedade (GUERRA, 2011).

Além da pós-graduação em franca expansão, não obstante esse fato ser decorrência das demandas do capital, mas também motivada e alimentada pelo crescente interesse e busca por parte da categoria profissional, outras modalidades de educação permanente também são almejadas pelos profissionais ávidos por reciclar seus conhecimentos obtidos na graduação. A narrativa da entrevistada 3, apresentada na sequência, reflete bem esse desejo:

Eu acredito que a gente está sempre precisando renovar as nossas informações. Então quando possível eu busco o conhecimento através dos eventos municipais, dos encontros, palestras, simpósios, reuniões ampliadas, conferências realizadas pelos Conselhos Municipais daqui da cidade e até dos próprios palestrantes que a gente convida para a nossa formação interna aqui [na organização social]. (E3).

Numa outra direção analítica, ou seja, em relação ao acesso à educação permanente, e não pela via da pós-graduação, defende-se que a participação regular em eventos, encontros temáticos, palestras, simpósios, seminários, reuniões ampliadas, conferências, capacitações de curta duração dentre outras correlatas, também se apresentam inquestionáveis quanto à sua importância, na medida em que tais modalidades igualmente podem contribuir de forma muito eficaz para o preenchimento das lacunas deixadas pela fase pretérita da vida do profissional.

Essa afirmação, validada pela narrativa apresentada, permite considerar que ações na direção da educação permanente, desde que não se configurem como intermitentes, favorecem a desconstrução de um possível pragmatismo que, segundo Iamamoto (2011), pode dominar a intervenção cotidiana do assistente social, obstando a tomada de consciência acerca de seu compromisso com a defesa de processos democráticos que favoreçam a emancipação humana e defesa dos direitos e conquistas da classe trabalhadora, acumulados durante um extenso percurso histórico de batalhas.

Nessa mesma linha de reflexão, qual seja, sobre a importância da participação regular em eventos, capacitações de curta duração, enfim, é necessário trazer à análise os esforços de assistentes sociais que atuam como professores universitários, no sentido de promover e manter espaços de educação permanente por meio de projetos de extensão. As universidades locais têm contribuído consideravelmente nesse aspecto, por meio da iniciativa de seu corpo

docente, em atenção ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, conforme proposto na Constituição Federal, em seu artigo 207º (BRASIL, 1988).

Pelo eixo da extensão, ou seja, por meio da relação entre a universidade e a comunidade, vários projetos de educação permanente voltados aos profissionais de Serviço Social têm sido efetivados. Muitos dos profissionais entrevistados, inclusive a própria pesquisadora, autora desta Dissertação, participam dessas capacitações oferecidas pelas universidades.

O eixo da extensão, considerado como um dos três pilares da universidade, ao lado do ensino e da pesquisa, além de cumprir um papel hermenêutico diante das ansiedades e necessidades dos assistentes sociais já graduados e envolvidos com a dimensão técnico-operativa do trabalho, possibilita também a reciclagem de suas capacidades teórico-metodológicas e ético-políticas.

Essa relação que se estabelece, entre a universidade e a comunidade dos assistentes sociais em pleno exercício profissional, permite uma saudável troca de saberes, na medida em que os assistentes sociais levam seus conhecimentos respaldados pela experiência concreta do seu cotidiano aos docentes, os quais, por sua vez, compartilham seus conhecimentos científicos, promovendo um aprendizado bilateral.

A socialização e a democratização do conhecimento acadêmico, fruto do desenvolvimento de pesquisas realizadas pelos docentes, permitem que o profissional envolvido somente com a prática interventiva tenha acesso a conteúdos que facilitarão seu trabalho de mediação entre a teoria e a prática, além de proporcionar espaços para reflexão sobre sua atuação e fortalecimento das interações entre profissionais de diferentes municípios e espaços sócio-ocupacionais distintos, o que, inevitavelmente, contribuirá para alcance de maior qualidade na prestação de serviços sociais.

No Vale do Paraíba Paulista, a Universidade de Taubaté destaca-se na efetivação de projetos voltados aos trabalhadores que compõem o Sistema Único da Assistência Social. No momento, quatro são os projetos contemplados na extensão universitária. O primeiro deles, voltado à capacitação de conselheiros, objetiva estimular o protagonismo, sobretudo dos membros da sociedade civil e os usuários da política da assistência social. O segundo objetiva conhecer o trabalho profissional do assistente social no âmbito do SUAS, nos municípios do Vale do Paraíba, tendo em conta a expansão desses profissionais no contexto da crise do capital. Nesse projeto, destaca-se a identificação das práticas, dos saberes, dos fundamentos teórico-metodológicos, técnico-operativos e ético-políticos, e possíveis lacunas ou deficiências referentes à formação profissional e seus reatamentos na prestação de serviços

socioassistenciais. O terceiro projeto visa levantar as múltiplas demandas formativas da sociedade, na região do Vale do Paraíba Paulista, levando em consideração o quadro de transformações políticas, econômicas e socioculturais da contemporaneidade, e analisar as políticas sociais dirigidas para atendimento de tais demandas. O quarto projeto objetiva avaliar a implementação do SUAS na mesorregião do Vale do Paraíba Paulista. A equipe envolvida nesse projeto busca, por meio de suas ações, compreender as diversas dimensões da implementação do SUAS, bem como captar sua processualidade.

Numa outra ordem de ideias, diferentemente das duas anteriores, que tratavam do acesso à educação permanente pela via da pós-graduação *stricto ou lato sensu* e pela via da participação em outras modalidades de qualificação, como por exemplo, participação em oficinas, seminários, enfim, a questão que emerge das narrativas a seguir, se referem à subordinação do assistente social à sua condição de trabalhador assalariado, e o quanto isso interfere na busca pela educação permanente. Para Iamamoto (2011, p. 41): “O assistente social, como qualquer outro trabalhador assalariado, não obstante as suas características particulares encontra-se sujeito às mesmas determinações que afetam a coletividade dos trabalhadores na atualidade.” Prova disso, a mesma autora esclarece:

Sendo o Serviço Social uma profissão liberal e dispondo o assistente social de relativa autonomia profissional, tornam-se necessários estatutos legais e éticos que regulamentem essa atividade. Entretanto, essa autonomia é tensionada pela compra e venda dessa força de trabalho especializada a diferentes empregadores: o Estado (e suas distintas esferas de poder), o empresariado, as organizações de trabalhadores e de outros segmentos organizados da sociedade civil. (IAMAMOTO, 2011, p. 215).

Essa realidade fica evidente na fala dos entrevistados, conforme se pode verificar a seguir: “Eu fiz somente seis meses, todavia depois houve a necessidade do trabalho e não pude mais frequentar.” (E1). Esse mesmo entrevistado, ao se reportar a outro assunto quando relatava uma experiência realizada em período posterior à conquista das 30 horas semanais, afirmou o seguinte: “Minha carga horária é de 30 horas semanais, o que facilitou um pouco mais no tempo para me dedicar aos estudos.” O entrevistado 2 corroborou essa assertiva, quando, ao citar a redução da jornada de trabalho do assistente social de 40 para 30 horas semanais, afirmou que: “A jornada de 30 horas semanais tem me permitido dedicar melhor à capacitação o que já ajuda bastante”. (E2). A assistente social 3 que, na ocasião da entrevista, ainda não realizava as 30 horas semanais, reforçou a afirmação de que a busca autônoma por educação permanente perpassa pelas condições de trabalho. Para essa profissional, a impossibilidade de se envolver com atividades de educação permanente advém “da

dificuldade de estar saindo daqui [do trabalho].” (E3). Na sequência, a fala do entrevistado 4 também confirma o quanto a jornada de trabalho influencia no envolvimento e, até mesmo, disposição para realização de atividades referentes à educação permanente.

Em relação a trabalhar 30 horas semanais agora consigo aproveitar melhor as oportunidades de reciclagem que são oferecidas, pois além de permitir conciliar a vida pessoal e profissional de forma que garanta qualidade de vida, o profissional poderá se capacitar em outros órgãos que antes devido ao excesso de trabalho não seria possível. (E4).

Segundo Raichelis (2010, p. 757): “Os assistentes sociais continuam sendo predominantemente trabalhadores assalariados, notadamente de organismos governamentais, com maior incidência nas políticas de saúde e assistência social. A maioria dos assistentes sociais é de servidores públicos [...]”. Essa realidade colocada pela autora demonstra o quanto é essencial considerar a relação da educação permanente com a condição de trabalhador assalariado a que o assistente social se encontra submetido.

Refletir sobre a condição assalariada do assistente social é tão importante e digna de ser oportunizada em discussões de educação permanente, porque, conforme se verificou nas entrevistas, aproximadamente 85% dos profissionais insistem na centralidade dessa questão. Não é fato pontual, portanto, considerar que a condição assalariada se impõe como desafio aos assistentes sociais que buscam qualificar-se no decorrer de suas carreiras profissionais.

Ao se problematizar a condição assalariada do profissional de Serviço Social, verifica-se não se tratar apenas de uma particularidade nacional, presente apenas no universo de trabalho do assistente social brasileiro. Pelo contrário, num recente Congresso Internacional de Assistentes Sociais, realizado em 10 de julho de 2012 em Estocolmo, na Suécia, onde estavam presentes profissionais de 17 países, a condição de precarização do trabalho rompeu significativamente nas discussões (LEWGOY et al., 2012).

Lewgoy et al. (2012) salientam que na Grécia, os assistentes sociais têm experimentado o braço de ferro do Estado por meio de repressão, perseguição e criminalização ao se recusarem a realizar intervenções coercitivas nos movimentos de resistência da população pobre, em face da crise econômica que assola o país no momento e que traz repercussões diretas para o mundo do trabalho.

Em Portugal, a crise político-econômica atual contribui para a fragmentação da profissão que se expressa pela precarização das condições de trabalho e pela diminuição dos salários. Essa situação é ainda adensada por um agravante: a inexistência de entidades organizativas e representativas da categoria profissional. Acrescenta-se a isso, o elevado

índice de desemprego, o qual tem levado muitos assistentes sociais recém-formados a deixar o país em busca de melhores condições de trabalho, ou mesmo em busca de oportunidade de colocação profissional em outros países da Europa. Os assistentes sociais portugueses se ressentem do Estado não chamá-los para discutir questões relacionadas às políticas sociais, sendo esse papel atribuído ao Terceiro Setor. A categoria profissional de Portugal apresenta-se desorganizada e necessitada de apoio internacional, conforme fala dos próprios presentes no Congresso (LEWGOY et al., 2012).

De acordo com Lewgoy et al. (2012), na Bósnia, os assistentes sociais evidenciam as consequências da transição do Socialismo para o Capitalismo, afirmando que, por conta disso, a atuação profissional encontra-se numa situação de aproximação com o modelo gerencial de intervenção. O que predomina no país é um exercício profissional, pautado em questões administrativas e individualizadas, em que o Serviço Social de Caso marcadamente conservador, basicamente prevalece. Assiste-se a uma realidade de privatização e redução de recursos no momento. Embora essas realidades estejam sendo combatidas acirradamente pelos movimentos sociais daquele país com o apoio dos profissionais de Serviço Social, isso não tem impedido que esse processo se consolide gradativamente como ocorreu no Brasil. Por fim, os assistentes sociais da Bósnia, assim como os de Portugal, ressentem-se da falta de organização da categoria naquele país.

Conforme afirmação de Lewgoy et al. (2012), na Croácia, a situação é semelhante à da Bósnia, porque o processo de instalação do capitalismo tem sido similar. Embora se ouça ecos do socialismo naquele país, ele não se faz ouvir pela totalidade da nação e nem mesmo é colocado em prática. A política neoliberal, gradativamente, está sendo implantada aos moldes da industrialização europeia. Com isso, a desregulamentação da legislação trabalhista começa a demonstrar seus primeiros sinais, causando preocupação para a categoria profissional.

Na África do Sul, não obstante sérios problemas a serem enfrentados pelos assistentes sociais como situações conflituosas decorrentes das disparidades étnicas, políticas e culturais, é o desemprego quem tem gerado consequências exponenciais na ambiência econômica e social daquele país. Não menos importante no momento é a realidade econômica, quando comparada à questão racial, por exemplo. Aliás, o que se assiste é a inversão dos pesos e das medidas de ambas as variáveis na nação africana (LEWGOY et al., 2012).

Na Espanha, os profissionais de Serviço Social afirmam não deslumbrar esperanças futuras, porque a crise econômica que assola o país ofusca possibilidades de saída. As políticas sociais tem sido objeto de acentuados cortes em seus orçamentos, devido à pressão dos mercados externos. Somam-se a isso, o crescente nível de desemprego, a alta dos preços

dos gêneros alimentícios básicos e o encarecimento gradual da prestação de serviços. O Estado não tem investido nas universidades e nas organizações sociais, além disso, tem assumido uma postura regressiva com relação à família, responsabilizando-a pelas suas próprias carências socioeconômicas. Se no passado as famílias espanholas tinham alcançado independência institucional, no cenário atual ocorre o contrário, estão retornando à institucionalização em busca de atendimento no interior das políticas sociais. Cresce também o voluntariado e, com ele, a insatisfação social. Os profissionais de Serviço Social, articulados em torno do Conselho Geral de Assistentes Sociais, afirmam que se fazem necessárias uma mobilização e uma organização política da população, na tentativa de lutar contra as novas imposições políticas, econômicas e sociais (LEWGOY et al., 2012).

Segundo Lewgoy et al. (2012), na Suécia, a categoria profissional se diverge em dois blocos ao expressar sua opinião: de um lado, o posicionamento é demarcado pela defesa de que inexistem problemas econômicos, mas há excesso de burocracia no processo interventivo. Nesse contexto, a prática dos assistentes sociais que se configura como conservadora, acrítica e burocrática, em que os dilemas sociais são considerados como expressão da ideologia e não da economia. De outro lado, situam-se os profissionais que discordam deste posicionamento, assumindo uma perspectiva teórico-metodológica e prática-operativa diferenciada. Para esses profissionais, a Suécia está sofrendo os reflexos da crise econômica, assim como os demais países europeus. As consequências podem ser sentidas na redução de investimentos em políticas sociais, no desemprego e no desenvolvimento acentuado do individualismo. As políticas sociais, as quais possuem uma perspectiva individualista de intervenção, sofrem os rebatimentos desse individualismo. Igualmente, no exercício cotidiano da categoria, está presente o individualismo que, ao permear as ações realizadas pelo profissional, imprime uma marca de um Serviço Social que não se apresenta mais como profissão voltada ao coletivo da sociedade, mas sim ao aspecto individual. Quanto ao desemprego, apesar de o índice ser menor quando comparado com outras nações europeias, ele existe e é refratário da política econômica internacional.

Avalia-se a pertinência da apresentação desse sintético quadro internacional justamente para reforçar que a condição assalariada do assistente social, no Brasil, é partilhada pela categoria profissional em diversos outros países. Portanto, é defensável pensar em possibilidades de concretização das prerrogativas contidas na Política de Educação Permanente, considerada como construção coletiva e haurida de um contexto inebriado pela ideologia do capital, porém, sem se esquecer, em nenhum momento, de que, conforme palavras dos redatores dessa Política: “É utópico imaginar uma informação livre das regras da

rentabilidade e do lucro, mas [por outro lado] se o objetivo da educação é ser também instrumento de emancipação, não se pode sucumbir a sua imediatividade.” (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2012, p. 13).

Referenciar o assistente social no mundo do trabalho implica reconhecer que, se por um lado ele tem direito a receber seu salário e depende dele, por outro, encontra-se no dever de cumprir regras, metas e jornadas de trabalho pré-estipuladas pelo empregador. Portanto, é exatamente essa submissão aos determinantes da dimensão assalariada que irá fazer toda a diferença na busca por uma educação permanente, mesmo que por recorrência a uma pós-graduação *stricto* ou *lato sensu*, conforme se verifica nas narrativas a seguir: “Dentro da Entidade, não há formação continuada, uma vez que a mesma não tem como financiar os cursos e capacitações para os assistentes sociais porque o convênio não prevê esse tipo de despesa.” (E1).

Esta entidade mantém parceria com a prefeitura, e não possui recursos financeiros para financiar um curso para seus profissionais. O investimento nas organizações sociais é baixo, o valor do convênio impossibilita a formação continuada dos profissionais e infelizmente os profissionais precisam de capacitações pagas. (E2).

Embora a nossa equipe do CRAS esteja sempre querendo se renovar e querendo procurar cursos e pós-graduação a gente ainda esbarra na parte financeira e é o que dificulta poder melhorar as nossas condições. Mas não quero dizer que seja impossível estar buscando novos conhecimentos melhorar nossa condição para poder também melhorar o nosso trabalho. (E6).

As falas dos pesquisados demonstram o quanto a dependência salarial se apresenta como forte peso em suas tomadas de decisões, ao ponto de alguns nem iniciarem nenhuma atividade relacionada à educação permanente, caso ela venha a interferir na sua jornada de trabalho ou comprometer sua renda mensal. Houve situações de profissionais que se recusaram a participar desta pesquisa, porque informaram estar sobrecarregados com seu acúmulo de trabalho.

Toda e qualquer atividade profissional ocorre mediante relações sociais que se estabelecem. É muito importante compreender isso, porque significa que, na prática, o trabalho se apresenta dividido, conforme sua especificidade e sua utilidade, e que existem aqueles que são proprietários dos meios de produção e os que não são, ou seja, existe uma relação capitalista de propriedade. Quando se fala que uns são proprietários dos meios de produção e outros não, significa falar em existência de classes sociais. Para Yamamoto (2011), não se pode desconsiderar as relações sociais por meio das quais se dá a intervenção

profissional sob pena de se realizar uma análise desfocada do vínculo existente entre educação permanente e condição assalariada do assistente social (IAMAMOTO, 2011).

A força de trabalho qualificada do assistente social, também compreendida como mercadoria, somente é capaz de ser efetivada se os meios e os instrumentos de trabalho forem dispostos adequadamente, os quais não pertencem ao profissional, mas aos organismos empregadores estatais ou privados. Estes meios ou instrumentos de trabalho correspondem aos recursos materiais, humanos e financeiros, os quais são necessários para a implantação e implementação de programas e projetos, à prestação de serviços, para o repasse de benefícios, e à execução de uma variedade de atribuições e competências que se situam tanto no plano do atendimento direto quanto no contexto da gestão e gerenciamento institucional (RAICHELIS, 2011).

De acordo com Raichelis (2011, p. 429), aquilo que se configura como de propriedade do assistente social e que igualmente se apresenta como meios de trabalho são os conhecimentos e as habilidades profissionais, “[...] mas cujas possibilidades de pleno desenvolvimento também são condicionadas por um conjunto de determinações que, não sendo externas ao trabalho, incidem diretamente no cotidiano profissional.”

As consequências dessa realidade, ou seja, o fato do profissional não ser proprietário dos meios e instrumentos para exercício de sua atuação especializada nos distintos espaços sócio-ocupacionais, são grandes e se refratam na limitada autonomia que o assistente social possui. Com isso, é retirada ou mesmo minimizada a possibilidade e liberdade para estabelecer prioridades, bem como a forma pela qual o profissional de Serviço Social intenciona efetivar “[...] o trabalho socialmente necessário, coletivo, combinado e cooperado com os demais trabalhadores sociais.” (RAICHELIS, 2011, p. 425).

Iamamoto (2011) afirma o quanto é importante compreender que o significado social do trabalho do assistente social está sujeito às relações estabelecidas com aqueles que contratam seus serviços, os quais personificam distintas funções no interior da sociedade. E mesmo que a característica qualitativa do fazer profissional se mantenha nos diversos espaços sócio-ocupacionais, seu significado social não se assemelha às diferentes realidades onde o trabalho é desenvolvido, visto que está imerso em relações sociais diferenciadas.

Não obstante dificuldades para sua efetivação, a busca por aprimoramento profissional contribui para o enfrentamento da alienação presente no cotidiano de trabalho do assistente social, porque o profissional, ao pretender imprimir direção à sua intervenção concreta, defronta-se com a coerção própria do trabalho alienado, representada pela forma assalariada, o que produz tensões. A presença dessa alienação é reforçada por Iamamoto (2011), ao

defender que o significado social da profissão assume a forma de prática profissional especializada que se desenvolve por meio de trabalho assalariado alienado (IAMAMOTO, 2011).

É preciso se voltar para uma contínua articulação entre o fazer prático do assistente social e o contexto no qual está inserido, porque aqueles que contratam os profissionais são aqueles que ditam as regras de como o trabalho deve ser exercido, que rumo deve tomar. As relações que se estabelecem entre o assistente social e seus empregadores trazem consequências diretas e decisivas na ação profissional, bem como na sua busca por educação permanente.

Para Iamamoto (2011, p. 215), isso ocorre justamente porque se trata de uma “[...] atividade assalariada de caráter profissional que implica compra e venda da força de trabalho e a presença do dinheiro que expressa o valor de troca dessa força de trabalho, corporificado no salário, atestando estar essa atividade inserida no reino do valor na sociedade capitalista.”

Quando o assistente social vende sua força de trabalho especializada, complexa, que exige graduação acadêmica, está, na verdade, entregando àquele que o contratou “[...] o valor de uso de sua força de trabalho qualificada. Essa atividade – como qualquer outro trabalho – implica transformação de uma matéria além de concretizar-se em um resultado que tem objetividade material ou social.” (IAMAMOTO, 2011, p. 217-218).

Segundo Iamamoto (2011), a característica concreta e utilitária atribuída ao trabalho do assistente social advém do fato de o profissional responder às demandas das classes sociais que, historicamente, veem se apresentando e do valor de uso que seus serviços prestados possuem. Como característica abstrata, apresenta-se, assim, denominado porque se configura também como trabalho humano indiferenciado, quando percebido sob o prisma de sua quantidade, participando na produção e/ou distribuição da mais valia. Portanto, o Serviço Social possui dentro de si uma unidade contraditória, típica de toda e qualquer mercadoria, porque apresenta as duas características citadas: é trabalho concreto e abstrato.

Raichelis (2010, 2011) salienta que, não obstante as dimensões objetivas que expressam a materialidade do agir profissional, é necessário levar em consideração ainda as dimensões subjetivas, ou seja, a forma pela qual o assistente social apreende no plano da consciência o significado da sua atuação, as representações que possui da profissão e as motivações que desenvolve para tornar legítima a sua intervenção e a sua busca por educação permanente, as quais direcionam socialmente seu trabalho. Para essa autora:

O trabalho do assistente social é, nesses termos, expressão de um movimento que articula conhecimentos e luta por espaços no mercado de trabalho; competências e atribuições privativas que têm reconhecimento legal nos seus estatutos normativos e reguladores (Lei de Regulamentação Profissional, Código de Ética, Diretrizes Curriculares da formação profissional), cujos sujeitos que a exercem, individual e coletivamente, se subordinam às normas de enquadramento institucional, mas também se organizam e se mobilizam no interior de um movimento dinâmico e dialético de trabalhadores que repensam a si mesmos e a sua intervenção no campo da ação profissional. (RAICHELIS, 2011, p. 429).

Conforme Raichelis (2010), o Serviço Social se configura como uma prática que recebe constantemente os intermitentes influxos advindos dos interesses das classes sociais, colocando-se numa posição tanto de mantenedor quanto de agente transformador do *status quo* da sociedade capitalista e da realidade da classe trabalhadora, tendo que atender tanto as demandas do capital, como também do mundo do trabalho, participando ativamente tanto dos processos de dominação, quanto de resistência, continuidade e ruptura da ordem societária. E ainda, de acordo com essa autora:

É o processo de profissionalização do assistente social e a institucionalização da profissão na divisão social e técnica do trabalho que circunscreve as condições concretas para que o trabalho do assistente social ingresse no processo de mercantilização e no universo do valor e da valorização do capital, móvel principal da sociedade capitalista. (RAICHELIS, 2011, p. 424).

Nesse sentido, a educação permanente destinada aos profissionais que exercem um trabalho, ao mesmo tempo concreto, útil, mas também abstrato e subjetivo, requer minimamente uma compreensão do cenário no qual está inserido esse trabalho, porque, para compreender as particularidades do trabalho do assistente social, é necessário considerar a história da sociedade, pois conforme explica Yamamoto (2011, p. 25): “A profissão é um produto sócio-histórico, que adquire sentido e inteligibilidade na dinâmica societária da qual é parte e expressão.”

É justamente a compreensão desse cenário que estabelece limites e possibilidades para o exercício profissional. É preciso, ainda, considerar também a existência dos reflexos políticos que se direcionam para as condições e relações de trabalho. É por conta desse cenário, que se situa em torno do trabalho do assistente social, que o escopo da Política Nacional de Educação Permanente do conjunto CFESS-CRESS aponta para a importância da qualificação continuada e sua interlocução com a questão do trabalho, enfatizando que essa interlocução se configura até mesmo como estratégica, pois a educação permanente possibilita

que o assistente social se capacite para: “[...] desvelar, processar e intervir numa realidade socioinstitucional complexa, permeada por profundas transformações societárias que ocorrem no mundo do trabalho.” (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2012, p. 11).

Verifica-se, portanto, o quanto a condição de trabalhador assalariado e a precarização do trabalho interferem nos rumos pela busca de uma educação permanente e, até mesmo, na disposição do profissional que, muitas vezes, sobrecarregado por uma extensiva jornada de trabalho se vê na necessidade ou na obrigatoriedade de se qualificar, tendo, ainda, que fazê-la em horários distintos do exercício profissional, porque as próprias leis trabalhistas que regem o trabalho no âmbito público ou privado não favorecem ao investimento em educação permanente dentro do horário de sua jornada de trabalho. Para reforçar isso, apresenta-se a fala do Entrevistado 1:

A formação continuada eu procuro sempre fora do horário de trabalho. Em 2009, consegui liberação da entidade para fazer aula como ouvinte na PUC de São Paulo para o curso de mestrado. Eu fiz somente seis meses, todavia depois houve a necessidade do trabalho e não pude mais frequentar. (E1).

As dificuldades são aqui reforçadas, como se pode observar na narrativa da entrevistada 3:

Uma vez atuando aqui na Entidade o acesso as informações e Serviços da rede ficam distantes. Na medida em que posso me ausentar eu busco o conhecimento, mas tem dois anos mais ou menos que eu não estou conseguindo por conta do aumento da responsabilidade aqui na instituição e por causa da dificuldade de estar saindo daqui [do trabalho]. (E3).

A compreensão da condição assalariada e da precarização do trabalho do assistente social é muito importante, porque ela permite que se evite cobrar determinadas posturas do profissional individualmente como se ele não fosse um trabalhador submetido a uma realidade determinada e coletiva, que rege a compra e venda de sua força de trabalho. Essas cobranças podem se originar não somente da necessidade de se qualificar continuamente, como também da necessidade de dar conta do seu trabalho cotidiano. Para Raichelis (2011, p. 426): “A superexploração e o desgaste físico e mental no trabalho profissional e os próprios profissionais que sofrem e adoecem a partir do cotidiano de seu trabalho e da violência de seus direitos [...]” se evidenciam nesse cenário atual nacional e internacional que envolve o mundo do trabalho. Essa autora afirma que:

A dinâmica de precarização atinge o trabalho profissional do assistente social, afetado pela insegurança do emprego, precárias formas de

contratação, intensificação do trabalho, baixos salários, pressão pelo aumento da produtividade e de resultados imediatos, ausência de horizontes profissionais de mais longo prazo, falta de perspectiva de progressão e ascensão na carreira, ausência de políticas de qualificação e capacitação profissional, entre outros. (RAICHELIS, 2010, p. 757-758).

A mesma autora acrescenta ainda que:

A reestruturação produtiva do capital, da qual resultam diferentes formas de precarização do trabalho, atinge o mercado de trabalho do assistente social, incidindo, contraditoriamente, tanto no movimento de mudanças e/ou redução dos postos de trabalho em alguns campos (por exemplo, nas empresas industriais) como também de ampliação, como é o caso das políticas de seguridade social, com destaque para a política de assistência social, principalmente no âmbito municipal, em função das novas e intensas demandas aos municípios decorrentes da descentralização dos serviços sociais públicos. No âmbito do Serviço Social, intensificam-se os processos de terceirização, de subcontratação de serviços individuais dos assistentes sociais por parte das empresas de serviços ou de assessoria [...] de “cooperativas” de trabalhadores, nas prestações de serviços aos governos e organizações não governamentais, acenando para o exercício profissional privado (autônomo), temporário, por projeto, por tarefa em função das novas formas de gestão das políticas sociais. Os efeitos da tríade flexibilização/precarização/terceirização do trabalho do assistente social se fazem sentir em níveis e intensidade antes desconhecidas pela profissão. (RAICHELIS, 2011, p. 431, grifo da autora).

Muito embora a inserção num trabalho, na maioria das vezes, flexibilizado, precarizado e terceirizado, que imprime uma autonomia relativa ou controlada ao trabalho do assistente social, constitua-se como fator que favorece ao distanciamento desse profissional com as possibilidades de envolvimento em ações de educação permanente, essa realidade não deve se tornar um impeditivo para que o assistente social se reconheça como classe trabalhadora, unindo-se aos demais trabalhadores, e nas mesmas condições, na busca pelo exercício de sua cidadania como sujeito de direitos. Para isso, é importante que o assistente social evite se apartar da sua condição de trabalhador assalariado porque:

O que se observa com maior frequência - certamente em função da centralidade da classe operária na produção capitalista e dos inúmeros estudos sobre os impactos da reestruturação produtiva nas relações e condições de trabalho desta classe - é o assistente social analisar (e indignar-se) frente à exploração e ao desgaste a que são submetidos os trabalhadores assalariados, mas estabelecendo com estes uma relação de exterioridade e não de pertencimento enquanto um segmento desta mesma classe. (RAICHELIS, 2011, p. 426).

Fausto Neto (1992) argumenta que sob a ótica do capital, o assistente social é visto como aquele profissional que individualmente e isoladamente executa suas ações desvinculadas do contexto macro da sociedade. Entretanto, é justamente o contexto macro que cria a necessidade dessa ação e condiciona as consequências que tal ação produz na sociedade. Isso se confirma pelo fato do Serviço Social se referenciar como uma processualidade histórica e particular, afirmando-se como um campo interventivo no interior da vida social, mediante dimensão intelectual e interventiva.

Essa atuação do profissional na sociedade capitalista é marcada pelo conflito entre projeto profissional e condição assalariada na qual se encontra. Esses conflitos não se refletem somente nos espaços de trabalho ou nas relações que estabelece, mas também na formação universitária, na pós-graduação e na pesquisa (IAMAMOTO, 2011).

Problematizar os dilemas impostos pelo capital requer do profissional uma atitude de constante reflexão, crítica e investigação. Nessa direção, a busca pela educação permanente não lhe permite acomodar-se e nem deixar de exercer “[...] o desenvolvimento pleno da atividade intelectual, das aventuras do espírito que tem aí um lugar privilegiado.” (YAZBEK; SILVA E SILVA, 2005, p. 34).

Outra questão que se faz presente nessa reflexão analítica e que se encontra imbricada à realidade do trabalho, refere-se à implantação da jornada de 30 horas para os assistentes sociais. Verifica-se, pelas narrativas apresentadas, o quanto essa conquista contribuiu como facilitadora para inserção em atividades de educação permanente ou mesmo como incentivadora na busca de ações voltadas à qualificação profissional.

A Lei federal nº 12.317, de 27 de agosto de 2010, publicada no Diário Oficial da União, estabeleceu a jornada de trabalho de 30 horas semanais para os assistentes sociais, sem prejuízo na remuneração salarial. Portanto, é reconhecida a importância dessa conquista nesse cenário de precarização do trabalho. Sua aplicabilidade se estende a todos os espaços sócio-ocupacionais dos profissionais de Serviço Social, uma vez que altera a Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993, que regulamenta a profissão (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2011).

Às instituições empregadoras públicas, privadas, filantrópicas, dentre outras, que desejavam manter a jornada de 40 horas, foi exigida a compensação das horas trabalhadas além das 30 semanais, através de pagamento de horas extras ou adicionando-as ao banco de horas. Esse direito foi reforçado pela Portaria nº 3.353, publicada pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG), em 20 de dezembro de 2010 (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2011).

Às possibilidades de ocorrência do não cumprimento da Lei, por parte de alguns empregadores em qualquer localidade do território nacional e em qualquer instância de poder, ou seja, para estas situações de negativas em face de aplicação da referida Lei, é resguardado aos profissionais o direito de mover ações na Justiça quando se sentirem lesados pelo não reconhecimento do direito (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2011).

A efetividade e a legitimidade da Lei federal nº 12.317, sem dúvida, contribuem para ingresso de uma importante conquista no circuito trabalhista do assistente social, na medida em que minimiza o processo de extração da mais valia e a precarização do trabalho a que o profissional se vê submetido. Além disso, este relevante movimento político que culminou com a instauração da diminuição da jornada de trabalho se apresenta também como potencial fomento às atividades relacionadas à educação permanente.

A inserção do profissional de Serviço Social em ações que visam à qualificação continuada, conforme preconiza a NOB-RH/SUAS e a Política Nacional de Educação Permanente do conjunto CFESS-CRESS, tem como incentivadora adicional a implantação da jornada semanal de 30 horas, a qual contribui para ancorar mais esse direito do profissional no cenário sócio-ocupacional. Portanto, verifica-se nessa conquista alcançada por meio da Lei 12. 317, gestada num contexto favorável à permanência de uma rotina paralisante, uma oportuna tentativa de fazer valer o direito à educação permanente.

Apesar da implementação da nova jornada de trabalho e das possibilidades e limites inerentes à intervenção do assistente social na direção da efetivação de um compromisso voltado à educação permanente, cabe ao profissional não perder de vista a dimensão de sua atuação na “[...] perspectiva societária emancipadora, orientada por uma compreensão do ser social como um ser sócio histórico autoconstituído pelo trabalho criador e da cultura, em suas mais diversas formas.” (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2011, p. 9).

5.1.2 Consolidação da identidade profissional

Conforme expressa Severino (2011, p. 11): “Poucas áreas das ciências humanas têm revelado tanta inquietação teórica como o Serviço Social. De uma perspectiva filosófica, este esforço para se repensar pelas raízes é muito significativo.” Justifica-se a afirmação do autor em decorrência da história do Serviço Social demonstrar suas profundas raízes com o projeto político ideológico da classe dominante emergente, tendo sido pensado e criado como uma estratégia de intervenção, objetivando evitar confrontos diretos com a classe trabalhadora.

Diante dos fatos, compreende-se que o conseqüente desenvolvimento da identidade profissional e da consciência social dos assistentes sociais esteve, desde os primórdios, fortemente imbricado pela ideologia dominante: “Essa aliança de berço cria, sem dúvida, uma complicada situação para o Serviço Social quando se propõe a questionar o sentido de sua intervenção na sociedade.” (SEVERINO, 2011, p. 11).

Para Martinelli (2011b, p. 66-67):

A origem do Serviço Social como profissão tem, pois, a marca profunda do capitalismo e do conjunto de variáveis que a ele estão subjacentes – alienação, contradição, antagonismo. As condições peculiares que determinam seu surgimento como fenômeno histórico, social e como atividade profissional marcaram o Serviço Social como uma criação típica do capitalismo, por ele engendrada, desenvolvida e colocada permanentemente a seu serviço, como uma importante estratégia de controle social, uma ilusão necessária para juntamente com outras ilusões por ele criadas, garantir-lhe a efetividade e a permanência histórica. O Serviço Social já surge, portanto, no cenário histórico com uma identidade atribuída.

A identidade desse profissional, portanto, foi atribuída pela burguesia e não construída pelos profissionais. Essa atribuição ocorreu por meio de um processo que começou pelo seu nascimento e que foi evoluindo ao longo da história. A burguesia precisava consolidar seu poder e, para isso, uma das estratégias utilizadas foi a institucionalização da profissão com sua respectiva atribuição e competência no interior da sociedade.

De acordo com Martinelli (2011b, p. 67):

Transitando contraditoriamente entre as demandas do capital e trabalho, e operando sempre com a identidade que lhe fora atribuída pelo capitalismo, o Serviço Social teve roubadas as possibilidades de construir formas peculiares e autênticas de prática social, expressando-se sempre como um modo de aparecer típico do capitalismo, em sua fase industrial.

Assim, era preciso negar essa identidade atribuída, sendo justamente por isso que se fala tanto dentro do contexto do Serviço Social em inquietações teóricas e construção de uma identidade profissional crítica. Segundo Martinelli (2011b, p. 35): “Como categoria histórica, a identidade se constrói no movimento da história, ao longo da caminhada da própria classe, que ao produzir a sua existência, a sua vida material, produz a própria história humana.” Para essa autora:

A prolongada convivência com as práticas conservadoras e as alianças historicamente construídas com a burguesia acabou por naturalizar a prática do Serviço Social, como uma prática burguesa, sempre subordinada à burguesia ou por ela determinada. O fato de ter operado durante anos

seguidos com uma identidade atribuída pelo capitalismo, sem um projeto profissional próprio e específico, marcou historicamente o Serviço Social. (MARTINELLI, 2011b, p. 139).

Martinelli (2011b) afirma que a construção e a consolidação de uma identidade profissional crítica foi processo de longa duração. O Serviço Social, posteriormente a atribuição de sua identidade, buscou romper com suas origens burguesas, criticando-a. Gradativamente, a profissão foi recriando sua história no sentido de construir ações interventivas inovadoras que possibilitaram a articulação com as forças sociais que já se encontravam engajadas na luta pela instauração de novos tempos e uma nova sociedade. Essa autora reforça que:

À medida, porém, que os assistentes sociais conseguiram libertar-se dos tentáculos da alienação, iniciou-se uma verdadeira odisseia, ao longo da qual negavam aquilo que tomaram historicamente por válido e real, superando a certeza sensível e a representação imediata. Tornando-se críticos de sua prática e da identidade à qual estava referenciada, adquiriram condições e refletir, procurando desvendar as tramas do real, para poder compreendê-lo, conhecendo a sua estrutura, capturando a sua essência. Nesse movimento de busca, que exige oposição, negação, contradição, a identidade atribuída do Serviço Social era questionada, revisitada pelos assistentes sociais, revelando suas inconsistências, fragilidades e submissões à lógica instituída pela sociedade de classes. (MARTINELLI, 2011b, p.139-140).

A consolidação da identidade profissional urge como necessidade de extrema relevância, porque sua inexistência debilita a consciência social dos profissionais, estabelecendo um caminho alienado, alienante e alienador de intervenção. Tanto a construção quanto a consolidação da identidade profissional precisam ser compreendidas como realidade de caráter político e sócio-histórico que se edifica no entrelaçar das relações sociais. Por isso, a identidade profissional precisa ser refletida como categoria flexível e em constante movimento (MARTINELLI, 2011b).

Dentre os vários fatores que, na atualidade, contribuem para a consolidação dessa identidade profissional, aponta-se para duas realidades que, segundo os entrevistados, tem potencial para romper com a paralisia da consciência social e com a prática reprodutora da ideologia capitalista. São elas: a educação permanente e a participação em órgãos representativos da categoria.

5.1.2.1 Contributos da educação permanente à consolidação da identidade profissional

A educação defendida como permanente se coloca como disseminadora de possibilidades com vistas à consolidação da identidade profissional crítica, na medida em que acompanha o movimento inerente ao contexto sócio-histórico no qual a identidade profissional se encontra.

Conforme Martinelli (2011b), pensar a consolidação da identidade profissional como algo eminentemente dinâmico, edificando-se constantemente no embate com as contradições presentes na realidade concreta, mediada por determinismos sociais aponta para a “noção de trajetória”, para usar os termos de Bourdieu.

Bourdieu (1989 apud GONÇALVES; LISBOA, 2007, p. 88) apresenta suas convicções a respeito da importância da noção de trajetória, compreendida como “[...] uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente – ou mesmo grupo – em um espaço, ele próprio em devir e submetido a transformações incessantes”. Portanto, partindo da concordância com essa afirmação, por entender que ela dá margens para se justificar e se reforçar que a consolidação da identidade profissional ocorre por etapas e que, por consequência, essa educação contribui e favorece as transformações incessantes, comunga-se da fala das autoras Gatti e Barretto (2009, p. 203) ao defenderem que, em se tratando de qualificação continuada:

O conceito subjacente é o de desenvolvimento profissional. O processo de formação é definido como um movimento orientado a responder aos diversos desafios que se sucedem nas diferentes fases da vida profissional: o início da carreira, o processo de desenvolvimento e os tempos mais avançados em que o profissional consolida sua experiência.

O profissional de Serviço Social transita por diversos espaços geográficos, sócio-ocupacionais e políticos devido às configurações do mundo do trabalho. Em decorrência disso, não é casual a fala do entrevistado 2 ao afirmar que: “O assistente social precisa estar em sintonia com o contexto onde ele se encontra, e hoje em dia as mudanças ocorrem com muita frequência, portanto, a formação continuada vem para contribuir sim na atualização de todo e qualquer profissional.” (E2).

Acrescenta-se a esse fato, a importância da consolidação de uma identidade profissional que permita ao assistente social tornar-se cada vez mais capacitado para realizar uma profunda análise da relação entre sistema capitalista e políticas públicas para, assim, poder estar “em sintonia com o contexto”, conforme defende o entrevistado 2. Essa

necessidade de análise ultrapassa o ambiente imediato no qual o profissional possa estar inserido e representa uma das premissas básicas, capaz de fornecer condições para intervir no enfrentamento das diversas expressões da questão social.

Na Política Nacional de Educação Permanente, a matéria textual inerente à sua operacionalização reforça a importância de se ater à formação e à consolidação da identidade profissional crítica do assistente social, principalmente como forma de impedir ou mesmo minimizar os efeitos da fragmentação e da imediaticidade de conteúdos que estejam destoantes do projeto de formação profissional, os quais podem favorecer a reprodução e o ressurgimento do pensamento conservador no interior da profissão (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2012).

De outro lado, a ênfase na defesa da educação permanente ocorre também, porque o investimento na qualificação do assistente social contribui para o fortalecimento do Projeto Ético-Político da profissão. De acordo com Rodrigues (2011, p. 6):

O Projeto Ético-Político do Serviço Social representa um norte na atuação dos assistentes sociais, na perspectiva da construção de uma nova ordem social, sem discriminação de qualquer forma (de gênero, raça, geração, orientação sexual) e exploração, na qual todos tenham realmente acesso aos direitos para satisfação de suas necessidades. Este Projeto Ético-Político teve seu marco simbólico datado de setembro de 1979 a partir do qual o Serviço Social revê sua visão de mundo, de homem e de sociedade por meio do aporte teórico do materialismo dialético de Marx. A construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social se inscreve no contexto das lutas políticas mais amplas da sociedade brasileira, nas quais os profissionais do Serviço Social se inserem como a luta contra a ditadura militar no período de 1964 a 1985.

O contexto de lutas políticas de que trata Rodrigues (2011) se refere ao Movimento intitulado no interior do Serviço Social de Movimento de Reconceituação⁴, que se pautou por

⁴ O movimento de reconceituação significou um “processo de ruptura teórica e política com o lastro conservador de suas origens. Esse movimento do Serviço Social na América Latina teve lugar no período de 1965 a 1975, impulsionado pela intensificação das lutas que se refratavam na Universidade, nas Ciências Sociais, na Igreja, nos movimentos estudantis, dentre outras expressões. Ele expressa um amplo questionamento da profissão (suas finalidades, fundamentos, compromissos éticos e políticos, procedimentos operativos e formação profissional), dotado de várias vertentes e com nítidas particularidades nacionais. Mas sua unidade assentava-se na busca de construção de um Serviço Social latino-americano: na recusa da importação de teorias e métodos alheios à nossa história, na afirmação do compromisso com as lutas dos ‘oprimidos’ pela ‘transformação social’ e no propósito de atribuir um caráter científico às atividades profissionais. Denunciava-se a pretensa neutralidade político-ideológica, a restrição dos efeitos de suas atividades aprisionadas em micro espaços sociais e a debilidade teórica no universo profissional. Os assistentes sociais assumem o desafio de contribuir na organização, capacitação e conscientização dos diversos segmentos trabalhadores e ‘marginalizados’ na região. De base teórica e metodológica eclética, o movimento de reconceituação foi inicialmente polarizado pelas teorias desenvolvimentistas. Em seus desdobramentos, especialmente a partir de 1971, esse movimento representou as primeiras aproximações do Serviço Social à tradição marxista. Esse período coincide com a ditadura militar no

uma postura contrária aos pressupostos ideológicos, teóricos e metodológicos que a profissão assumia até então. Esse movimento, que abrangeu todos os países da América Latina, culminou num evento denominado Congresso da Virada⁵, considerado como marco simbólico da implantação do Projeto Ético-Político (RODRIGUES, 2011).

Gradativamente, esse Projeto Ético-Político continuou se aprimorando em decorrência de novos acontecimentos importantes para a categoria profissional tais como a instituição do Código de Ética dos assistentes sociais em 1986, que, posteriormente, foi revisado e ampliado em 1993. Por fim, consolidou-se a partir da década de 1990, devido ao amadurecimento dos profissionais no interior de suas organizações e reconhecimento dos cursos de Pós-Graduação em Serviço Social por parte das agências financiadoras de pesquisa.

Atuar em conformidade com o Projeto Ético-Político da profissão significa colocar-se numa atitude de contínua articulação entre a ética e a política, representada por um movimento de intencionalidades e ações por parte do assistente social, que se volta para uma direção social que se configura como plural e democrática. Esse movimento do pensamento e da ação, voltado à transformação, não garante a sua realização, mas se apresenta como realidade possível, como busca contínua, um embate diário, árduo e intrincado diante das incoerências, contradições e contrassensos presentes na sociedade (SARMENTO, 2011).

Para o Conselho Federal de Serviço Social (2012, p. 9), adensar as reflexões em torno da educação permanente possibilita “[...] imprimir mais avanços e consolidar uma política que valorize a qualificação profissional como um bem político, ético, técnico-operativo e um direito das/os assistentes sociais para orientar e balizar as ações do Serviço Social na direção do Projeto Ético-Político.”

Portanto, a educação permanente, além de favorecer a consolidação da identidade profissional crítica e portar a tendência de se repercutir positivamente no alcance da qualidade dos serviços prestados, potencializa também as competências e as atribuições privativas dos

Brasil, fazendo com que o debate aqui assumisse outras tonalidades e recebesse distintas influências.” (IAMAMOTO, 2009, p. 8-9).

⁵ Esse evento se refere “ao III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS), ocorrido em setembro de 1979 em São Paulo, sendo reconhecido pela categoria profissional como Congresso da Virada, face à sua importância histórica de posicionamento dos assistentes sociais contra o conservadorismo da profissão e contra os representantes da ditadura que estavam no referido Congresso para sua abertura oficial. No momento da abertura, os assistentes sociais presentes impedem a abertura com a mesa conservadora e instituem uma nova mesa de abertura com a participação de representantes dos movimentos sociais (terra, mulheres, moradia entre outros). Esse ato simbolizou os novos posicionamentos ético-políticos, teórico-metodológicos e técnico-operativos que os assistentes sociais assumiam a partir de então.” (RODRIGUES, 2011, p. 6).

assistentes sociais, contribuindo, assim, para a efetivação do Projeto Ético-Político da profissão, conforme pode verificar na fala do Entrevistado 4:

Entendo o conhecimento como um meio de decifrar a realidade; auxiliar na articulação da teoria e prática, para clarificar a condução do trabalho a ser realizado. Entendo que a formação continuada é o único caminho para garantir uma atuação profissional e uma análise crítica comprometida, para que sempre se tenha como objetivo a defesa e ampliação dos direitos. A capacitação permite minha reciclagem, o que tem contribuído para ampliação do meu referencial teórico, e isso refletirá em um fazer profissional coerente e comprometido com o Projeto Ético-Político da nossa profissão. (E4).

As primeiras iniciativas para a construção do Projeto Ético-Político da profissão deu-se a partir de 1970. Entre a década de 1970 a 1980, o Serviço Social experimentava momentos relevantes de desenvolvimento caracterizados, principalmente, pela recusa do caráter conservador da qual a profissão era imbuída. Foi em decorrência desse movimento que se fazia no interior da categoria profissional, aliado ao processo de redemocratização em que a sociedade brasileira vivia, que os fundamentos e alicerces do Projeto Ético-Político foram construídos (PAULO NETTO, 1999).

De acordo com Raichelis (2011, p. 427-428):

O trabalho profissional, na perspectiva do Projeto Ético-Político, exige um sujeito profissional qualificado capaz de realizar um trabalho complexo, social e coletivo, que tenha competência para propor, negociar com os empregadores privados ou públicos, defender projetos que ampliem direitos das classes subalternas, seu campo de trabalho e sua autonomia técnica, atribuições e prerrogativas profissionais.

Compreender a educação permanente para além de seus horizontes proximais permite referenciá-la como processo capaz de redesenhar os caminhos pelos quais o Serviço Social trilha na direção da efetivação de seu Projeto Ético-Político, na medida em que orienta e baliza suas ações. Nessa direção, a educação permanente se apresenta como um relevante instrumento para a qualificação das intervenções cotidianas no exercício da profissão e à capacidade de organização política da categoria (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2012).

A educação permanente permite que se possa refletir sobre as consequências que a intervenção profissional gera no espaço ocupacional onde o profissional se encontra. Com isso, evidencia-se o que Bourguignon (2007) defende como aspecto político deste espaço, na medida em que o conhecimento construído ou apreendido pode assumir um caminho

estratégico, empenhado com situações concretas que assegurem concreticidade ao Projeto Ético-Político (BOUGUIGNON, 2007).

Segundo o Conselho Federal de Serviço Social (2012), a educação permanente, aliada a formação, se apresenta como potencial instrumento de materialização do Projeto Ético-Político profissional, na medida em que a formação e a construção de conhecimentos se colocam como colunas de sustentação e consolidação desse Projeto Ético-Político.

A Política da Educação Permanente, como conquista a ser defendida e desafio a ser arrostado coletivamente, abre as portas para a “[...] materialização do Projeto Ético-Político, alargando os horizontes da intervenção profissional no conjunto das lutas sociais em direção à transformação para uma nova sociedade livre e emancipada.” (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2012, p. 26).

5.1.2.2 Entidades organizativas da categoria e seus contributos à consolidação da identidade profissional

Questão de outra ordem, porém igualmente importante e complementar na consolidação da identidade profissional se coloca com relação às entidades organizativas da categoria, que representam a dimensão político-organizativa do Serviço Social, quais sejam o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e os Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS).

O CEFSS encontra-se sediado em Brasília e é representado por uma autarquia situada no plano federal. Essa entidade, que funciona como tribunal superior de ética, possui, conforme Simões (2010, p. 510), “[...] personalidade jurídica própria e capacidade de representar, perante os Poderes Públicos, inclusive o Judiciário e a Sociedade Civil, os interesses coletivos e individuais dos assistentes sociais, no âmbito do exercício profissional.”

A ABEPSS também é uma entidade, porém civil, de natureza acadêmico-científica, e, assim como o CEFSS, seu âmbito é nacional. Possui direito privado, sem fins lucrativos e com duração indeterminada. Foi fundada em outubro de 1946 intitulada como Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social (ABESS), tendo recebido a atual denominação em dezembro de 1998. Sua sede e foco jurídico e administrativo situam-se em Brasília/DF (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL, 2008).

Simões (2010) acena que o CRESS foi instituído por lei e sua consolidação se alicerça em padrões similares ao do sistema federativo brasileiro. Esses conselhos profissionais vinculam sua competência ao exercício profissional, no âmbito do Serviço Social. A eles,

enquanto entidade institucional, não cabe formular políticas de assistência social. Os CRESS representam a categoria profissional, na sua respectiva jurisdição administrativa, competindo-lhes cumprir as deliberações do CEFSS, e ainda, possuem autonomia no campo financeiro e administrativo (SIMÕES, 2010).

Essas entidades organizativas se apresentam como unânimes também na defesa da importância da educação permanente, creditando a tal realização a possibilidade de efetivar-se como contributo para assegurar a concretude estável da profissão. Para Nogueira (2005) a educação permanente é capaz de atualizar e formar um profissional afinado com as necessidades do tempo presente, quando a rapidez das transformações torna custoso o processo reflexivo em busca de sínteses.

De acordo com o Conselho Federal de Serviço Social (2012), a educação permanente se apresenta como uma relevante mediadora na consolidação e aprimoramento das intervenções cotidianas realizadas pelo assistente social e na sua habilidade em gerir e administrar situações políticas. Isso atribui à educação permanente um status de potencializadora de enfrentamento político e ideológico, e é justamente por esse motivo que os órgãos representativos da categoria defendem que o cenário de formação do profissional se constitui em uma das possibilidades de fortalecimento do Projeto Ético-Político.

Portanto, a participação nesses órgãos representativos da categoria profissional, como no CRESS e no CFESS, contribui para a consolidação da identidade profissional, na medida em que as discussões profícuas estabelecidas nesses ambientes possibilitam e incentivam posturas críticas e ativas. A narrativa a seguir confirma essa assertiva.

Procurei sempre estar próximo ao CRESS, da seccional do Vale do Paraíba, participando em eventos, palestras, seminários, das discussões de base, sendo que em 2008, do mês de janeiro a maio, fiz parte da diretoria de transição da seccional e em 2003 eu fiz parte da Comissão de Processos Éticos onde pude me manter sempre atualizado. Acredito que o conjunto CFESS/CRESS, apesar de alguns problemas existentes, ainda assim são canais legítimos de discussão e fortalecimento da categoria. Basta agente participar! (E1).

O Conselho Federal de Serviço Social (2012), diante da importância da qualificação continuada, acena que o CFESS e os CRESS têm se articulado para além de seus respectivos campos de atuação, interagindo também com ABEPSS e a ENESSO no sentido de proporcionar momentos de discussão para os profissionais oportunizando a inserção nos processos reflexivos contemporâneos referentes aspectos conceituais e operativos da profissão. Segundo esse Conselho:

O conjunto CFESS-CRESS, articulado às demandas políticas e profissionais impostas à categoria, vem desenvolvendo ações de educação permanente há muitos anos, dentre as quais podemos destacar: os seminários nacionais organizados pelo CFESS para discutir a atuação profissional em campos específicos de intervenção, a exemplo de seminário sobre o trabalho de assistentes sociais na Política de Assistência Social, na Saúde, na Previdência Social, na Educação e no Campo Sociojurídico; a realização do Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS), as diversas publicações que constituem formas de socialização das informações, debates sobre trabalho profissional, temas polêmicos e deliberações do Conjunto CFESS-CRESS, a exemplo da Revista Inscrita, dos Anais dos Encontros Nacionais CFESS-CRESS, dos Anais dos seminários nacionais realizados, a publicação de diversos CFESS Manifesta. (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2012, p. 8).

Conforme defende o Conselho Federal de Serviço Social (2012), na atualidade, os Encontros Nacionais promovidos pelo CFESS e CRESS têm apontado a urgência da edificação de uma Política de Educação Permanente para os profissionais de Serviço Social. Igualmente as atenções da ENESSO se dirigem para cooperar neste processo compreendendo a elaboração desta Política como uma relevante mediação para a consolidação do Projeto Ético-Político do Serviço Social.

Por outro lado, uma realidade que se faz presente e que de fato ocorre com recorrente frequência é a disponibilização de espaços de formação em locais considerados distantes pelos profissionais que atuam nas cidades do interior, afastados das grandes capitais, dos municípios de grande porte e das metrópoles, onde geralmente ocorrem esses eventos. Essa realidade dificulta a participação daqueles profissionais que não possuem tanta facilidade de locomoção como outros. Isso é verificado nas falas dos entrevistados a seguir: “Sinto muita falta da atuação do CRESS na região. Recebo convites para participar de eventos, mas a maioria, se não todos, acontecem em São Paulo [capital], o que se torna inviável ou dificulta demais a participação.” (E 2).

Eu acho que os cursos de capacitação poderiam ser disponibilizados para os assistentes sociais do município com mais frequência, a gente tem muito pouco aqui no município Mas se tivesse aqui no município, se estivesse acontecendo com certeza eu estaria conseguindo dar um jeitinho de estar participando. (E3).

Não obstante as dificuldades apresentadas pelos assistentes sociais em estarem participando de todas as ações promovidas pelas entidades organizativas e representativas da categoria, tais dificuldades não invalidam os esforços realizados na direção da qualificação continuada por parte dessas entidades. Para Guerra (2011), a própria ABEPSS, por exemplo, com reconhecida legitimidade como entidade acadêmico-científica e política, vem investindo

acentuadamente na consolidação da Pós-Graduação em Serviço Social nos últimos anos, desde sua fundação em 1946. Reconhecida por seu amparo jurídico-legal à questão da interdependência entre graduação e pós-graduação, já demonstra, a começar pela sua nomenclatura, o quanto se preocupa com a educação permanente do profissional (GUERRA, 2011).

No âmbito do Serviço Social, as entidades organizativas e representativas dos assistentes sociais, em conjunto com as unidades de formação acadêmicas, manifestam sua força de ação na direção da educação permanente. E isso ocorre por meio de discussões contínuas com a categoria profissional, em torno dos referenciais teóricos, técnicos, éticos e políticos, objetivando uma intervenção profissional gradativamente mais qualificada, sintonizada com a atualidade, comprometida com a defesa dos direitos de cidadania nos diferenciados espaços sócio-ocupacionais (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2012).

Essas entidades são unânimes ao expressar repetidas vezes a importância da Política de Educação Permanente, por considerarem o quanto a direção social imprimida nesse documento é capaz de se refletir positivamente no cenário da profissão. Torna-se oportuno ressaltar também que um traço bastante peculiar dessa Política, consiste na possibilidade de potencialização de distintas intervenções voltadas ao processo formativo do assistente social com a clareza de que o mesmo não se finda na graduação, pelo contrário, efetiva-se por toda a vida (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2012).

O Conselho Federal de Serviço Social (2012) ao se pronunciar sobre a Política de Educação Permanente reforça que ela deve referenciar a trajetória do assistente social no tempo presente e no contexto sociopolítico atual, porém, sem perder de vista a processualidade da história da profissão que se apresenta intermediada por uma variada e intrincada dialética de interações sociais. Essa Política perfila direitos dos profissionais, bem como dos usuários da assistência social ao evidenciar que se deve buscar por soluções congruentes com o compromisso pela qualidade dos serviços prestados, assim como pelo desenvolvimento das dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa presentes no âmbito interventivo dos assistentes sociais.

5.2 EDUCAÇÃO PERMANENTE E SUA PROCESSUALIDADE NOS MUNICÍPIOS

Nesta subseção, busca-se conhecer como se processa a dinâmica da educação permanente nos espaços governamentais e não governamentais, tendo como referência os municípios de pequeno, médio e grande portes, ou seja, as formas utilizadas pelo órgão gestor para garantir educação permanente dos profissionais de Serviço Social. Por meio das narrativas dos entrevistados, analisam-se as modalidades de capacitação: se formal ou informal, conteúdos abordados, levantamento de sugestões de conteúdos a serem trabalhados e garantia de liberação do profissional para realizar atividades relacionadas à educação permanente.

Paralelamente, volta-se também à reflexão sobre quais são as conquistas e desafios à efetivação da Política Nacional de Capacitação prevista na NOB-RH/SUAS, no que se refere aos trabalhadores da assistência social e, conseqüentemente, aos assistentes sociais.

Cada narrativa, recolhida e organizada, traz consigo a forma pela qual o profissional apreende a dinâmica de seu trabalho no âmbito do município e, conseqüentemente, como a educação permanente pode contribuir na liberdade para formulação de um pensamento autônomo e contestatório. Nessa direção, buscar-se-á, por meio de uma abordagem analítica da objetividade e da subjetividade, refletir sobre temas que permitem a compreensão das conquistas e desafios para a educação permanente dos assistentes sociais inseridos nas unidades estatais e organizações sociais.

No processo de reconstituição das narrativas, emergem como mediações reveladoras da necessidade de investimento em educação permanente temáticas referentes ao desejo que muitos desses profissionais têm em poder dedicar-se à educação permanente; e, por outro lado, emerge também a omissão por parte daqueles considerados como responsáveis por proporcionar espaços de capacitação, ou seja, os órgãos gestores da assistência social.

A apreensão crítica das demandas e as atribuições postas ao Serviço Social na sociedade capitalista, bem como a importância da educação permanente, urgem como necessidade na contemporaneidade. Sabe-se que a eficácia da NOB-RH/SUAS, como instrumento de gestão, depende também dos gestores da assistência social assumirem seu conteúdo e aderirem às suas diretrizes.

Como se pode verificar na leitura desta Dissertação, são várias as legislações pertinentes à assistência social, dentre elas, destaca-se a NOB-RH/SUAS, que disciplina a gestão do trabalho no interior da política de assistência social.

A NOB-RH/SUAS apresenta um panorama de múltiplas considerações acerca da importância da educação permanente. A perspectiva utilitária e pragmática que pode envolver o assistente social no seu cotidiano de trabalho desponta-se como realidade concreta e, se não for enfrentada pela educação permanente, pode levar o profissional à mecanização de sua intervenção.

A NOB-RH/SUAS principia, afirmando que, após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da LOAS, em decorrência do fortalecimento da assistência social como Política de Seguridade Social, ou seja, como um direito do cidadão. “A discussão sobre a formulação e implementação de um sistema público descentralizado culminou na atual Política Nacional de Assistência Social com previsão de sua gestão por meio do Sistema Único da Assistência Social.” (BRASIL, 2007, p. 15).

No arcabouço textual da NOB-RH/SUAS, repousam diversos dispositivos norteadores para as três esferas de governo: federal, estadual e municipal. São eles: princípios e diretrizes nacionais para a gestão do trabalho no âmbito do SUAS; princípios éticos para os trabalhadores da assistência social; definição de equipe de referência para atuar na proteção social básica, proteção social especial de média complexidade e de alta complexidade, bem como definição de funções essenciais para a gestão do SUAS; diretrizes para a Política Nacional de Capacitação; diretrizes nacionais para os Planos de Carreira, Cargos e Salários; diretrizes para as organizações de assistência social; diretrizes para o cofinanciamento da gestão do trabalho; definição das responsabilidades e atribuições do gestor federal, gestores estaduais, do gestor do distrito federal e dos gestores municipais para a gestão do trabalho no âmbito do SUAS; organização de cadastro nacional de trabalhadores do SUAS; controle social da gestão do trabalho no âmbito do SUAS; definição de regras de transição; e, por fim, definição de conceitos básicos utilizados no contexto da assistência (BRASIL, 2007).

Apesar de todos os dispositivos contemplados pela na NOB-RH/SUAS estarem relacionados e possibilitarem uma acentuada, ampla e minuciosa investigação, a opção deste estudo se fez pelo assunto denominado “Diretrizes para a Política Nacional de Capacitação” (BRASIL, 2007, p. 31), com foco direcionado ao exercício profissional do assistente social.

A NOB-RH/SUAS enfatiza que na PNAS está expressa a importância da Política de Recursos Humanos como “[...] eixo estruturante do SUAS, ao lado da descentralização, do financiamento e do controle social.” (BRASIL, 2007, p. 15). Em seguida, acentua as

considerações reforçando que: “É grande o desafio de estruturar este eixo do SUAS nesta Política porque a precarização do trabalho e dos recursos financeiros, físicos e materiais no setor público fragilizou a área da política de assistência Social.” (BRASIL, 2007, p. 15).

Para Iamamoto (2011), a fragilização da política de assistência social é resultante de uma realidade, na qual o capital tem papel dominante, sendo justamente aí que se contextualiza a prática profissional do assistente social, compreendida como trabalho social especializado no interior da sociedade.

Nessa direção, é imprescindível compreender que o capitalismo contemporâneo produz retrocesso dos direitos sociais e das políticas públicas, além de incidir diretamente nas relações sociais, às quais representam as bases da atuação prática do profissional de serviço social. O processo de privatização do Estado, como se pode verificar, tem forte relação com a política de assistência social, na medida em que atinge diretamente a qualidade do Sistema Único da Assistência Social. Os reflexos dessa privatização se refratam também na relação que os profissionais irão estabelecer com a defesa daquilo que é considerado como público e mesmo a defesa da assistência social como política pública.

Para as autoras Behring (2008), Iamamoto (2008) e Mota (2010a), a privatização da assistência ocasiona profundas alterações no contexto societário, seja por meio da terceirização do que é de responsabilidade pública, seja pela via da contratação de trabalhadores para atuar dentro do setor público. Com isso, verifica-se que, nas relações sociais mediadas pela privatização, não somente a defesa da assistência social como política pública pode ficar comprometida, como também a dedicação e o envolvimento dos profissionais, e, conseqüentemente, a situação da população demandária dos serviços socioassistenciais, a qual se tornará muito mais fragilizada e vulnerável aos interesses da perspectiva privatista do Estado.

No sistema capitalista, a essência das relações sociais é ocultada. A visibilidade não é percebida num primeiro olhar, porque o que se apresenta no plano imediato é o contorno reificado dessas relações. A nítida percepção das relações sociais emolduradas pela privatização é ofuscada pelas mediações que se evidenciam por meio de realidades, de objetos, que camuflam a essência dessa relação. Assim, quando o profissional se vê envolvido em sua intervenção prática, um desafio se coloca diante dele: a busca pela superação da face que, à primeira vista, lhe parece a única: a percepção da assistência social descaracterizada de sua essência pública (BEHRING, 2008; IAMAMOTO, 2008; MOTA, 2010a).

Diante desse contexto, soldam-se as bases para a busca do aprimoramento intelectual, motivando o assistente social a se comprometer com o fortalecimento e aplicação desse

conhecimento com vistas ao enfrentamento das expressões da questão social, combatendo a pobreza; com a universalização de bens e serviços produzidos socialmente, possibilitando uma existência apropriada e adequada às necessidades dos indivíduos; e com o fortalecimento dos profissionais que atuam no setor público, mas também nas organizações sociais, para que o resgate do caráter público seja novamente imprimido às realidades que se referem à assistência social (BEHRING, 2008; IAMAMOTO, 2008; MOTA, 2010a).

Portanto, focar a importância da educação permanente do assistente social requer a construção de uma análise histórico-crítica da realidade privatista brasileira, bem como inserir no debate a categoria profissional advinda dos espaços estatais e das organizações sociais. Comungando com tal realidade, a própria NOB-RH/SUAS se apresenta como defensora dessa necessidade ao problematizar elementos constitutivos da educação permanente de todos os atores envolvidos na política de assistência sócia: gestores, servidores públicos, trabalhadores das entidades e organizações sem fins lucrativos, conselheiros, entre outros.

A relevância da tematização sobre a NOB-RH/SUAS contribui para avançar nas propostas de sistematização e reflexão acerca da educação permanente dos trabalhadores sociais. Nessa direção, é importante demarcar o posicionamento dos órgãos gestores da assistência face às diretrizes e definições indicadas na NOB-RH/SUAS, mesmo que essa direção política ainda esteja por ser efetivada, conforme se verifica nas narrativas dos entrevistados a seguir:

O que posso dizer sobre capacitação continuada é que na Prefeitura para a qual presto serviço, não há uma política específica, mas sim capacitação pontual conforme as necessidades dos serviços. As informações que nos chegam sobre capacitação são muitas, mas a efetivação delas é ainda um grande nó sendo necessário desatá-lo. Mas hoje eu fui informado de que já foi comprada essa capacitação. Então eu creio que essa vai ser efetivada. Aquilo que está instituído na NOB-RH/SUAS não está sendo efetivado de fato pelo órgão Gestor Municipal da Assistência. Portanto, retorno a dizer que não há uma política específica de capacitação continuada e isto é muito triste. Mas, como sou otimista penso que a realidade vai mudar, continuarei executando meu trabalho sempre comprometido com a questão social e quando há condições de participar de algum evento, faço questão de ir e aproveitar ao máximo o conteúdo que é passado. (E5).

Desde que o SUAS foi implantado aqui no município, os assistentes sociais receberam apenas uma capacitação pelo Conselho Municipal da Assistência Social. Eu gostaria de pontuar que essas formações que nós recebemos dos Conselhos, em minha opinião, deveriam acontecer pelo Gestor Municipal porque são assuntos interessantes, necessários para a formação continuada. Eu sinto que a gente só tem acesso a estas informações por conta do Conselho e não por conta do Gestor Municipal. (E3).

Apesar da existência de diferenciações quanto à origem da localização do espaço de trabalho do assistente social, ou seja, independente do profissional se situar numa Organização Governamental ou Não Governamental, isso não exime o órgão gestor de sua responsabilidade em investir na educação permanente, afinal, todas as ações realizadas por elas se inserem no contexto da PNAS. Essa realidade é reforçada por Raichelis (2010, p. 765), ao afirmar que: “Para integrar um sistema público estatal de assistência social, estas entidades e organizações sociais devem ser submetidas aos mesmos princípios e diretrizes que orientam o SUAS.”

O assistente social necessita afirmar sua competência nas dimensões teórico-metodológica, técnico-operativa, investigativa e formativa, ancoradas em pressupostos éticos e políticos, seja por meio da busca autônoma, seja pelo recebimento de contínuos investimentos ou incentivos por parte também do órgão gestor, não obstante sua atuação profissional ocorrer no interior de um CRAS ou de uma organização social, por exemplo.

Entretanto, percebe-se um distanciamento entre a realidade concreta e aquilo que está previsto nas normatizações, conforme a fala do entrevistado que segue:

Fui contratado pela organização social na qual atuo até o momento. Porém somente em 2008, é que minha ligação direta se deu com a Entidade. Anterior a esse ano, eu estava cedido para a Secretaria de Desenvolvimento Social onde passei por vários programas sociais. Nesse período tive a oportunidade de participar de capacitações, eventos, seminários, todos promovidas pela secretaria, mas não há muitas possibilidades de crescimento e aprimoramento profissional. Gostaria de evidenciar a minha indignação em relação a esta forma de convênio que não facilita a capacitação continuada do profissional de serviço social que acaba engessando a atuação técnica, pois muitas vezes se vê engolido por metas quantitativas. (E1).

Confirmando a fala apresentada, advinda de profissional que atua em organização social, Raichelis (2010, p. 765) afirma que: “As diretrizes e definições da NOB-RH/SUAS se concentram majoritariamente nas instituições públicas, deixando em segundo plano e a descoberto as exigências que devem ser cumpridas pela ampla ‘rede’ de serviços socioassistenciais privados.”

A educação permanente oportuniza espaços privilegiados para a construção do conhecimento com vistas à qualificação dos serviços prestados à população demandatária da assistência social, porém quase sempre os órgãos gestores não assumem um compromisso nessa direção. Isso contribui para dificultar o estabelecimento de diretrizes municipais na direção da qualificação dos recursos humanos e na ampliação da capacidade de gestão dos

assistentes sociais dentro da política de assistência social, sejam eles das Organizações Governamentais, ou Não Governamentais.

Independente de o profissional poder contar ou não com as oportunidades de educação permanente advinda da parte do órgão gestor municipal, o que é certo é que, conforme realidades novas se apresentam à profissão, ocasionando novos desafios e novas exigências, o Serviço Social se vê forçado a retomar suas reflexões teórico-práticas (YAZBEK; SILVA E SILVA, 2005). Além disso, para fazer frente à alienação tão presente no Serviço Social tradicional, o que torna o agir profissional muitas vezes alienado e alienante (BARROCO, 2007; MARTINELLI, 2011b), é imprescindível a busca por uma educação permanente.

A efetivação dessa busca permite que o profissional possa estreitar seu compromisso nato com a criação, implementação e operacionalização de políticas sociais autênticas e contribuir com a construção de novos conhecimentos que possam enriquecer o exercício profissional (MARTINELLI, 2011b). Portanto, como uma das fontes de apoio, incentivo e respaldo normativo infralegal na direção da educação permanente, os profissionais envolvidos com a política da assistência social podem contar com a NOB-RH/SUAS, muito embora tal normatização não dê conta de todo o universo de possibilidades de educação permanente a que o profissional deva buscar, e nem mesmo representa garantia de acesso a tais oportunidades de qualificação, conforme se verifica pelas narrativas dos assistentes sociais pesquisados.

O profissional de serviço social, respaldado por um conhecimento profissional de cunho intelectual e culturalmente generalista crítico, capacitado em sua ação interventiva, hábil nas mediações que exigem capacidade criativa e propositiva, é aquele que é chamado a atuar no contexto das relações sociais, devendo, portanto, comprometer-se com a liberdade, considerando-a como valor ético central, bem como com a autonomia, a emancipação e o desenvolvimento dos indivíduos sociais e sujeitos coletivos, assumindo firme postura em favor da equidade e da justiça social, que possibilite acesso universal aos bens e serviços atinentes às políticas sociais (FERREIRA, I., 2004).

Segundo Iamamoto (2011), a prioridade do exercício profissional do assistente social no âmbito do SUAS volta-se, ou deve voltar-se, para os interesses da população em situação de vulnerabilidade social, tendo em conta que o Serviço Social insere-se no processo de produção e reprodução das relações sociais, relações essas permeadas por jogos de poder. Por essa razão, a profissão assume uma dimensão política, visto que o Serviço Social é condicionado pelo contexto histórico e social do qual faz parte e pelo espaço onde são executadas as ações profissionais.

A NOB-RH/SUAS, por seu turno, reforça que a realidade sobre a qual se movimentam as ações referentes à implementação do SUAS e o alcance dos objetivos previstos na PNAS são envoltos pela necessidade de “[...] tratar a gestão do trabalho como uma questão estratégica, pois a qualidade dos serviços socioassistenciais disponibilizados à sociedade depende da estruturação do trabalho, da qualificação e valorização dos trabalhadores atuantes no SUAS.” (BRASIL, 2007, p. 19).

A NOB-RH/SUAS, como ferramenta normativa qualificada para definir diretrizes e responsabilidades no contexto da política do trabalho na área da assistência social (BRASIL, 2007), é gestada no âmbito federal, estadual e municipal. Para cada ente governamental, são previstas e definidas claramente quais suas respectivas responsabilidades e atribuições representadas pelas ações operacionais, administrativas e técnicas-políticas.

Paralelamente à busca autônoma por parte do profissional, cabe ao poder público, ao lado das universidades, entidades organizativas da categoria, uma parcela de responsabilidade e compromisso com o investimento em educação permanente. Na medida em que se coloca o poder público como um dos agentes responsáveis pelo fomento da educação permanente do assistente social, lotado dentro de suas respectivas territorialidades e áreas de abrangência política, é evidente que se faz necessário refletir sobre as atribuições e competências do Estado como gestor público da assistência, envolvido com o processo de implementação do SUAS.

Ao lado do Estado, o Serviço Social, por meio da especificidade de sua atuação, transforma-se num dos principais atores na operacionalização, planejamento e gestão da política de assistência social. As políticas sociais, distintamente das leis que são mais generalistas, são criadas para alcance de objetivos específicos e previamente determinados. As políticas traçam, elucidam e demarcam claramente os objetivos; já os princípios são aqueles que detalham os direitos. De acordo com Simões (2010, p. 290), toda e qualquer política pública se caracteriza como instrumento de planejamento, racionalização e participação popular. “Elas podem receber duas categorizações: as que *regulam atividades econômicas de interesse público* (estatais ou privadas), visando a atender a demandas sociais gerais (energia, transporte, etc.); e as que implementam os *direitos sociais* (demandas sociais específicas).” (grifo do autor).

As políticas públicas, porque inscritas nas relações de produção e reprodução, possuem caráter dinâmico, por isso a educação permanente dos agentes profissionais envolvidos com sua implantação, implementação e operacionalização é imprescindível. A política social não consiste num rol estático de objetivos, regras, planos e leis, sua formulação

alicerça-se nos conflitos de interesse e de contínua relação, que nem sempre se apresenta harmoniosa entre Estado e sociedade (PEREIRA, P., 2009).

Para Pereira P. (2009), como a constituição das políticas públicas exige antecipada determinação de conceitos, teorias e objetivos que se voltem para as tomadas de decisões, escolhas e compromissos, o profissional é desafiado a buscar respostas a esse panorama de múltiplas realidades que se apresenta. Tais realidades se desdobram na necessidade de buscar incessantemente uma educação permanente.

Conforme Iamamoto (2011), a atuação profissional esta voltada para a efetivação da política social do Estado, juntamente com o enfrentamento das diferenciadas manifestações das desigualdades que se apresentam como necessidades emergentes para os profissionais na edificação, afirmação e materialização dos direitos de cidadania, especialmente dos direitos sociais dos indivíduos. Entretanto, isso não exaure o conteúdo ético transformador da profissão, o que minimizaria a intervenção do assistente social ao estreito aperfeiçoamento das políticas sociais, imprimindo um caráter por demais especializado à ação.

Outra realidade importante também é considerar que, na operacionalização da assistência social, estão presentes outros trabalhadores sociais, além do assistente social. Para todos eles é defendida igual educação permanente, o que seguramente é indispensável, afinal, a própria PNAS pressupõe o diálogo entre as áreas do conhecimento, como condição de atendimento qualificado às demandas postas na realidade social.

Não se pode negar a fragilização da implantação e implementação da política de assistência social, caso se verifique que um de seus atores não esteja devidamente contemplado nessa Política Nacional de Capacitação. Essa presença é seguramente sentida na redação da NOB-RH/SUAS quando reforça que se deve:

[...] estabelecer uma Política Nacional de Capacitação, fundada nos princípios da educação permanente, que promova a qualificação de trabalhadores, gestores e conselheiros da área, de forma sistemática, continuada, sustentável, participativa, nacionalizada e descentralizada, com a possibilidade de supervisão integrada, visando o aperfeiçoamento da prestação dos serviços socioassistenciais. (BRASIL, 2007, p. 20).

Historicamente presentes no cenário das políticas públicas, encontram-se também os profissionais das organizações de assistência social. Para eles, a NOB-RH/SUAS faz menção em destaque. Embora no artigo quinto, inciso terceiro da Lei Orgânica da Assistência Social, esteja descrito que a responsabilidade pela condução da política de assistência social, em cada esfera de governo, seja do poder público, isso não impede o desenvolvimento de ações sociais

em parceria com a sociedade civil, o que já tem ocorrido com regularidade mediante celebrações de convênios. Inclusive metade dos profissionais entrevistados nesta pesquisa pertence ao terceiro setor, ou seja, as organizações sociais da sociedade civil que em parceria com o poder público contribuem para a efetivação do SUAS em seu âmbito municipal. O reconhecimento da presença desses profissionais na consolidação do SUAS, configurou-se como razão intencional desta pesquisadora em contemplá-los no universo da pesquisa. Portanto, é justificável a consideração por parte da NOB-RH/SUAS ao expressar a relevância da atuação desses trabalhadores sociais.

A NOB-RH/SUAS cumpre este encargo específico com relação às diretrizes para as organizações de assistência social ao afirmar que se deve:

- 1) valorizar seus trabalhadores de modo a ofertar serviços com caráter público e de qualidade conforme realidade do município;
- 2) elaborar e executar plano de capacitação com as diretrizes da Política Nacional de Capacitação;
- 3) viabilizar a participação de seus trabalhadores em atividades e eventos de capacitação e formação no âmbito municipal, estadual, distrital e federal na área de Assistência Social; [...] (BRASIL, 2007, p. 39).

Nesse sentido, uma questão que se coloca em relação à educação permanente diz respeito à disponibilidade de tempo para aprofundamento e reciclagem profissional. Diante do compromisso com o enfrentamento dos dilemas que afetam a população demandatária da assistência social, o profissional de Serviço Social, na busca por aprimoramento técnico, descobre que muitas vezes as oportunidades nem sempre são oferecidas em horários distintos daquele em que executa sua ação cotidiana.

Particularmente nesse aspecto, a NOB-RH/SUAS também vem ao encontro dessas necessidades do profissional, na medida em que apresenta uma defesa peremptória ao afirmar que: “Os gestores municipais deverão liberar os técnicos para participarem da capacitação sem prejuízo dos recebimentos e com as despesas correspondentes de participação de acordo com o Plano de Capacitação.” (BRASIL, 2007, p. 31).

Quanto a essa questão em especial, tal realidade ainda se configura como desafio a ser alcançado porque, conforme análise realizada anteriormente, para os assistentes sociais que atuam em prefeituras e organizações sociais, as implicações dessa normatização é considerada, respeitada e até mesmo incentivada, mas somente quando se trata de capacitações de curta duração, porque a realização de pós-graduação *stricto* ou *lato sensu*, por exemplo, não tem sido permitida. Caso o profissional faça opção por uma dessas modalidades

de educação permanente, terá que recorrer às oportunidades em horário distinto de sua jornada de trabalho.

As narrativas, a seguir, evidenciam que, em se tratando de oferta de capacitação advinda do órgão gestor da assistência ou mesmo do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), existe a possibilidade de realização durante a jornada de trabalho: “Depois de formado iniciei a atuação na entidade onde eu estou hoje. Pela entidade, eu fui incentivado pelos profissionais, pela minha chefia, mas infelizmente ajuda financeira para custear cursos como já falei é inviável.” (E2). “A capacitação tem sido incentivada e oferecidas no horário de trabalho, permitindo minha reciclagem.” (E4). “A gente tem todo o apoio da Secretaria de Ação Social. Eles fazem questão que a gente participe dentro do possível como forma de estar sempre se renovando e aprendendo novas coisas.” (E6).

Não obstante as dificuldades encontradas pelos profissionais na busca pela qualificação continuada, não se pode perder de vista que a intervenção desse profissional será tanto mais próxima da qualidade que se espera e se busca, quanto mais respaldados estiverem nos níveis teórico-metodológico, prático-operativo e organizativo. A garantia da reciclagem a fundamentar a execução do trabalho advém de forma privilegiada do recebimento de formação permanente, no sentido restrito da palavra permanente. Nesse sentido, a NOB-RH/SUAS sustenta que:

A capacitação dos trabalhadores da área da assistência social deve ser promovida com a finalidade de produzir e difundir conhecimentos que devem ser direcionados ao desenvolvimento de habilidades e capacidades técnicas e gerenciais, ao efetivo exercício do controle social e a empoderamento dos usuários para o aprimoramento da política pública. (BRASIL, 2007, p. 31).

A aquisição de novos conhecimentos pela via da educação permanente deve constituir-se num processo contínuo de modo a facilitar a busca da qualidade que se almeja imprimir nas intervenções. Em consonância com essa afirmação, a perspectiva que norteia em grande medida os princípios e diretrizes da Política Nacional de Capacitação é a da educação permanente. Essa preocupação é listada como primeira num elenco de sete prioridades. A NOB-RH/SUAS, ao enfatizar a capacitação dos trabalhadores da área da Assistência Social, expõe que a formação deve ser:

- a) Sistemática e continuada: por meio da elaboração e implementação de planos anuais de capacitação;
- b) Sustentável: com a provisão de recursos financeiros, humanos, tecnológicos e materiais adequados;

- c) Participativa: com envolvimento de diversos atores no planejamento, execução, monitoramento e avaliação dos planos de capacitação, aprovados por seus respectivos conselhos;
- d) Nacionalizada: com a definição de conteúdos mínimos, respeitando as diversidades e especificidades;
- e) Descentralizada: executada de forma regionalizada, considerando as características geográficas dessas regiões, Estados e municípios;
- f) Avaliada e monitorada: com suporte de um sistema informatizado e com garantia do controle social. (BRASIL, 2007, p. 31).

A NOB-RH/SUAS conceitua educação permanente como “[...] a formação profissional, a qualificação, a requalificação, a especialização, o aperfeiçoamento e a atualização considerando as necessidades individuais, da equipe de trabalho e da instituição em que se trabalha, das necessidades dos usuários e da demanda social.” (BRASIL, 2007, p. 67).

Entretanto, quanto à questão da educação permanente com vistas à qualificação e aperfeiçoamento, as narrativas apresentadas demonstram que, para alcance desse objetivo, faz-se necessário maior investimento por parte do órgão gestor da assistência social. Para os assistentes sociais entrevistados, o que é oferecido sob o título de educação permanente está aquém das necessidades dos profissionais, uma vez que essa oferta de qualificação pauta-se pelo repasse de informações muitas vezes pontuais, aligeiradas e não continuadas, além de apresentar acentuado caráter excludente, ou seja, é oferecida, prioritariamente, aos profissionais das unidades públicas em detrimento dos que atuam nas organizações sociais.

Quanto ao seu caráter excludente, a narrativa a seguir evidencia isso: “Os eventos, as capacitações e seminários da Secretaria são mais focados em seu quadro de funcionários. Geralmente as organizações sociais participam quando se trata de algo específico às nossas ações, principalmente no que tange a manutenção do convênio.” (E1).

Quanto à modalidade de formação recebida (formal: participação em eventos, encontros, cursos, seminários, palestras, incentivo para participação em cursos de especialização, mestrado, doutorado-; informal: realização de grupos de estudos, leituras especializadas, reuniões técnicas, reflexão sobre referenciais teórico-metodológicos que subsidiam o trabalho), é verificada nas falas citadas a seguir: “A modalidade de capacitação formal que eu tenho recebido é a participação em alguns eventos, palestras e seminários. Já em relação à capacitação informal recebo incentivo para participar de reuniões técnicas.” (E4).

Os assuntos abordados nestes eventos são de uma forma assim bem informativa, não como uma formação contínua. Normalmente os profissionais de serviço social daqui da

cidade trocam informações e experiência durante encontros nas reuniões dos Conselhos Municipais paralelamente à pauta da reunião mensal, portanto, as formações das quais eu tenho participado são eventos municipais e intermunicipais. (E3).

O Serviço de Orientação Social e Apoio Material é de inteira responsabilidade da Entidade por meio do convênio. Nós somos supervisionados por uma Assistente Social da Secretaria de Desenvolvimento Social que é a responsável pelas orientações na entidade. Através de encontros mensais ocorre a supervisão para sanar as dúvidas, tratar os problemas ocorridos no período nos trinta dias. Ressalto que quando há necessidade, temos a possibilidade de consultá-la independente da reunião agendada no mês. Já em relação à entidade, as reuniões ocorrem eventualmente quando necessário por parte da nossa gestora. (E1).

As capacitações que eu participo vêm por meio de palestras, seminários, conferências e outras reuniões que são proporcionados pela Prefeitura ou Conselhos e Fóruns estes, geralmente gratuitos e abertos para todos. Essas capacitações formais, mesmo sendo breves, são importantes para o alinhamento da prática do profissional, principalmente aqui [neste município] onde as entidades, os núcleos de assistência são muito distantes, então é uma oportunidade que a gente tem de reencontrar os colegas e discutir e trocar as experiências mesmo. Quanto às capacitações informais, participo de reuniões mensais ou bimestrais com a equipe do CRAS aqui da área de abrangência onde a gente tem bastante contato. Nestas reuniões com o CRAS também estão presentes profissionais de entidades, escolas, de outros, de outros lugares daqui da área abrangência, o que favorece o acompanhamento das famílias que são atendidas aqui por nós. Ainda no âmbito de capacitação informal, todas as organizações são acompanhadas pelo Programa de Atendimento às Organizações Sociais. Então eu tenho sempre contato com a assistente social, ela vem aqui, faz visita eu vou lá e também estimula discussões sobre o Serviço Social e também sugere materiais de leitura o que também é importante. (E2).

Quanto ao tipo capacitação que tenho recebido desde que o SUAS foi implantado me referindo à capacitação formal eu posso dizer que tenho participado de alguns eventos que são pontuais, seminários e palestras informativas. Quanto à capacitação informal já participei de um grupo de estudo com frequência mensal e de reuniões de equipe técnica. O que temos recebido são apostilas oficiais do Ministério do Desenvolvimento Social o que de certa forma contribuem para a formação informal e subsidiam o nosso dia a dia de trabalho. (E5).

A alternância de assuntos tratados nas capacitações, muitas vezes de forma aligeirada e pontual, não propicia uma educação permanente que possibilite o aprofundamento de questões imprescindíveis para o bom desenvolvimento do trabalho. Nesse sentido, o investimento em educação permanente, além de responder aos anseios da categoria, deveria, na medida da possível, evitar uma alta rotatividade de assuntos sem a devida continuidade e profundidade.

Nas narrativas dos entrevistados, são expressivas as frases que citam a participação em reuniões e supervisões e o recebimento de material informativo do MDS como modalidade informal de educação permanente. É evidente que essas práticas isoladas não são capazes de

proporcionar uma qualificação continuada. Entretanto, considera-se a pertinência das falas, na medida em que a informalidade, em seus diferentes matizes, também contribui para a busca do aperfeiçoamento profissional.

O destaque para a compreensão da relevância dessas práticas a ponto de torná-las mais ou menos efetivas ao alcance de seus objetivos, ou seja, configurar-se como uma, dentre tantas outras possibilidades de educação permanente, assenta-se em algumas condições: o conteúdo abordado e a forma como se efetivam essas práticas. Ambas as realidades são determinantes para considerar modalidades informais como potencializadoras de um processo de educação permanente. O simples ato de participar de uma reunião, supervisão ou ter em mãos um material impresso que pode possibilitar uma oportunidade de desenvolvimento profissional não significa necessariamente investimento em educação permanente. É preciso algo mais, é preciso que o conteúdo esteja em consonância com as necessidades impostas à categoria profissional no atual momento histórico de consolidação do SUAS. É preciso, ainda, que o assunto em debate ou em estudo seja pertinente à realidade existente nos espaços sócio-ocupacionais.

Compreender, desvendar e buscar alternativas inovadoras no âmbito da intervenção e da reflexão mediadas pelas trocas de saberes profissionais entre os pares, por meio de reuniões e supervisões, ou entre os trabalhadores do SUAS, pela via da participação em atividades do Conselho Municipal da Assistência Social, ou, ainda, por meio do estudo, preferencialmente coletivo, dos materiais enviados pelo MDS, assumindo uma atitude de contínua busca, contribuem como ponto de partida para minimizar a distância entre o que se tem e o que se almeja, o que se quer enquanto profissional comprometido com seu contínuo aperfeiçoamento e com a busca da qualidade dos serviços socioassistenciais prestados.

Como forma de se verificar a pertinência dessas modalidades informais como possibilitadoras de educação pertinente, indagou-se aos profissionais: Quais os assuntos tratados nas oportunidades de educação permanente que lhes eram oferecidas? A seguir, alguns trechos dos relatos como resposta: “Recebo às vezes materiais relacionados ao meu exercício profissional, que propiciam leituras especializadas e auxiliam na reflexão sobre referenciais teórico-metodológicos. Cito como exemplo o SUAS, a Tipificação, a NOB-RH/SUAS etc.” (E4). “Nossos estudos referem-se ao trabalho como legislação, novas técnicas. Nós tivemos capacitações sobre o CRAS, trabalhos com as famílias, Tipificação, implantação do SUAS, dependência química, gestão de pessoas e Cadastramento Único.” (E6).

Particpei de inúmeras palestras, capacitações, encontros e seminários que abordam a temática SUAS e Tipificação agora tão recentes, o que me proporcionou um crescimento profissional e isso é muito bom. Como eu atuo diretamente com crianças, adolescentes, eu dou preferência para participar de eventos que abordam o atendimento para esse ramo: crianças, adolescentes, famílias, mulheres vítimas de violência entre outros. (E2).

Normalmente são temas como dependência química, família, pessoa com deficiência, benefícios do INSS, Sistema Único da Assistência Social, maus tratos, violência doméstica. São esses assuntos abordados dentro dos Conselhos Municipais, porém de uma forma assim bem informativa, não como uma formação contínua. (E3).

Os conteúdos abordados foram a PNAS, NOB, NOB-RH/SUAS. Depois na participação em seminários e palestras com alguns temas como SUAS, CRAS, CREAS, Tipificação dos Serviços Socioassistenciais, benefícios do INSS, Programa de Atenção Integral à Família, Programa Municipal Antidrogas. Eu também participei de uma capacitação que foi mais longa do Programa Refazendo Laços que trata de prevenção da violência contra criança e adolescente e esta capacitação teve duração de três anos. (E5).

Nas narrativas relatadas, verifica-se a delimitação de alguns temas que aparecem com frequência, emergindo como de interesse geral. Isso se explica pelo fato dessas temáticas estarem diretamente ligadas ao exercício profissional e por serem inerentes ao contexto da PNAS, âmbito de atuação de todos os entrevistados. Esta constatação é elucidada nas narrativas seguintes:

Sinto necessidade em me atualizar em relação ao Sistema Único de Assistência Social, bem como outros assuntos também como: família, gestão de pessoas, temas sobre violência doméstica, dependência química, pessoas com deficiência que é o segmento em que eu atuo. Eu acredito que os temas voltados mesmo para a família que é o que a gente trabalha bastante. (E 3).

Proponho como sugestão de formação continuada capacitações mensais sobre trabalho com famílias; seminários também podem ser mensais sobre Tipificação, LOAS, SUAS, NOB, enfim legislações diversas; cursos quinzenais com dinâmicas sobre dependência química, violência sexual, psicológica, etc. (E 4).

Como sugestões poderiam ser trazidas para a gente informações sobre trabalho com famílias, Tipificação, assuntos sobre liberdade assistida e medidas socioeducativas, gestão de pessoas com foco em atendimento no CRAS, sobre postura profissional que também é importante e atribuições cabíveis ao CREAS e CRAS. (E6).

Ainda no que diz respeito às sugestões de conteúdos a serem abordados na formação continuada, bem como a alternância de assuntos tratados sem o devido aprofundamento, foi constatada a fala muito pertinente de um dos entrevistados:

Em se tratando de formação continuada, eu acredito que a equipe da base deveria ser ouvida através de um levantamento continuado de sugestões referentes aos assuntos a

serem trabalhados, antes de contratação de profissionais especializados para realizar a capacitação. Isso contribuiria para que as temáticas se adequassem melhor as nossas necessidades e realidade local de trabalho. E ainda que haja continuidade de estudo dos assuntos tratados de forma a aprofundá-los e oportunizar discussões entre os profissionais. (E5).

Retomando a análise em torno do que está previsto na NOB-RH/SUAS, verifica-se que, no que diz respeito à forma de execução da capacitação, a referida norma defende que se “[...] deve primar pelo investimento em múltiplas formas de execução, adotando instrumentos criativos e inovadores, metodologias que favoreçam a troca de experiências e tecnologias diversificadas (exemplo: ensino à distância, vídeos e teleconferências, elaboração de material didático, cartilhas entre outros).” (BRASIL, 2007, p. 32). Na sequência, reforça a orientação de que a capacitação “[...] deve respeitar as diversidades e especificidades regionais e locais na elaboração dos planos de capacitação, observando uma uniformidade em termos de conteúdo e de carga horária.” (BRASIL, 2007, p. 32).

Essa adequação às diversidades e especificidades regionais é muito importante porque segundo Sposati (2007, p. 23): “Todo conhecimento é produzido a partir de um *topos*, de um dado modo de ver e de olhar e este conhecimento revela a leitura do objeto a partir de um determinado modo de ver. Todo ponto de vista não deixa de ser a vista a partir de um ponto.” Portanto, favorecer a capacitação profissional a partir dessa compreensão torna maior a garantia de um retorno mais promissor face ao investimento realizado na educação permanente.

Os trabalhos de investigação são também solidamente conceituados pela NOB-RH/SUAS. Estudos comparados sobre realidades dos territórios da área de abrangência da Política, elaboração de constructos analíticos capazes de fundamentar as ações do poder público, dentre outras ações profissionais, ganham especial importância na normativa, motivando os agentes profissionais a buscarem crescimento profissional.

O texto da NOB-RH/SUAS captou ainda com precisão a importância de se “[...] prever recursos financeiros para a realização de estudos e pesquisas que demonstrem a realidade dos territórios que serão abrangidos com a política pública de assistência social.” (BRASIL, 2007, p. 41).

De acordo com Sposati (2007, p. 16), a pesquisa é considerada:

[...] *como mediação constitutiva da identidade* e exercício profissional. O debate sobre a pesquisa em Serviço Social é notoriamente significativo para a superação do velho dilema sobre a pertinência em se afirmar que o Serviço Social *produz conhecimentos* para além de respostas práticas a diversas questões. (grifo da autora).

A NOB-RH/SUAS aponta também para a necessidade de “[...] incentivar a produção e publicação de pesquisas acerca dos resultados das capacitações realizadas, visando criar uma fonte de consultas e dar visibilidade às capacitações além de incentivar a produção e publicação de artigos e monografias sobre a política de assistência social.” (BRASIL, 2007, p. 33).

Outra prerrogativa que a NOB-RH/SUAS aponta como diretriz para a Política Nacional de Capacitação é a necessidade de organização de “[...] centros de estudos ou outras formas de mobilização regionalizados nas Unidades de Assistência Social, que devem ser considerados como núcleos de discussão técnica e de fomento à qualificação dos trabalhadores do SUAS.” (BRASIL, 2007, p. 50).

É previsto também na NOB-RH/SUAS que se propiciem espaço e viabilização para a “[...] participação das Instituições de Ensino Superior para realização de atividades conjuntas de capacitação, pesquisa e extensão, bem como avaliação de serviços, programas, projetos e benefícios socioassistenciais.” (BRASIL, 2007, p. 58).

Os assistentes sociais, como profissionais que prestam serviços socioassistenciais a indivíduos, famílias e grupos desprovidos dos direitos de cidadania, são convocados a se aperfeiçoar continuamente. Nesse sentido, a NOB-RH/SUAS abre um novo horizonte, na medida em que enfoca a centralidade da formação continuada. Esse instrumento normativo de operacionalização dos preceitos da legislação da assistência social orienta-se pela compreensão de que se deve:

[...] estimular o constante aperfeiçoamento, a qualificação e a formação profissional e permitir a evolução ininterrupta dos trabalhadores do SUAS na carreira. Devendo ser definidos parâmetros e/ou períodos para que os trabalhadores tenham direitos e deveres quanto às possibilidades de afastamento temporário do trabalho para realizarem a qualificação profissional dentro ou fora do país. (BRASIL, 2007, p. 37).

Essa investigação em busca do conhecimento sobre educação permanente e sua processualidade nos municípios pesquisados, de forma geral, demonstrou o quanto existe de visão idealizada da educação, bem como da concepção de educação permanente. Verificou-se que a oferta de diversas atividades de capacitação, elencadas pelos profissionais, situam-se essencialmente no campo da operacionalização.

É preciso ter clareza de que essas oportunidades de qualificação profissional advindas do órgão gestor da assistência social serão sempre operacionais, não passarão disso. A

qualificação operacional é importante e deve mesmo ser cobrada, por isso a necessidade dos profissionais de Serviço Social reivindicarem das administrações municipais a qualificação operacional. E, dependendo da gestão em exercício, é possível que se tenha um pouco mais ou um pouco menos de democracia e abertura para a realização de investimento em qualificação operacional.

Entretanto, mesmo diante das possibilidades ofertadas, não se pode perder de vista em nenhum momento que se vive sob o domínio do sistema capitalista, que as políticas sociais têm seus limites, que o contexto que se apresenta na atualidade não se configura como dilema para o Estado e para o Capital e que a questão da educação permanente se desponta como realidade importante para o profissional e não para as estruturas de poder nesse cenário das privatizações.

Como se pode depreender dessa análise, não é a capacitação operacional que irá instrumentalizar o assistente social na realização de leituras críticas da conjuntura e no desvendamento daquilo que está submerso no contexto da sociedade capitalista e nos espaços sócio-ocupacionais desses profissionais. A educação permanente capaz de contribuir nessa direção não virá por meio das cobranças feitas ao Estado, mas da capacidade dos assistentes sociais assumirem uma posição estratégica e política, organizando uma resistência quanto ao que é ofertado sob a denominação de educação permanente, consolidando uma mobilização e buscando a organização da categoria profissional. Apesar de as narrativas evidenciarem a existência de uma expectativa em termos da educação permanente um pouco fora da realidade, isso não impossibilita que se assumam um movimento contrário ao conformismo e à paralisia na busca por possibilidades de organização da categoria.

Considera-se, também, importante a ampliação da dimensão do pensamento ao se reportar à educação permanente, para que não se fique focado somente na responsabilidade que o Estado no âmbito federal, estadual e municipal possui, mas também abrir-se à reflexão sobre a responsabilidade que as entidades organizativas da categoria profissional e a própria pós-graduação possuem. A defesa do ensino público, por exemplo, nesse contexto de privatização, é relevante, pois a privatização das universidades se reflete diretamente nas possibilidades de educação permanente, particularmente no processo de ampliação ou minimização do acesso. Conforme se verificou nas narrativas dos entrevistados, muitos deles se esbarram, dentre outras realidades, na questão financeira como limite na busca por uma educação permanente.

Não obstante as dificuldades em termos de aplicação e materialização da NOB-RH/SUAS nos municípios, conforme se verificou na pesquisa, é relevante compreender que,

de forma geral, as legislações ratificam algo que já está em construção. Com isso, as oscilações das ações governamentais que tratam daquele assunto em tela são menores. Apesar da NOB-RH/SUAS se configurar como normativa e não como legislação, mesmo assim seu conteúdo aprovado nacionalmente possui força política, o que, de certa forma, também reforça seu potencial enquanto possibilitadora de garantia da efetividade de determinadas realidades ou aspectos, desde que haja mobilização e organização por parte da categoria profissional na direção dessa efetividade. As orientações normativas contidas na NOB-RH/SUAS representam instrumentos capazes de levar à reflexão sobre a importância do aprimoramento profissional e da qualificação dos serviços prestados por meio do assistente social.

Ao se tratar da procura por solidez nas posturas e nas decisões tomadas por parte do gestor municipal na direção da criação de espaços voltados à educação permanente, somente por se acreditar que a NOB-RH/SUAS incentiva essas atitudes, corre-se o risco de se encontrar numa posição reflexiva e numa constatação concreta bastante desconfortável.

Portanto, partindo de considerações empíricas, ou seja, do ponto de vista dos entrevistados, verifica-se que as exigências e complexidades dos problemas emergentes na atualidade não acompanham no mesmo patamar de intensidade os incentivos oferecidos à educação permanente por parte do órgão gestor municipal da assistência. Os profissionais de Serviço Social, ao se voltarem à realização de intervenções e abordagens que possibilitam enfrentamento das expressões da questão social, minimizando seus reflexos na vida da população demandatária dos serviços, ainda se ressentem de maiores subsídios teórico-metodológicos e técnico-operativos.

Nas narrativas citadas, embora seja evidenciada a ausência de uma determinada postura a ser assumida ou mesmo esperada por parte do gestor municipal da assistência social, isso não inviabiliza a busca por alternativas estratégicas que reforcem a compreensão da educação permanente como direito do assistente social. Direito que, ao ser efetivado, contribui para tornar o profissional mais apto à tarefa de formular e aperfeiçoar o direcionamento metodológico de sua prática com vistas à sua adequação à cultura e às particularidades das formas de vivência em cada localidade e em cada espaço sócio-ocupacional.

Sabe-se que o que está impresso na NOB-RH/SUAS não é realidade, mas possibilidade, e como o contexto societário está em processo contínuo, assim como tudo o que nele se insere, é preciso não esmorecer diante das dificuldades e resgatar debates em torno dessa normativa, porque, senão, corre-se o risco de ela não se realizar. E quem faz esses

debates são os sujeitos coletivos. Portanto, a categoria dos assistentes sociais precisa, voltar-se para a defesa da educação permanente.

5.3 EDUCAÇÃO PERMANENTE E SEUS REFLEXOS NA QUALIDADE DOS SERVIÇOS PRESTADOS

Esta subseção discute os reflexos que a educação permanente desencadeia na qualidade dos serviços prestados à população demandatária de serviços socioassistenciais sob o ponto de vista dos profissionais entrevistados.

Por meio das narrativas, verifica-se que a busca pela educação permanente, visando ao aperfeiçoamento dos serviços prestados, aparece em todas as falas. Portanto, isso descarta uma possível compreensão unilateral da educação permanente como necessidade precípua somente dos profissionais envolvidos com a docência ou pesquisa.

A conjuntura histórica atual demanda dos assistentes sociais uma educação permanente que seja capaz de atender às necessidades da sociedade, bem como materializar o Código de Ética e viabilizar o Projeto Ético-Político da profissão. Conforme Silveira (2009), na atualidade, evidencia-se a relevância da consolidação de ações interventivas que corroborem protagonismos, na edificação da cultura democrática e de direitos, ancorada por princípios e valores civilizatórios, que arrostem as desigualdades socioeconômicas e culturais presentes no cotidiano societário.

Para Oliveira, I. (2010), partir para uma intervenção voltada para a busca da autonomia, da emancipação e do pleno desenvolvimento dos cidadãos requer do assistente social competências que não estão circunscritas no cenário produtivista da sociedade capitalista, sendo necessário assumir uma postura de rejeição a essas imposições ideológicas. E nesse aspecto, a educação permanente se apresenta como uma via elementar.

Os serviços prestados pelos assistentes sociais ocorrem dentro dos espaços sócio-ocupacionais que, por sua vez, se encontram inseridos na estrutura e contexto sócio-histórico da sociedade brasileira. Portanto, os reflexos de uma sociedade capitalista também se fazem sentir nos ambientes de trabalhos, o que de certa forma impõe condições à relativa autonomia profissional do assistente social no seguimento de suas orientações teóricas, éticas e operativas quando em cumprimento de seu exercício profissional cotidiano (IAMAMOTO, 2005).

Segundo Yamamoto (2005, 2011), o sistema capitalista, ao subordinar toda a sociedade, busca incessante crescimento, aprofunda as desigualdades, banaliza o ser humano, porque se apresenta indiferente diante das necessidades e direitos da grande maioria. É por isso que, nesse contexto, efetivar a prestação de um serviço de qualidade exige que o profissional se atente às peculiares realidades sócio-históricas e culturais que alicerçam a construção dos direitos considerados como conquistas e/ou concessões da classe dominante e os dilemas de sua materialização na intervenção cotidiana.

Silveira (2009) afirma que o capitalismo contemporâneo traz consigo princípios norteadores sustentados por uma ideologia baseada na exploração máxima da força de trabalho, que, por consequência, refrata-se na intervenção realizada pelo profissional de serviço social, uma vez que a profissão é produto do dinamismo societário, das imposições macrossociais, das exigências socioinstitucionais, afligido pelas influências dos processos sociais e das inclinações históricas e rumos conjunturais da sociedade.

No contexto contemporâneo, o neoliberalismo, como uma das formas de retomada da expansão capitalista diante de crise de acumulação desencadeada no final dos anos de 1970, do século XX, faz a apologia do privado em detrimento do público. Isso acaba por transformar a coisa pública em propriedade de poderosos grupos financeiros, os quais deixam refletir em suas ações a intensa demonstração de interesses individuais e privados. Tais interesses encontram-se presentes nesta sociedade que se coloca acima da unidade que deveria existir entre ética, política e economia (SARMENTO, 2011).

Nessa direção, Yamamoto (2011) acena que as relações que deveriam acontecer entre indivíduos, na verdade, ocorrem entre *coisas*, porque na sociedade do capital, os indivíduos são considerados como *coisas*, ou seja, os indivíduos estão submersos para transluzir, na superfície da sociedade, suas mercadorias e por meio das quais estabelecem seus relacionamentos.

No interior desse cenário e, portanto, sujeito às vicissitudes que são inerentes aos trabalhadores assalariados em geral, alicerçam-se os interesses dos assistentes sociais pela busca da educação permanente como expressão de seu compromisso ético-político com a qualidade dos serviços prestados. Não obstante as possibilidades e limites inerentes ao seu agir profissional, é importante reconhecer, conforme afirma Oliveira, I. (2010), que o ambiente sócio-ocupacional não se apresenta como realidade estática e acabada, ao contrário, descobre-se em intermitente e contínuo movimento de readequação, competindo aos assistentes sociais compreender e buscar as origens dos fenômenos que se fazem presentes no contexto societário.

Em face da compreensão dessa dialética, na qual a unidade na diversidade caracterizada pelas possibilidades e limites se faz presente, a busca pela qualidade dos serviços prestados à população urge como necessidade. Para Silveira (2009), no contexto dessa ambiência organizacional, o profissional é levado a caminhar na direção do aprimoramento intelectual, de forma que ao apropriar-se das possibilidades historicamente apresentadas, possa transformá-las em oportunidades de trabalho. Com isso, as imposições universais e a rotina do cotidiano, exercerá menor influência no desenvolvimento do potencial criativo, na capacidade crítica de reconhecimento dos dilemas presentes na realidade, bem como no processo reflexivo do profissional, que se voltará para uma intervenção mais pautada por princípios ético-políticos.

De acordo com Oliveira, I. (2010), os profissionais de Serviço Social, desde a fase propedêutica de sua formação, são levados a reconhecer que optaram por realizar uma intervenção pautada no enfrentamento das mais gritantes manifestações da questão social. Em contrapartida, a partir dessa escolha e das renovadas escolhas que fará futuramente, será exigido do profissional um movimento intelectual de intermitente curiosidade, uma procura incessante pelo conhecimento, pela verdade e pelo compromisso com os menos favorecidos da sociedade.

A classe dominante brasileira, tanto no passado como no presente, sempre reagiu às pressões que recebiam por parte dos segmentos populacionais vulneráveis, ao mesmo tempo em que incorporam interesses populares, sustentando uma “democracia restrita”, para usar uma expressão de Yamamoto (2011, p. 131), qual seja, a democracia oligárquica, a democracia do sistema capitalista.

No Brasil, existe um predomínio do interesse privado que se apresenta como mediador de todas as relações que se estabelecem no interior da sociedade, impregnando a esfera pública e a dimensão ética da vida social com sua marca deletéria, realidades particularmente suscetíveis às influências do neoliberalismo. É visível a constatação de que no contexto neoliberal, os princípios que defendem o universalismo, a liberdade do trabalho, a igualdade perante a lei, por exemplo, são permeados pela realidade da escravatura, do arbítrio e do favor (IAMAMOTO, 2011).

A pobreza no Brasil é crescente, bem como a concentração e centralização do capital, impedindo que grandes parcelas da sociedade possam ter acesso aos frutos do trabalho social. No país as respostas políticas às grandes decisões que orientam os rumos da vida em sociedade têm sido demarcadas por decisões advindas de “cima para baixo” (IAMAMOTO,

2011, p. 30) e pela repetida e histórica exclusão dos segmentos mais vulneráveis da sociedade, privados social e politicamente da cidadania.

Conforme Silveira (2009), fatos históricos demonstram que as políticas sociais brasileiras trazem em seu bojo o estigma da ineficiência e da ineficácia, envoltas por processos descontínuos. Para a autora, as políticas sociais estão impregnadas de sinais que agregam disciplina, repressão e manipulação dos processos relacionais, ocasionando repetição dos mecanismos de dominação e de submissão a um conjunto de estratégias que beneficiam o capital internacional e um desigual desenvolvimento interno.

Cabe lembrar, consoante as palavras de Oliveira, I. (2010, p. 743), que: “O assistente social é aquele que trabalha no olho do furacão, que é contratado pelos dominantes para acalmar os dominados e que escolheu dar voz, hora e lugar aos dominados, escolheu contribuir para a construção de uma nova hegemonia.” Portanto, acrescentar essa constatação à compreensão da realidade histórica brasileira, leva ao entendimento de que, ratificar a importância da educação permanente é algo vital para a sobrevivência da profissão nos moldes daquilo que é defendido no Projeto Ético-Político do assistente social.

Para Guerra (2010, p. 721):

Por se tratar de um exercício profissional que atua nas expressões da chamada questão social, que se manifesta no cotidiano da vida dos usuários dos serviços sociais e das políticas sociais, nossa intervenção não desvela seus fundamentos. Ao contrário, na imediatividade do cotidiano, dadas as suas características estruturadoras, a tendência é considerar a intervenção pelo seu resultado, sem buscar os seus fundamentos e de realizar intervenções que concebam o indivíduo isolado da estrutura e contexto sócio-histórico, de modo a responsabilizá-lo, e mais ainda, a culpabilizá-lo pelo seu suposto sucesso ou fracasso.

Entretanto, essa realidade brasileira condicionada pelas possibilidades e limites, não inviabiliza que o profissional inserido nas políticas públicas, e mediante aporte da educação permanente, possa buscar uma intervenção que desperte e consolide o protagonismo, capaz de levar os sujeitos de direitos a questionar e enfrentar o histórico processo de subalternização, processo esse realimentado nas relações de poder que se estabelecem no interior da sociedade capitalista (SILVEIRA, 2009).

Quando se procura dar visibilidade e materialidade à questão social, evidenciando seus determinantes históricos, compreende-se mais claramente o quanto indivíduos e famílias carregam na sua própria singularidade os estigmas das expressões da questão social. Esse entendimento desdobra-se na direção de intervenções técnicas voltadas para a garantia de

acesso aos direitos e das formas para colocá-los em prática. Sendo assim, não é possível pensar em práticas, nas quais se trabalha com indivíduos, grupos e famílias na intenção de cuidar, curar ou educar, função essa que nas entrelinhas prega a concepção de que as situações problemas estão somente nos sujeitos e nos processos relacionais que se firmam entre eles, bastando apenas fortalecer tais sujeitos para que novos rumos sejam abertos na direção da resolução de seus problemas (OLIVEIRA, I., 2010).

Silveira (2009) também evidencia essa realidade. Para essa autora, os demandatários da assistência social, considerados como pessoas portadoras direito, manifestam necessidades e exibem situações materiais e subjetivas que não podem ser consideradas como consequência de uma responsabilidade individual. Nessa direção, Oliveira, I. (2010, p. 746) reforça que se torna importante reconhecer que: “É a relação entre o capital e o trabalho, que forja a constituição das classes em nossa sociedade e gera a exclusão social que bate às portas de nossa profissão.”

É importante que o assistente social volte seu olhar atento e curioso sobre a realidade concreta, bem como para a elaboração de questões que se não se satisfaçam com soluções fáceis e prontas. E com relação aos usuários da assistência social, igualmente se faz necessário que o profissional os reconheça como trabalhadores dominados e oprimidos, a quem deve olhar com respeito e não tratá-los como mais um (OLIVEIRA, I., 2010).

A educação permanente, indissolúvelmente relacionada à qualidade da intervenção realizada, leva a uma compreensão, sempre mais apurada, de que os dilemas enfrentados pelas famílias demandatárias da assistência não se originam unicamente de opções individuais, mas são consequências dos direcionamentos políticos e econômicos dados às políticas públicas em geral e à forma de estruturar a vida social e econômica.

Para Silveira (2009), voltar-se às intervenções pragmáticas ou tradicionais que manipulam condutas e reforçam, pela reprodução de valores e aconselhamento pautado no senso comum, modelos idealizados de relações de grupos familiares, não leva qualidade aos serviços prestados. Diante do exposto, considera-se que as possibilidades de reversão dessa forma de conduzir a prática interventiva podem ser ampliadas com uma educação permanente crítica, capaz de levar os assistentes sociais, segundo Oliveira, I. (2010), a compreenderem que o dilema das famílias com as quais desenvolvem seu exercício profissional, não se configura como errôneo direcionamento do orçamento, por irrisória que seja a renda, e sim a ausência de ocupação rentável, renda, habitação, educação, condições de vida, igualdade social, garantia de direitos, dentre outros.

Pensar em qualidade dos serviços prestados, não obstante marcas que a concentração e centralização do capital deixam no agir profissional, requer considerar que as formas pelas quais se traduzem as intervenções precisam ser orientadas na direção prioritária do coletivo, de maneira a contribuir para a edificação de projetos de vida que, em contraposição ao reforço e ao controle dos interesses e motivações das classes excluídas, estimulem e intensifiquem ações, objetivos e potencialidades no contexto cotidiano, proporcionando também um exercício profissional voltado ao protagonismo popular (SILVEIRA, 2009).

No horizonte do contexto capitalista, o quadro de pobreza e de subalternidade, bem como o frágil acesso aos serviços, é tensionado por fatores que desconsideram sua relação com as determinações sócio-históricas. A influência desses fatores pode levar o profissional a assumir como própria uma tendência analítica hegemônica, implicando consequências para a qualidade dos serviços prestados.

Nesse sentido, a educação permanente se apresenta como contributo, desde que se considere que o exercício profissional do assistente social está sujeito tanto aos resultados da análise do contexto como do propósito e direcionamento social que os profissionais imprimem em suas ações o que, por certo, faz grande diferença (OLIVEIRA, I., 2010).

De acordo com Oliveira, I. (2010, p. 746) a visão que se atribui aos usuários da assistência social enquanto “‘candidatos’ que buscam ajuda para a satisfação de necessidades básicas de sobrevivência” como um mínimo denominador comum, reforça uma constatação de negação dos direitos. Essa visão diante do marco das mudanças que o SUAS se propõe a trazer, é inconcebível. Na contramão dessa percepção, a vertente das reflexões em torno da educação permanente a ser defendida pelos profissionais, supõe uma qualificação continuada que seja capaz de fundamentar e consolidar o desenvolvimento de intervenções de caráter protetivo e preventivo junto aos indivíduos, grupos e famílias, e que não reforcem esses papéis tradicionais atribuídos, os quais promovem desigualdades, ao mesmo tempo em que geram e ampliam os estigmas dessa parcela da população (BRASIL, 2012).

Ignorar as consequências resultantes da indiferença em relação à importância da educação permanente, certamente limitará as contribuições que o profissional de Serviço Social pode oferecer para a edificação de processos relacionais intrafamiliares mais moderados, reforçando os vínculos afetivos entre seus membros e, conseqüentemente desses com suas respectivas comunidades, de forma a torná-los protagonistas de sua história, sujeitos de direitos, e não simplesmente objetos dos serviços e dos benefícios socioassistenciais (BRASIL, 2012).

O Serviço Social, consolidando-se para intervir nas mais diferenciadas expressões da questão social, apresenta-se como uma profissão que se volta às misérias humanas, intervindo diretamente nas consequências da exploração do homem pelo homem. Isso legitima uma educação permanente que esteja socialmente identificada com os interesses da população demandatária dos serviços prestados, oportunizando que os assistentes sociais possam ter cada vez mais segurança no seu agir, comprometidos com essa causa, pautados nos princípios da liberdade, democracia, cidadania, justiça e igualdade social.

Silveira (2009, p. 356) afirma que,

Na contemporaneidade o trabalho do assistente social engloba diferentes competências e atribuições configurando modalidades interventivas que partem da identificação de necessidades sociais individuais, familiares ou coletivas, com crítica e sistematização das condições de vida da população usuária, resultando em informação, orientação e formação reflexiva, na perspectiva do reconhecimento e atendimento às necessidades básicas, no acesso aos direitos, serviços e equipamentos públicos.

Examinando o Código de Ética do Assistente Social, no que se refere aos 11 princípios fundamentais que norteiam a ação profissional, verifica-se que o décimo trata justamente da questão da qualidade dos serviços prestados, defendida como compromisso do profissional, aliada à exigência do aprimoramento intelectual. Isso aponta, portanto, para a importância da educação permanente como forma de superar tendências exclusivamente instrumentais ou pragmáticas no âmbito da intervenção (CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2007; LEGISLAÇÃO..., 2008).

Sobre isso, Silveira (2009, p. 356) argumenta que:

A direção ético-política do Serviço Social contemporâneo recusa a adoção de abordagens conservadoras e pragmáticas que tratam as situações como problemas individuais e moralizam a questão social. O reconhecimento das expressões da questão social como objeto de intervenção do assistente social, exige uma perspectiva totalizante, baseada na identificação de determinantes socioeconômicos e sociais das desigualdades concretizadas nas singularidades, além das respostas socioinstitucionais existentes e necessárias para a ampliação dos direitos no enfrentamento das desigualdades.

Por outro lado, uma atitude contrária à busca pela educação permanente pode levar ao enrijecimento das informações, à inércia do aprendizado e ao confinamento do assistente social em sua própria experiência profissional, o que por certo, fragilizará seu compromisso com a qualidade dos serviços prestados, além de comprometer o processo de atualização que a sociedade está sempre a exigir dele (FRAGA, 2010).

Para Raichelis (2010, 2011), quanto mais os assistentes sociais se voltarem para a educação permanente, menos propensos estarão para servir de alvo de manipulações e melhor capacitados se encontrarão para se opor aos interesses hegemônicos que o pressionam politicamente nos espaços sócio-ocupacionais, contribuindo, assim, para a efetivação da qualidade e da consistência de seu exercício profissional.

Ao se refletir sobre a educação permanente como teorização concretizada numa determinada ação do profissional, capaz de beneficiar tanto o profissional quanto o destinatário do trabalho do assistente social, compreende-se, por conseguinte, que não existem interesses contraditórios entre o profissional e as famílias atendidas quando a temática educação permanente e a qualidade dos serviços prestados são alvos de reflexão. Ao contrário, o desejo do profissional em capacitar-se e o desejo do usuário da assistência em receber um serviço de qualidade que venha a atender suas reais necessidades se coadunam. Há, portanto, uma considerável interconexão e transversalidade entre educação permanente e qualidade dos serviços prestados. Fernandes (2007, p. 211) reitera este argumento ao defender que: “Os profissionais necessitam compreender que a educação permanente pode ser condição determinante da qualidade do trabalho profissional.”

A efetivação do vínculo que a educação permanente mantém com a qualidade dos serviços prestados é perceptível pelo assistente social em sua prática cotidiana. Isso se verifica porque as demandas que são colocadas para a profissão exigem do assistente social um compromisso constante com o aprimoramento intelectual, ao mesmo tempo em que desperta o profissional a comprometer-se com o trabalho executado. A legitimação de ambas as realidades, não obstante alguns limites referentes à concepção de profissão e de profissional que também emerge das narrativas, faz-se sentir na fala dos entrevistados a seguir:

Eu acho que se dependesse somente da minha graduação, da minha formação em serviço social continuaria um profissional incompleto e incapaz de atuar em algumas situações a gente podia deixar só uma questão para refletir. Eu penso assim, se o papel do assistente social é promover todo e qualquer cidadão, como poderemos promover o próximo, se muitas vezes não estamos preparados para tal? (E2).

A gente está sempre interessada em trazer para os grupos [socioeducativos], seja de mulheres de homens, de crianças, de idosos, de adolescentes o que de melhor puder contribuir para a melhora de vida deles. Então, como agente tem um número grande de grupos aqui no CRAS a gente sempre se obriga a buscar mais e mais informações para poder passar isso para eles. (E6).

Inicialmente, ressalta-se na análise a concepção da profissão e do profissional. O destaque para as expressões “promover o próximo”, conforme fala do entrevistado 2, e “a

gente sempre se obriga a buscar mais e mais informações para poder passar isso para eles”, segundo o entrevistado 6, configuram-se como necessárias, porque trazem em seu bojo uma sustentação pautada nas origens do Serviço Social. A recorrência dessas falas expressa o quanto a profissão na atualidade ainda se apresenta em consonância com o legado marcadamente influenciado pela doutrina social da Igreja Católica e pelo pensamento conservador europeu.

Referir-se àqueles e àquelas, que em decorrência de suas fragilidades socioeconômicas impostas pelo sistema capitalista, faz despertar em alguns profissionais de Serviço Social a percepção de que se configuram como mandatários de “promoção”, é motivo de reflexão atenta. É importante a retomada de um compromisso profissional que não esteja pautado na negação ou mesmo na minimização dos avanços conquistados na profissão, quando, na década de 1980, no Brasil, lançavam-se as bases de um movimento em defesa da democracia e dos direitos sociais, tendo os assistentes sociais como um dos agentes protagonistas. O envolvimento nessa ação foi um dos motivos que conferiram a maioria acadêmica para a profissão e, conseqüentemente, a perda de vínculo com suas concepções estrutural-funcionalistas.

O messianismo utópico, ainda muito enraizado no Serviço Social, como se pode verificar em algumas narrativas, é alimentado pelo processo de privatização da assistência social, o qual apela constantemente à caridade com o objetivo de reproduzir a filantropia. Com isso, reforça-se, no profissional, uma intervenção focada em motivações individuais, por vezes ingênua, no que se refere às possibilidades de análise das históricas estruturas de poder político e econômico no Brasil, bem como ao enfrentamento das expressões da questão social no espaço sócio-ocupacional, onde o assistente social se insere.

Portanto, evidencia-se, nas entrevistas, a perspectiva de busca pela emancipação dos sujeitos, mas também posturas interventivas ainda fomentadas pelo espírito da caridade e da filantropia. Embora a profissão carregue marcas profundas do messianismo, da caridade, da filantropia e também do capitalismo, pois se apresenta como criação típica desse sistema que o desenvolveu e o colocou a seu serviço, atribuindo até mesmo sua identidade (MARTINELLI, 2011b), isso não impossibilitou que a categoria buscasse novos caminhos, inclusive materializando tal caminho na construção coletiva do Projeto Ético-Político da profissão. Se no passado os assistentes sociais atuavam sem um projeto profissional próprio e específico, na atualidade, a situação é diferente. Embora se perpetuem algumas ações marcadamente caritativas ou filantrópicas, o Serviço Social deu um salto na direção de uma ruptura teórica e política com esse lastro conservador presente em suas origens.

São afirmações como, por exemplo, “promover o próximo” e “passar isso para eles”, que tornam tão necessárias as reflexões em torno da educação permanente do assistente social, as quais devem reforçar continuamente a importância dos valores éticos e políticos defendidos com tanta ênfase na profissão, sem perder de vista seu principal objetivo, qual seja, a emancipação humana, considerada como exercício da autonomia e da liberdade, exercício esse a que todo indivíduo tem direito e que, portanto deve ser defendido (ROSA; LUSTOSA, 2010).

Aquilo que se defende como importante no trabalho com essa categoria profissional em termos de educação permanente é justamente implementar ações que se voltem à superação dessa prática reprodutora do conservadorismo. Uma educação permanente que de fato venha propiciar aos profissionais e aos usuários da assistência social a possibilidade de pensar que é possível a emancipação.

Agora partindo em outra direção analítica igualmente importante a respeito das narrativas citadas, aponta-se neste momento para a reflexão em torno da identificação de duas intenções dos profissionais. A primeira delas se volta à dimensão cognitiva no âmbito da satisfação pessoal, representado pelo desejo de aprofundar aspectos do conhecimento técnico-científico. A segunda, como complemento da primeira, trata da dimensão instrumental voltada à materialização de seu compromisso e responsabilidade social com a população demandária da assistência. Ambas as dimensões evidenciam a vinculação existente entre educação permanente e qualidade dos serviços prestados. E mesmo se a princípio os aspectos relacionados à satisfação pessoal, ou seja, à busca pelo autoconhecimento, sejam emergentes, e, portanto, instituintes como primeira opção do profissional, isso não subjaz a preocupação existente com o resultado da intervenção realizada, qual seja, uma maior aproximação com satisfação das necessidades dos destinatários dessas ações.

A consolidação e a manutenção de uma prestação de serviços de qualidade, favorecendo o acesso da população a esse direito, pressupõem que o profissional busque sem cessar sua educação permanente, defendendo também a oportunização de momentos dentro das Organizações Governamentais e das Não Governamentais, e mesmo fora delas, para estudo e reflexão sobre sua prática interventiva, bem como sobre todas as realidades que tensionam seu agir profissional (RAICHELIS, 2010, 2011).

Em cada um dos momentos do agir profissional existe a saturação de imposições políticas, econômicas, históricas, culturais presentes na prática social requisitada e nas respostas emitidas, alicerçadas continuamente em princípios éticos que respaldam a intervenção do Serviço Social (MARTINELLI, 2011a). Diante disso, a busca pela educação

permanente se apresenta como prioridade ao profissional comprometido com a qualidade dos serviços prestados.

A formação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa que o profissional de Serviço Social recebe o instrumentaliza para sistematizar e organizar análises e intervenções que impactam política e pedagogicamente na direção do protagonismo e do pleno desenvolvimento dos sujeitos de direitos. Esse entendimento remete à compreensão do quanto as bases para se chegar à qualificação dos serviços prestados estão imbricadas na necessidade da educação permanente.

Como o Serviço Social direciona suas ações no atendimento das necessidades sociais, tendo como suporte dimensões intelectuais e materiais para seu desenvolvimento, isso pressupõe que no cotidiano da profissão, o assistente social deve se voltar constantemente para seu aprimoramento teórico-prático (RAICHELIS, 2011). As narrativas a seguir consolidam essa assertiva, ao mesmo tempo em que privilegiam a incorporação da educação permanente em seu exercício profissional, conscientes de sua importância quando necessitam dar respostas às demandas que se apresentam. Para os profissionais entrevistados, estando todos eles envolvidos com a dimensão técnico-operativa, existe clareza do quanto as implicações positivas para o trabalho são decorrentes de seu aprimoramento profissional: “Através de pesquisas nos sites a gente sai em busca de assuntos para trazer novidades aos grupos socioeducativos.” (E 6).

A minha experiência pessoal de mãe do [...] com paralisia cerebral, contribui muito com a profissão, uma vez que vai ao encontro com as necessidades das famílias ligadas ao segmento da entidade. E isso é o que me possibilita meios de entendimento das situações dos usuários e de suas famílias. Porém, eu gostaria de dizer que esta realidade que eu vivo com meu filho, auxilia muito, mas não me isenta nem um pouco da necessidade de uma formação continuada em que os usuários, serão os maiores beneficiados. (E3).

Para que o desempenho das competências e atribuições dos assistentes sociais se consolide como processo valorativo e privilegiador da qualidade dos serviços prestados, é necessária a mediação da educação permanente. E no SUAS, onde se estabelecem as relações do profissional com a população demandatária de seus serviços, essa mediação é muito exitosa. Entretanto, essa compreensão não invalida o reconhecível função da política social também como uma das mediações do exercício profissional e da qualidade dos serviços prestados. Caso contrário, corre-se o risco de supervalorizar a educação permanente, restringindo a eficácia e efetividade desse exercício profissional e dessa qualidade dos serviços prestados a esse único patamar.

Conforme Silveira (2009), o exercício profissional dos assistentes sociais é muito importante e se caracteriza como ação central na: implantação do SUAS; na geração de resultados que extrapolam as questões materiais, as quais igualmente influenciam a vivências dos sujeitos demandatários da assistência; e, na solidez dos direitos e da participação dessa população.

No que diz respeito à implantação do SUAS, Raichelis (2010, p. 753), afirma que esse Sistema exige do assistente social um contínuo:

[...] desenvolvimento de novas habilidades e competências para a gestão pública nos âmbitos da assessoria, planejamento, avaliação, monitoramento, entre outras. Trata-se, pois, de demandas profissionais que desafiam os assistentes sociais a formular mediações teóricas, técnicas, éticas e políticas, na perspectiva da competência crítica diante das exigências burocráticas e administrativas que lhe são requeridas, de modo a não sucumbir ao discurso competente autorizado e requisitado pelas instâncias burocráticas das instituições empregadoras.

Ainda na perspectiva do SUAS, em se tratando da educação permanente como refletora da qualidade dos serviços prestados, verifica-se o quanto essa formação deve ser favorecida, justificada e legitimada tanto pelos agentes políticos, quanto pelos próprios profissionais de Serviço Social. Isso porque, no âmbito do município, o SUAS preconiza que diversas ações sejam efetivadas em conformidade com a descentralização e a municipalização dos serviços sociais públicos.

Nos municípios, as medidas de proteção socioassistenciais assumidas em consonância ao que é previsto no SUAS, possuem níveis distintos de complexidade no que diz respeito à sua execução por parte dos trabalhadores sociais. Portanto, a oferta de serviços de qualidade nesse contexto relaciona-se também ao compromisso e aos conhecimentos adquiridos pelos assistentes sociais, construídos no decorrer das mediações interventivas concretizadas. E com isso, se reconhece o quanto é imprescindível a educação permanente (SILVEIRA, 2009).

É inegável a explícita vinculação entre investimento nos profissionais e qualificação nas ações executadas, principalmente, quando se pensa que por trás desse investimento situam-se os serviços de caráter continuado e direcionados aos usuários que esperam qualidade desses serviços. A produção do conhecimento se coloca em estreita conexão com a dimensão técnico-operativa do trabalho do assistente social, o que reforça o entendimento de que: “A qualidade dos serviços prestados no âmbito do SUAS depende da estruturação do trabalho, da valorização e da qualificação de seus trabalhadores que prestam serviços de caráter público e continuado.” (SILVEIRA, 2009, p. 353).

Compreender que a relação que se estabelece entre educação permanente e qualidade dos serviços prestados é insofismável, aponta para a legitimação da NOB-RH/SUAS como “[...] ganho político significativo na pactuação federativa entre gestores da política de assistência social e na luta dos seus trabalhadores por condições materiais, técnicas e éticas de trabalho.” (RAICHELIS, 2010, p. 761).

Apesar da NOB-RH/SUAS versar seus argumentos sobre diversas temáticas, ela é a cabal expressão do quanto a questão da investidura na gestão do exercício profissional é capaz de trazer benefícios decisivos à melhoria dos serviços socioassistenciais prestados àqueles a quem deles precisar. Nesse sentido: “Assegurar que os trabalhadores desta área estejam incluídos com o seu processo de trabalho e com o resultado do mesmo é um caminho prático e certo para o avanço na implementação do SUAS.” (BRASIL, 2007, p. 17).

O contexto do SUAS permite que inovadoras e originais maneiras de regular, organizar e gerir a intervenção profissional se desponham diante do assistente social. Isso o leva à compreensão do quanto a qualificação continuada precisa ser legitimada como espaço a ser instituído e garantido no âmbito dos municípios. Igualmente, a metodologia do trabalho social, que desponta nesta nova perspectiva, revela conforme Raichelis (2010), a importância de se explorar muitas temáticas nas famílias atendidas seja no plano individual, seja no plano coletivo, por meio do trabalho socioeducativo com grupos e sempre com vistas à emancipação.

Grande parte das ações profissionais está calcada em conhecimentos que, muitas vezes, exigem literatura especializada ou cursos de pequena, média ou longa duração sobre temas específicos. Portanto, reside nesse fato a importância da construção de uma intervenção que esteja em permanente processo de reciclagem, como forma de se adequar à realidade dos usuários da assistência social, garantindo com isso uma maior qualidade aos serviços prestados. De acordo com Oliveira, I. (2010), é preciso que o profissional no contato direto com a população apreenda as imposições societárias que se refletem no dinamismo da vivência diária dos sujeitos, considerando-os em suas particularidades.

Segundo Fraga (2010, p. 47):

O assistente social exerce sua atividade profissional em diversos espaços, âmbitos, áreas, segmentos populacionais (criança e adolescente, idoso, pessoa com deficiência, família) e em diferentes setores (seguridade social, saúde, previdência social, assistência social, educação, trabalho, habitação e na questão agrária). Dessa multiplicidade de possibilidades de atuação advém também uma variedade de processos de trabalho, o que exige desse profissional um arsenal de conhecimentos variados.

Nessa direção, as narrativas a seguir ilustram, ou mesmo, evidenciam experiências que defendem o aprofundamento da literatura de um determinado campo do conhecimento científico, como realidade muito relevante no desempenho cotidiano de suas práticas interventivas. Esse entendimento é reforçado por Fernandes (2007), ao colocar que se deve mesmo atentar-se para o processo de trabalho porque é dele que podem emergir quais saberes e conhecimentos são essenciais e indispensáveis para o aprimoramento dos atendimentos e serviços prestados aos indivíduos, grupos e famílias que necessitam da assistência social.

No âmbito do trabalho, abordamos constantemente nos atendimentos (espontâneos ou dos programas de transferência de renda), nas visitas domiciliares, nas reuniões técnicas, nos grupos de convivência e nos documentos com parecer técnico conteúdos relacionados à família, criança, adolescente, idoso, pessoa com deficiência, NOB, política pública e social, ética também, benefícios do INSS, tipificação, SUAS, CRAS, CREAS, LOAS, Conselhos, legislações diversas e Normatizações internas da Instituição. Antes das capacitações eu entendia, por exemplo, a visita domiciliar como instrumento para auxiliar no acompanhamento do usuário, agora eu entendo como um instrumento de grande importância que integra a operacionalização da prática profissional. Através deste, podemos realizar uma abordagem complexa, na qual o assistente social consegue não só realizar um levantamento e avaliação das condições socioeconômicas em que vive o usuário, mas também compreender as interações familiares, a vizinhança, a rede social, os recursos institucionais próximos, contribuindo para superação de situações de vulnerabilidade. Já em relação ao trabalho com famílias, minha visão antes da formação continuada era de orientação, prevenção e socialização de informações, agora entendo que este é um grande desafio para os assistentes sociais, pois envolve inúmeros aspectos, dentre os quais estão presentes a história do usuário, as diferentes configurações familiares, as relações que esta família estabelece com outras esferas da sociedade. Neste contexto, o trabalho com famílias possibilita um aprofundamento da discussão teórico metodológica, ético política no Serviço Social. Antes também da formação continuada não tinha tanta noção de legislação, e agora entendo que conhecer leis possibilita uma atuação profissional crítica na qual o usuário é entendido como sujeito de direitos, sendo assim, o conhecimento de normas jurídicas assegura a ampliação e defesa dos direitos e a soberania da justiça para todos os cidadãos. Antes achava que redigir laudo social, fazer entrevista, realizar levantamento socioeconômico, elaborar relatório eram instrumentos de trabalho do assistente social que auxiliam no seu fazer profissional, agora entendo que são ferramentas importantes no processo de trabalho do assistente social, pois possibilita não só compreensão da realidade e exposição do parecer técnico, mas também um momento de proliferação de ideias, análises e reflexões para resolução de uma situação apresentada. Antes quando também se falava de SUAS, CRAS, CREAS, Tipificação, dinâmicas de grupo, benefícios do INSS, programas de transferência de renda e critérios para inserções, pensava assim que aconteceria uma grande revolução na área social e confesso que ficava bastante assustada [risos] devido a tantas informações, agora com a reciclagem constante com formação continuada consigo compreender que são conteúdos importantes que estão norteando a ação profissional, pois estão diretamente relacionados à garantia de direitos, organização e qualificação dos serviços socioassistenciais, propostas de trabalho eficazes e efetivas para auxiliar na reorganização da ação profissional em âmbito nacional. (E4).

O mais importante é que a gente tem uma visão única enquanto equipe então a gente trabalha de maneira a atender todas as necessidades possíveis das famílias. Por exemplo, se vem uma família em busca do programa Bolsa Família a gente não só atende nessa

área, mas procura ver as outras necessidades que a família tem, ou também o trabalho com dependentes químicos se a família tiver algum caso a gente procura orientar. E nesse sentido foi ótimo o curso que a coordenadora e a psicóloga fizeram, trazendo para a gente novas informações quanto ao trabalho com dependência química o que ajuda muito quando temos um caso desses, sabendo a quem encaminhar a gente procura a melhor forma de conduzir a família para sair do problema. Procuramos também passar isso [o conteúdo das formações continuadas] para os nossos colegas que trabalham junto conosco como a parte administrativa, de serviços gerais e de segurança o que gera um melhor entrosamento do trabalho. (E6).

Observa-se que entre os assistentes sociais existe uma busca pela qualidade dos serviços prestados e que essa busca passa obrigatoriamente pela via da educação permanente. Para Fraga (2010), a construção da consistência interventiva se faz necessária, porque o profissional não atua em uma área específica ou em uma necessidade em especial, como ocorre com algumas outras profissões que se dedicam a uma dada realidade como o médico, o professor, o dentista, o advogado etc. Do assistente social, é solicitada uma intervenção que possa melhor responder às manifestações da questão social, por isso a multiplicidade de ações se fazem presentes e, com elas, a necessidade de agregar novos saberes à atuação prática.

Conforme se verifica nas narrativas, e de acordo com Martinelli (2011a, p. 498): “Em cada ato profissional são mobilizados conhecimentos, saberes e práticas que, mediante uma ampla cadeia de mediações e do uso adequado de instrumentos de trabalho, visam a alcançar os resultados estabelecidos.” Acrescenta-se a isso o fato da intervenção profissional se encontrar permanentemente submetida a situações inesperadas e súbitas, o que requer perspicácia nos propósitos, clareza nas deliberações a serem tomadas no decorrer do exercício profissional, criatividade e iniciativa para o manejo das distintas realidades que emergem das prestações de serviços que o assistente social realiza, bem com dos espaços sócio-ocupacionais onde está inserido (FERNANDES, 2007).

Comungando dessas assertivas colocadas por Martinelli (2011a) e Fernandes (2007), confirma-se o quanto a educação permanente deve ganhar centralidade nos processos reflexivos, porém não somente como exigência para se manter ativo dentro do mercado de trabalho, mas também como forma de organização coletiva de uma categoria profissional que se declara comprometida com a defesa dos direitos de cidadania (FERNANDES, 2007).

Criatividade, inovação, iniciativa são expressões basilares que caracterizam o desempenho do assistente social, sobretudo após a política de assistência social estar caminhando para a conquista da capilaridade, da descentralização de suas ações no âmbito do município. O novo rumo impresso às ações socioassistenciais, após implantação do SUAS, tem logrado, com muito esforço, garantir a necessidade e a legitimidade dos espaços

consagrados aos processos reflexivos sobre educação permanente. Portanto, de forma incontestada, assegura-se que todas as possibilidades pautadas no compromisso com a educação permanente são bem-vindas no contexto atual, em que uma nova escrita da história da assistência social no Brasil tem sido realizada.

Celebrando a inauguração desses novos tempos, sendo o mais recente datado de 8 de junho de 2011, quando foi aprovado no plenário do Senado o projeto de lei (PLC 189/2010) que institui o SUAS, a retomada das alternativas de educação permanente defendida por Fernandes (2007, p. 216) se configura como bastante atual:

A ação experiencial no trabalho, que possibilita aprendizagem (aqui trazida como educação permanente, é um processo de ação-reflexão que, ao ser vivenciado pelos assistentes sociais, privilegia o trabalho como lócus de aquisição de conhecimento e objeto de transformação, prioriza a participação coletiva e o intercâmbio de diferentes saberes, favorece a investigação, o questionamento e a descoberta de novas formas de trabalho que poderão nos instrumentalizar para a qualificação de nossa atuação profissional. É preciso investir na educação permanente enquanto uma estratégia de formação no trabalho, de apreensão dos resultados da ação, através do planejamento e construção de indicadores e de possibilidades reais de superação de velhas práticas para a consolidação do Projeto Ético-Político do Serviço Social.

Conforme Raichelis (2010, p. 765): “É perceptível na categoria profissional o desejo de contribuir no sentido de superar a cultura histórica do pragmatismo e das ações improvisadas, exercitando a capacidade de leitura crítica da realidade, sem reforçar naturalizações e criminalizações.” Mas, para alcance e concretização desse objetivo, segundo Fernandes (2007), não é necessário esperar somente pela oferta de uma educação permanente, cujas características apontem para uma direção planejada centralmente e apoiada em bases racionais que, em certos casos, pode não contribuir para o questionamento da própria forma como o trabalho se processa e, menos ainda, configurar-se como possibilitadora de reflexão capaz de orientar processos educativos e de transformações.

Concomitantemente à procura pela educação permanente e pela qualidade dos serviços prestados, instaura-se na ação profissional um enfoque gradualista, visando a seu aperfeiçoamento. Como corolário, esse tripé faz germinar e traz para o centro do debate os estudos e análises sobre os valores societários, demandando uma atitude ética e política frente à realidade, de modo a contemplar todas as suas possibilidades, bem como arrostar os dilemas que se fazem presentes nesse contexto com vistas à sua transformação (OLIVEIRA, I., 2010).

E isso é importante, porque de acordo com Raichelis (2010), reforça que o histórico percurso que o Serviço Social vem se adotando enquanto protagonista na produção de conhecimentos teóricos, técnicos e políticos, contribui para o desenvolvimento da assistência social no Brasil.

A educação permanente possibilita que se coloque em discussão o direcionamento político do exercício profissional e a qualidade dos serviços socioassistenciais, contribuindo para a viabilização e a concretização de processos interventivos que promovam protagonismos, especialmente dos usuários. Sendo assim, quanto mais preparado o assistente social estiver, maior será o padrão de qualidade das ações executadas na direção da consolidação de uma cultura democrática e de direitos (RAICHELIS, 2010).

Em outra escala de importância, reconhece-se, também, nas narrativas dos entrevistados, a intrincada associação entre educação permanente e socialização dos conhecimentos adquiridos para os demais membros da equipe como produtora de um contexto favorável para desenvolvimento do trabalho, bem como promotora de reciclagem também para aqueles impossibilitados de participar de ações voltadas à educação permanente. O entrevistado⁶ é muito claro ao explicitar isso, conforme se verificou em sua fala, que se reproduz novamente a seguir: “Procuramos também passar isso [o conteúdo das formações continuadas] para os nossos colegas que trabalham junto conosco como a parte administrativa, de serviços gerais e de segurança o que gera um melhor entrosamento do trabalho.” (E6).

Sobre essa realidade, há que se registrar a aproximação com o pensamento de Fernandes (2007, p. 213), que se pronuncia nos seguintes termos:

Outra questão importante se refere à mobilização dos trabalhadores que participam de atividades de desenvolvimento (congressos, cursos, oficinas, eventos), ainda que seja na lógica da educação continuada, é fundamental que os mesmos possam socializar o conhecimento adquirido junto à sua equipe de trabalho e aplica-lo à sua prática, desde que exista uma correlação do conteúdo com a necessidade vigente. Cabe assim, aos assistentes sociais garantir e estimular que estes espaços coletivos de troca e aprendizagem se constituam.

Evidentemente, reconhece-se que, apesar dos inúmeros esforços dos profissionais para qualificar sua ação, muitas vezes esse exercício é atravessado por contradições e limitações de ordem institucional, alheias à vontade do agente profissional, as quais inibem e até mesmo o impedem de buscar a educação permanente. É por isso que na sequência textual, busca-se agora retratar e refletir sobre as propostas e desafios que emergem do contexto da qualificação continuada.

5.4 PROPOSTAS E DESAFIOS PARA UM REPENSAR DA EDUCAÇÃO PERMANENTE

Nesta subseção, busca-se refletir sobre as propostas e desafios que se colocam quando o que se está em pauta é um repensar da educação permanente do assistente social. Partindo das narrativas dos entrevistados, analisam-se possibilidades que podem contribuir para que novos horizontes sejam abertos.

A realidade social encontra-se em contínuo desenvolvimento, uma construção inacabada, por conseguinte, sujeita à mediação do tempo e do espaço, onde todo o conhecimento existente em seu interior é considerado como perpétuo até que seja substituído por um novo conhecimento. A vida em sociedade move-se no interior de um processo extremamente dinâmico. Uma característica marcante dessa ambiência societária é sua natureza social que se difere da natureza física e de suas variáveis explicativas e interpretativas, submetida, portanto a inúmeras realidades delimitadas pelo híbrido contexto dos processos relacionais societários e multiculturais (SPOSATI, 2007).

Essa constatação, portanto, revela a importância de se pensar continuamente nas propostas que melhor possam direcionar as ações que envolvem a educação permanente. Paralelamente, enquanto não se efetivam tais propostas, considera-se que as mesmas se encontram no patamar dos desafios a serem superados. É interessante, ainda, verificar que a realidade da educação permanente ultrapassa os muros do Serviço Social, configurando-se como questão de âmbito maior dentro da sociedade, conforme expõe Gatti e Barretto (2009, p. 199):

O interesse pelo tema da formação continuada difundiu-se nos últimos anos, envolvendo pesquisadores, acadêmicos, educadores e associações profissionais. Há uma grande mobilização em torno do assunto, a produção teórica é crescente, eventos oficiais e não oficiais propiciam debates e razoável circulação de análises e propostas. Observa-se que a formação continuada tem recebido atenção de destaque.

Apesar de a discussão ser contínua e apresentar processo evolutivo considerável, essa tendência não é acompanhada por uma conceituação unívoca do termo, o que é saudável, porque as demandas por educação permanente variam conforme as necessidades profissionais individuais e coletivas, bem como o contexto e tipo de ação realizada. Além disso, a característica ontológica de expressões que designam a qualificação continuada também apresenta nuances distintas, conforme expressam as autoras Gatti e Barretto (2009, p. 200):

A designação de formação continuada cobre um universo bastante heterogêneo de atividades, cuja natureza varia, desde formas mais institucionalizadas, que outorgam certificados com duração prevista e organização formal, até iniciativas menos formais que têm o propósito de contribuir para o desenvolvimento profissional, ocupando ou não as horas de trabalho, ou se efetivando como trocas entre pares, grupos de estudo e reflexão [...]. (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 200).

5.4.1 Propostas

A ampliação do acesso às oportunidades de educação permanente pode ser protagonizada por vários atores, não necessariamente gestores municipais da assistência social, mas também gestores, estaduais, federais, órgãos representativos da categoria, universidades e pelos próprios assistentes sociais. Portanto, as iniciativas na direção da educação permanente podem e devem partir, num primeiro momento, do nível local, como preconiza o próprio SUAS.

No contexto do SUAS, ao ser proposto maior estímulo à educação permanente centrada na busca da qualidade dos serviços prestados, nas necessidades dos profissionais e na realidade local, intenciona-se oferecer contributos à efetivação da política de assistência social, uma vez que o processo interventivo dos assistentes sociais que atuam nas políticas sociais pode contribuir na implantação e implementação do SUAS. E segundo Silveira (2009), isso é possível de ser realizado mediante compreensão do dinamismo cotidiano e das possibilidades potencializadoras de transformação, bem como da tomada e aplicação de consistentes ferramentas político-pedagógicas.

Embora o cenário da educação permanente apresente similitudes em todo o território nacional, não se pode ignorar que em termos de propostas, deve-se considerar a realidade de cada espaço sócio-ocupacional e de cada município em particular porque a compreensão do contexto histórico em tempos do SUAS prevê atenção à territorialização e à regionalização.

Para Iamamoto (2005, p. 141): “Os espaços ocupacionais e as respostas profissionais são tratados sob angulações e direcionamentos diferenciados.” Assim sendo, as propostas para efetivação de um programa de educação permanente devem ser consoantes às diretrizes profissionais e às necessidades da população usuária.

De forma dialética, os interesses pela educação permanente advindos dos profissionais e da demanda por qualidade na prestação dos serviços por parte da população usuária se entrelaçam. E ainda, de acordo com Nogueira (2005, p. 185): “As demandas colocadas à

profissão, tanto em relação à sua natureza como em relação ao espaço sócio-ocupacional onde se concretizam, vêm sendo alteradas de forma radical.” (NOGUEIRA, 2005, p. 185).

Portanto, evidencia-se e legitima-se a importância de uma educação permanente que considere as inovações trazidas pelo SUAS em termos de estruturas de gestão da política de assistência social, que, por sua vez, se repercutem diretamente nas ações, responsabilidades e corresponsabilidades inerentes ao processo de implementação desse Sistema. Conforme defende Silveira (2009, p. 351): “O SUAS, no âmbito local, possibilita a organização dos municípios por níveis de gestão com definição de responsabilidades, requisitos e incentivos na perspectiva do aprimoramento constante da capacidade em gerir a política de assistência social.”

Os trabalhadores que atuam na assistência social são chamados igualmente a envolver-se com a educação social, com a educação para a cidadania. Por isso, a escuta dos assistentes sociais se apresenta como proposta tão importante. Muito embora, como se pode verificar nas narrativas, nem sempre isso é fácil de ser concretizado, porque os próprios profissionais não se sentem à vontade para referenciar tais temáticas, recusando-se a participar de estudos como este, ou porque o gestor público não favorece esses espaços de escuta.

Não obstante essas dificuldades, o processo que envolve a ação educativa deve ser valorizado, pois permite que o profissional possa sentir-se partícipe da formação continuada e não mero receptivo. Isso reforça a necessidade de se propor continuamente espaços reflexivos em torno da importância da educação permanente, bem como possibilidades de efetivação concreta de um processo continuado de qualificação profissional.

Em se tratando de educação permanente, é importante passar das necessidades básicas de aprimoramento para as necessidades sociais, coletivas da categoria. É justamente esse aspecto social da educação permanente que deve ser ampliado gradativamente. Com isso, não se quer dizer que as necessidades básicas de qualificação profissional sejam menos importantes. Reforça-se que as necessidades básicas, as quais emergem do cotidiano do profissional localizado num determinado município, operacionalizando específicos programas e projetos e executando determinados serviços, são igualmente importantes e existem justamente para que se possa inseri-las nas necessidades coletivas de educação permanente por parte da categoria. O que se defende é que as respostas dos profissionais em termo de educação permanente às questões temporais que se apresentam no município são importantes. Entretanto, tem-se também consciência de que somente se consegue se fazer visível este ou aquele profissional quando o mesmo se torna sujeito coletivo.

A percepção daquilo que se almeja para a materialização do SUAS nos municípios precisa estar em sintonia com a realidade nacional da política de assistência social, porque pensar coletivamente em educação permanente é uma necessidade. E é uma necessidade, porque este movimento reflexivo e coletivo permite identificar o universo de maior fragilidade ou maior demanda por educação permanente nos municípios. Essa inserção contínua na política de assistência social precisa ocorrer sempre que se for pensar em qualificação profissional, independente do âmbito para sua concretização estar situado no plano municipal, estadual ou federal.

O alinhamento dos interesses dos profissionais à direção da PNAS permite discutir com mais propriedade determinadas demandas por educação permanente, além de favorecer e incentivar a consolidação de parcerias na disponibilização de espaços para a qualificação profissional, o que é essencial. E experiências valorosas da importância dessa parceria já ocorrem, conforme se verificou nesta Dissertação, quando são citadas, por exemplo, as oportunidades de educação permanente advinda das universidades por meio dos projetos de extensão que abrangem uma grande quantidade de municípios, dentre os quais, aqueles que foram foco deste estudo.

O estrato da formação continuada alcança-se mais facilmente após análise da realidade, assumindo uma postura reflexiva a partir de dentro e não de fora das necessidades que se têm, por isso a importância de se escutar os profissionais dos diversos municípios. O mapeamento das necessidades dos entrevistados permite a emergência dos desafios, dificuldades, entraves e limitações. Partindo da vivência profissional cotidiana e da percepção que os assistentes sociais têm de educação permanente, independente dessa percepção se apresentar como limitadora ou possibilitadora de desenvolvimento, é possível pensar estratégias de educação permanente voltadas ao aprimoramento profissional.

Compreende-se que o avanço na prática ocorre quando se coloca numa disposição de permanente escuta, pois o reconhecimento dos limites permite encontrar possibilidades. E mesmo quando se depara com limitações teórico-metodológicas e prático-operativas, como se pode verificar em algumas narrativas, o fato de descobrir o interesse do profissional em querer se envolver com processos contínuos de educação permanente, isso em si, já se considera como uma realidade positiva.

O alcance da autonomia profissional exige segurança no trato das questões teórico-metodológicas e prático-operativas. Essa segurança se adquire gradativamente, também por meio da educação permanente. Acrescenta-se a ela, o detalhamento da aplicação e da materialidade do conteúdo dessa educação permanente nos municípios e espaços sócio-

ocupacionais, o qual se apresenta nas narrativas como importante. Aquilo que é demandante em termos de educação permanente em cada período histórico da assistência social também precisa ser considerado, por exemplo, temas contemporâneos situados no universo teórico-metodológico e técnico-operativo da profissão e da própria PNAS.

É igualmente importante afirmar que, no exercício da profissão, o assistente social detém autonomia relativa, dada sua condição de trabalhador assalariado, razão pela qual está sujeito aos imperativos institucionais.

Isso posto, e considerando as possibilidades e limites de cada protagonista potencialmente responsável pela oferta de espaços de educação permanente, as propostas dos profissionais entrevistados, a seguir, apontam para direções exequíveis:

Poderemos sugerir várias coisas, mas a que fica presente para mim seria que o gestor municipal pudesse propiciar a mesma condição de participação e aprimoramento na formação continuada aos técnicos das organizações sociais, da mesma forma que oferece aos técnicos diretamente ligados à secretaria. Defendo a ideia de que todos os profissionais de Serviço Social estão envolvidos na construção da história da política da assistência no município, portanto todos deveriam ser protagonistas nas discussões para o enfrentamento da exclusão social. (E1).

Nem sempre conseguimos discutir o conteúdo lido. Com certeza quando alguém nos fala sobre as nossas siglas, porque são muitas ou quando discutimos o assunto, fica muito mais fácil à compreensão do que apenas ler e tentar por si mesma entender. Um exemplo quanto à importância de discussão dos conteúdos estudados se refere aos benefícios previdenciários, pois tive a oportunidade de participar de uma capacitação oferecida pelo INSS de uma cidade de outro estado, estado do Paraná logo após implantação da Lei Orgânica da Assistência Social em 1995 e é isso que ainda me subsidia nos atendimentos que realizo atualmente quando me refiro a esse tema benefícios previdenciários. É claro que fui me inteirando de algumas e poucas alterações dentro deste período na Instituição onde trabalho. E ainda, não há investimento, por parte do gestor municipal, na aquisição de livros com assuntos pertinentes ao nosso trabalho, entretanto como acredito que sejam de extrema importância na medida em que respaldam e fortalecem nossa atuação, tenho adquirido com recursos próprios os títulos que mais diretamente dizem respeito ao meu trabalho. A aquisição continuada de livros por parte do órgão gestor permitiria criar e manter uma biblioteca atualizada em cada CRAS, e seria de grande valia, pois isso permitiria que os profissionais da rede pública e privada localizados ao redor do CRAS pudessem fazer consultas, possibilitando estudos e reflexões conjuntas fortalecendo e respaldando a nossa atuação. Também, como sou supervisora de estágio, há necessidade de buscar literatura para poder acompanhar o estagiário e lhe dar apoio quanto à elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, sendo também adquirida por iniciativa própria ou às vezes emprestada da própria biblioteca da faculdade. Por fim, a supervisão técnica frequente seria grande valia, assim como ocorre nas organizações sociais. (E5).

Sinto falta de grupos de estudos estruturados, onde se possam discutir as problemáticas da rotina dentro da Instituição. Em conversas com outros profissionais percebo que o desejo e as dificuldades são na maioria iguais ou parecidos. Então eu acho que isso viria contribuir muito não só para mim, mas como para os outros profissionais da rede. (E2).

Os conteúdos presentes nas narrativas dos assistentes sociais entrevistados fundamentam uma análise exploratória da realidade da educação permanente no contexto geral do SUAS, pois, conforme se observa em alguns documentos oficiais e nos textos de alguns autores, a questão deve ganhar centralidade nos tempos atuais, principalmente, após regulamentação da NOB-RH/SUAS. (BRASIL, 2007, 2009, 2012; CARVALHO, M., 2006; FERNANDES, 2007; LOPES, 2006; MOTA et al., 2006; RAICHELIS, 2010; SILVEIRA, 2009; SPOSATI, 2006).

Outras evidências também empíricas tornadas candentes a esta pesquisadora, mediante sua participação em espaços coletivos de educação permanente, promovidos pelas universidades, CRESS e prefeituras, somadas as que foram trabalhadas nesta Dissertação, advindas das investigações realizadas nos três municípios com assistentes sociais das unidades estatais e organizações sociais, apontam na direção de que é inegável a importância da educação permanente como um dos contributos para romper com a tradição conservadora da assistência social.

Pode-se afirmar, portanto, que a qualificação continuada acentua os avanços que o SUAS veio trazer à política da assistência social no que se refere à prioridade em normatizar a proteção social básica e especial por meio da instituição dos CRAS, CREAS, reforçando a dimensão protetiva, preventiva, descentralizada, territorializada e a matricialidade sociofamiliar, realidades defendidas na nova gestão da assistência social.

A evolução da assistência social como política ocorreu mediante esforço de uma parcela considerável de sujeitos políticos organizados. Embora, hoje, seja preciso reconhecer que muito ainda há por fazer, não se pode desconsiderar a identidade positiva que gradativamente a assistência social vai assumindo nas três instâncias federativas, reforçando sua dimensão de dever do Estado e direito de cidadania. O protagonismo dos profissionais responsáveis pela implantação e implementação dessa política, é consolidado pela busca da educação permanente, capaz de imprimir uma importante e significativa qualidade na execução dos serviços socioassistenciais executados.

Outra questão não menos importante mencionada nas narrativas se refere ao fato de haver preponderância e incentivo à realização de ações fragmentadas e isoladas. É notório também verificar que despontam das reflexões dos entrevistados preocupações com as atribuições e competências realizadas isoladamente. Isso reforça o que Paiva (2006) chama de presença de resquícios de uma característica tradicional da assistência social quando aprisionada num cenário governamental que reproduzia mecanismos frequentes que burlavam as desigualdades e encobriam suas causas, restringindo suas soluções a programas pontuais,

supostamente restauradores das posturas individuais e grupais, esvaziadas de conteúdo ou potencial transformador libertário (PAIVA, 2006).

Os assistentes sociais são claros ao afirmar que o desenvolvimento de ações isoladas culmina na consolidação de uma trajetória profissional que destoa daquela a que realmente se pretende construir. Como a execução dessas ações fragmentadas é sedimentada e naturalizada pelo sistema capitalista, uma das alternativas apresentada pelos entrevistados para seu enfrentamento se pauta na conquista e garantia de espaços que favoreçam os momentos de interação, reflexão e estudo coletivo de literaturas pertinentes, além da estruturação de acervos bibliográficos próximos aos espaços sócio-ocupacionais, que permita consultas frequentes e a estruturação de grupos de estudo, bem como a supervisão técnica com vistas a garantir uma maior unicidade no plano interventivo.

Embora algumas dessas alternativas não garantam a leitura e o empenho do assistente social na direção de seu crescimento profissional, por outro lado, tais alternativas mostram-se capazes de referenciar e mesmo sustentar o interesse daqueles profissionais que, por iniciativa própria, buscam atualizar-se e reciclar-se com referências teóricas, críticas e atuais sobre a profissão, bem como inserir-se em espaços onde o estímulo à troca de conhecimentos e de experiências entre os profissionais seja uma constante.

Essas assertivas encontram ecos consentâneos com aquilo que é defendido por Fernandes (2007). Para essa autora, é necessário voltar-se para a construção de espaços compartilhados de reflexão crítica em torno da dinâmica de trabalho do profissional, ressaltando, ainda, que a educação permanente subentende aquisição de novos conhecimentos no próprio ambiente onde o assistente social realiza sua intervenção cotidiana, pois a partilha de saberes, a socialização recíproca do trabalho coletivo, por meio do respeito às diferenças, buscando a efetivação de mudanças, contribui para o alcance de novas aprendizagens.

Verifica-se que a valorização dos espaços coletivos de trabalho, como alternativa para desenvolvimento profissional, é recorrente nas falas dos entrevistados. Isso se dá porque esses profissionais se encontram diante da pouca oferta de oportunidades de formação continuada disponibilizada por parte do órgão gestor municipal, aliada à falta de incentivo para a realização desse investimento. Assim sendo, a garantia dos espaços para desenvolvimento de uma educação permanente se sobressai como alternativa no plano local, o que é muito importante, porque uma educação permanente não implica necessariamente a espera do incentivo ou da oferta, ao contrário, essa busca pode e deve também partir dos próprios profissionais.

Fernandes (2007, p. 215) ressalta que:

Educação permanente é aprendizagem no próprio trabalho, é aprender com o outro, com as necessidades sociais. É compartilhar experiências e práticas, criando estratégias para agregar conhecimento no próprio ambiente de trabalho e propor mudanças. É saber conhecer e fazer. É descobrir e desvelar as potencialidades, fortalecendo a rede de serviços com os quais interagimos bem como consolidar o Projeto Ético-Político da profissão. (FERNANDES, 2007, p. 215).

O SUAS enquanto um intento hegemônico que aponta para a universalização e para a equidade, num contexto dominado pelo capitalismo, e tendo em seu centro a desigualdade social se constitui como um paradoxo. Entretanto, é justamente este paradoxo que ensejará a formulação de uma política que visa à formação dos profissionais de Serviço Social em sintonia com a realidade histórica da atualidade. Portanto, o tripé – educação, trabalho e Serviço Social – consiste numa via a ser encorajada e direcionada por meio da educação permanente (FERNANDES, 2007).

A consolidação dos direitos dos usuários da assistência social depende também do esforço de construção de uma política que possa ser expressa, manifestada e deliberada no âmbito da municipalização, pois é no município que a população demandatária se localiza. Por isso, as propostas e sugestões de educação permanente emergentes do âmbito local deverão ser sempre bem-vindas e dignas de reflexões aprofundadas. A consideração desse recorte geográfico é importante, entretanto, é necessário ater-se ao perigo do engessamento da ação profissional que é essencialmente reflexiva.

Essa compreensão contribui também para exaurir as influências do aprisionamento conceitual de que a qualificação continuada advém somente de um único caminho, isto é, do órgão gestor da assistência social, ou das entidades organizativas da categoria, ou, ainda, das instituições formais de ensino. Com isso não se quer afirmar que não há reconhecimento das instituições de ensino em particular, ou, ainda, questionar sua excelência no desempenho da precípua e insubstituível função que possuem na sociedade, mesmo porque temas estruturais referentes à formação e posteriormente continuada, saem das agendas acadêmicas.

Acredita-se não existir antinomias na afirmação de que a qualificação continuada pode ser oportunizada tanto pela via formal quanto pela via informal, pelo contrário, em tempos de deslocamento das ações socioassistenciais para o âmbito do município, conforme preconiza o SUAS, e com o respaldo oferecido pelas narrativas dos entrevistados, defende-se as consequências positivas e exponenciais que podem ser resultantes da complementação das vias formais e informais de educação permanente, tendo como agentes propagadores os

próprios profissionais, o órgão gestor da assistência, as entidades organizativas e os programas de pós-graduação.

O que se defende também é que é possível pensar formas alternativas de educação permanente para os profissionais de Serviço Social que atuam no SUAS e que não tem interesse em trilhar pelos caminhos do *stricto ou lato sensu*, ou ainda, que se encontram impossibilitados de qualificar-se por essas vias. E isso por várias razões conforme citadas nas narrativas anteriores, dentre elas questões de ordem financeira, pessoal, impossibilidade de conciliação da jornada de trabalho com o tempo disponível para atividades de educação permanente, enfim. Nessas situações, a busca de aperfeiçoamento por meio do aproveitamento do próprio ambiente de trabalho para realização de reflexões críticas, grupos de estudo dentre outros, a participação em oficinas, *workshops*, cursos de curta duração, seminários e palestras, ao lado da participação nas ações desenvolvidas pelas entidades organizativas e representativas da categoria profissional igualmente tem sua parcela de importância como contributo para alcance do aprimoramento profissional.

Os ecos das ações do SUAS se refratam nos municípios, mais precisamente nas propostas de intervenções dos profissionais envolvidos com essa política pública, por isso considera-se muito elucidativa a contribuição de Sposati (2006, p. 104) nesse sentido ao prelecionar que: “Os recursos humanos na gestão da assistência social é matéria-prima e processo de trabalho fundamental. A assistência social não opera por tecnologias substitutivas do trabalho humano. Quando usa de tecnologia ela é *soft*, apoio e não *hard*, estruturadora.” Diante dessa assertiva incontestável, o que dizer da importância da educação permanente desses profissionais?

Seguramente, o processo de qualificação continuada viabiliza a execução de atribuições e competências por parte dos assistentes sociais, no sentido de aprimorar as contribuições que podem oferecer na efetivação de um Sistema que tem muito a percorrer para a consolidação daquilo que está previsto na Constituição Federal de 1988.

5.4.2 Desafios

Falar em desafios significa assentar-se na ideia de que para essa temática existem diversas vertentes reflexivas que não cabe aqui esgotá-las, nem mesmo se configura como pretensão. Portanto, ao se medir a extensão do assunto, limitar-se-á a examinar alguns deles. Além disso, a convivência com desafios por si só é instigante, pois não permite a acomodação no plano teórico e na dimensão prática.

Desafios são realidades dinâmicas que contêm o princípio da incerteza que se apresenta como um potencializador e uma mola propulsora para a transformação. Tristão et al. (2009, p. 268) explica que: “Em seu desenvolvimento histórico, as potencialidades humanas emergem por meio de oportunidades que reivindicam sistemas de mediações mais complexas, os quais se apresentam como impulsores e, ao mesmo tempo, resultantes de outros tipos de necessidades humanas.” Para esses autores:

O homem tem necessidades físicas elementares, naturalmente determinadas, e precisa produzir os seus meios de vida. Porém suas ações não ficam estagnadas na mera reprodução biológica. Muito pelo contrário, suas carências, suas necessidades de respostas às condições objetivas da vida material e espiritual tencionam avanços que potencializam o desenvolvimento da atividade sensível prática do homem em graus cada vez mais elaborados. (TRISTÃO et al., 2009, p. 268).

O desafio pauta-se pelo diálogo entre a dimensão teórico-metodológica e a técnico-operativa do Serviço Social, de forma que se possam vencer as barreiras impostas pela realidade. Os desafios potencializam espaços e oportunidades para o desenvolvimento profissional e impulsionam a busca incessante pela educação permanente. Por essa razão são sua essência.

No contexto contemporâneo, há crescente complexidade decorrente das formas assumidas pelo Estado e sua relação com a sociedade, fato que impõe novos desafios, principalmente, para os profissionais que atuam com a questão social. Esse dinamismo da realidade concreta na qual a profissão se insere possibilita o surgimento dos desafios, os quais significam alternativas de construção do novo, pois permitem que o assistente social possa tornar-se sujeito de sua trajetória profissional pessoal e coletiva.

Cabe ressaltar que educação permanente é processo de longo prazo, materializando-se no decorrer da vida profissional por período indeterminado. Diante disso, e longe da pretensão reducionista em oferecer receitas prontas para diagnósticos evidentes, o que se pretende com a apresentação das narrativas finais é corroborar a posição dos entrevistados, situados num tempo e espaço delimitado.

Penso que com o novo reordenamento da política de assistência social no país, os municípios através de seus gestores, terão de cumprir o que preconiza o SUAS, a NOB-RH/SUAS e a Tipificação dos Serviços. Eu acredito que este novo contexto, conquistado por muitos anos de lutas desde a Lei Orgânica da Assistência Social, poderá possibilitar mudanças na maneira de pensar, repensar e entender as políticas da área da assistência social por parte dos gestores e quem sabe de dirigentes das organizações sociais. Eu desejo e espero que as mudanças sejam de acordo com o que determina a Política

Nacional da Assistência Social, e que nossa categoria possa ser mais valorizada e respeitada independentemente dos vínculos trabalhistas. (E1).

Bom eu penso que o que sabemos e como atuamos, depende da nossa própria vontade em nos atualizarmos quanto à metodologia, questões técnicas, legislações e procura por literatura apropriada. Eu espero que esta narrativa somada às demais, possam ter voz no sentido de alteração da situação referente à formação continuada, bem como despertar nos gestores municipais a sensibilidade para que de fato e de direito apoiem a equipe da base. Espero também que as informações possam chegar formalizadas, que nós um dia possamos ser mais respeitados em nossas potencialidades e que sejamos reconhecidos como transformadores da realidade social. (E5).

O conteúdo presente nas narrativas demonstra o quanto os desafios se fazem presentes numa intervenção profissional voltada à implementação de uma política com potencial emancipatório. E, apesar dos históricos intentos da política de assistência social estarem permeados pela restrição, reforçando seu caráter paliativo e seus propósitos limitados a dissolução de problemas e situações de acirrada de privação, também denominadas situações de risco e vulnerabilidade social, o potencial emancipatório dessa política se faz presente. E esse potencial é evidente e de se esperar numa política pública que afirma assumir a responsabilidade pela garantia de acesso aos direitos (PAIVA, 2006).

Os assistentes sociais entrevistados chamam a atenção também para o fato da não efetivação da NOB-RH/SUAS, na medida em que os interesses presentes no cenário da assistência social são capturados pelo poder hegemônico. Esses profissionais, ao se submeter à lógica de uma atuação clivada por essas contradições, em certa medida, imprimem em suas respectivas ações um caráter incompatível com aquilo que é defendido no SUAS. Isso se verifica com maior intensidade no contexto das organizações sociais, embora as falas apresentadas sejam unânimes no que diz respeito à não efetivação da NOB-RH/SUAS em toda sua dimensão.

Identifica-se também nas narrativas que a efetivação da Resolução nº 109, de 25 de novembro de 2009, acerca da Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais⁶ não encontra eco consentâneo à realidade cotidiana do profissional. A Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais em diversas passagens defende que a integralidade do

⁶ “A Tipificação Nacional normatiza todos os serviços que compõem o SUAS, a partir de uma matriz padronizada, estabelecendo nomenclaturas e regulamentando os conteúdos das provisões de cada serviço ofertado no âmbito da política de assistência social. Os elementos que compõem a Matriz Padronizada da Tipificação - nome do serviço; descrição; usuários; objetivos; provisões; aquisições dos usuários; condições e formas de acesso; unidade; período de funcionamento; abrangência; articulação em rede, e impacto social esperado – serão apresentados detalhadamente, organizados em capítulos, de modo a facilitar a compreensão da natureza do PAIF, serviço essencial à Proteção Social Básica do SUAS.” (BRASIL, 2012, p. 7).

atendimento às necessidades das famílias favorece o acesso à garantia de seus direitos, o que se efetiva justamente por meio da articulação em rede (BRASIL, 2009).

Ao destacar a articulação em rede, necessária ao Serviço, a Tipificação reconhece que um dos principais desafios das políticas públicas é superar a fragmentação das e nas políticas públicas. Tal superação possibilita uma visão integrada dos problemas sociais e de suas soluções, exigindo, por sua vez, uma alteração na forma de comunicação e ação dos diversos segmentos da organização governamental e dos seus interesses. (BRASIL, 2012, p. 65).

Pode-se afirmar, então, que a articulação em rede tão necessária e proposta na referida Resolução nº 109 não se concretiza segundo previsto. Isso remete ao entendimento de que alguns dos legados da prática assistencial tradicional se constituem em desafios de composição variada, desde os mais simples e comuns aos mais complexos, que se situam na base das intervenções e dos pensamentos dos profissionais. E ainda outros que se fazem presentes no cotidiano do assistente social, representados por desafios de várias ordens e de distintas dimensões proeminentes do próprio processo de implementação e consolidação do SUAS.

Assim, longe da hipervalorização da atuação do profissional de Serviço Social dentro da política da assistência social, fazendo dessa atuação uma panaceia, acredita-se que os desafios que se apresentam no dia a dia movem o profissional na direção de uma contínua superação de sua prática, superação que se efetiva, dentre outros aspectos, pela mediação da educação permanente.

Considera-se também que a produção de novas ou modificadas formas de intervenção são consequências do movimento que se faz no intuito de superar os desafios, tendo ou não como meta e como propósito profissional a educação permanente. Com isso, não se está contradizendo a importância da educação permanente na trajetória profissional, como aquela que garante a atuação do assistente social, conferindo maior centralidade no âmbito da eficácia e da eficiência, ampliando conhecimentos à atuação, mas reforça-se o aspecto positivo contido também nos desafios que, à primeira vista, podem aparentar estar envolvidos somente por um invólucro negativo. Isso ocorre porque o caráter de potencialidade existente nos desafios não é passível de ser valorado quando se considera apenas sua aparência, é preciso buscar na sua essência os aspectos potencializadores que possui.

Os desafios se apresentam como possibilidades abertas, mesmo quando situados numa dimensão interventiva repleta de contradições, como demonstra também as narrativas dos entrevistados ao afirmarem que, não obstante as limitações e as dificuldades, buscam a

educação permanente de forma autônoma no desejo de superar os desafios que emergem da intervenção, evitando com isso uma leitura retilínea da ação profissional pautada pelo senso comum.

Verifica-se, portanto, que os desafios podem favorecer a capacidade superlativa dos assistentes sociais para se voltarem com maior intensidade à dimensão teórico-metodológica e técnico-operativa da profissão. Da mesma forma, os desafios, quando assumidos como um convite a caminhar sempre na direção da qualidade dos serviços prestados e na perspectiva do aprimoramento profissional, possibilitam que se minimizem os efeitos de uma prática reiterativa pautada na simples adequação às rotinas e procedimentos e desprovida de uma análise crítica, assumindo uma dimensão ético-política.

O SUAS desafia todos os agentes envolvidos na sua operacionalização a voltarem-se para a legitimação do caráter público que essa política assume na atualidade. Portanto, negar o conservadorismo, bem como superar a lógica da acomodação de conflitos, historicamente presente nas práticas profissionais e na sociedade como um todo, significa estar diante de um contínuo e grande desafio, haja vista a tradição que demarcou e imprimiu na assistência uma característica interventiva mistificada de cunho simplesmente adjutório, marcadamente compensatório e parcial nas respostas emitidas para diminuição da pobreza, e que encobriu suas ações e medidas de insuficientes aparatos financeiros, humanos e materiais (PAIVA 2006).

A assistência social, na medida em que procura fazer valer nos espaços sociopolíticos e sócio-ocupacionais sua lógica pautada na hegemonia de um projeto político novo, conforme preconiza o SUAS, requer a disseminação crescente do reconhecimento da importância da educação permanente para os profissionais envolvidos na busca pela qualidade dos serviços prestados (PAIVA 2006).

Dadas às novas dimensões que implicam a consolidação do SUAS em todo o território nacional, o reconhecimento da relativa autonomia do assistente social e da presença das dimensões éticas e técnicas que os instiga a buscar o novo e a ousar na formulação de estratégias interventivas, é considerado por esses profissionais como condição para o avanço da política da assistência (SILVEIRA, 2009).

Entretanto, essa constatação não se verifica com tanta veemência quando se parte do ponto de vista dos órgãos gestores da assistência social, porque, conforme se evidenciou anteriormente nas falas dos assistentes sociais entrevistados 1 e 5, em especial na narrativa que segue do entrevistado 2, o reconhecimento do alcance das ações desses profissionais, a valorização de sua intervenção bem como a importância da educação permanente têm sido

ainda um tanto negligenciadas: “Seria de grande valia que os órgãos das três esferas estatais refletissem sobre este tipo de investimento, que impactaria no resultado que tanto prometem em suas campanhas políticas: a melhor qualidade de vida dos usuários da Assistência.” (E2).

Portanto, está em aberto o desafio de construir caminhos inovadores que possam subsidiar a consolidação do SUAS e o fortalecimento dos processos de educação permanente dos assistentes sociais que atuam no interior da política da assistência Social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva analítica aqui empreendida, pautada na Teoria Social Crítica, a qual induz à reflexão e atuação dos profissionais de Serviço Social, coloca em relevo a questão da educação permanente entremeada pela conjuntura neoliberal a qual reforça reiteradas vezes a subalternidade e a negação dos direitos de cidadania. Nessa direção, com o aporte da NOB-RH/SUAS, considera-se estar diante de uma possibilidade a mais para o alcance da qualificação profissional e luta pela emancipação dos usuários da assistência social, pois esta normatização motiva e direciona a educação permanente do assistente social e dos demais trabalhadores sociais, aprofundando e consolidando a importância da educação permanente.

Sem dúvida, esse instrumento normativo impõe desafios que requerem enfrentamentos por parte de todos os trabalhadores do SUAS, bem como pelos gestores da assistência social nas três esferas de poder. Os desafios relativos à concretização dos parâmetros ora explicitados nesse documento tenderão a ser minimizados caso a apreensão de seu conteúdo possa ser ampliado para o maior número possível de profissionais envolvidos na área da assistência social.

A construção de um debate teórico em torno da NOB-RH/SUAS pactuado por diversos profissionais de diferentes instâncias governamentais e não governamentais certamente contribuirá para a concretização de seus pressupostos, pois, segundo os entrevistados, a oferta de oportunidades de aperfeiçoamento profissional após consolidação desta normatização ainda se configura como desafio. É ainda reforçado, por meio das narrativas, o quanto existe de repercussão quando o município desconsidera o espraiamento positivo que a educação permanente dos assistentes sociais que atuam no SUAS pode proporcionar à qualidade dos serviços prestados no âmbito do CRAS ou das organizações sociais.

O SUAS evidencia um novo desenho protetivo para a área da assistência social. Além disso, a disseminação cada vez mais expandida do reconhecimento da centralidade das intervenções unificadas e a consolidação de ações voltadas à educação permanente, que não se configurem como cursos fragmentados, fazem-se presentes na atualidade. Nessa direção, a Política de Educação Permanente do conjunto CFESS-CRESS apresenta-se também, ao lado da NOB-RH/SUAS, como referencial nacional para a busca da qualificação continuada, implicando na direção do exercício profissional do assistente social nos tempos atuais.

A NOB-RH/SUAS e a Política Nacional de Educação Permanente do conjunto CFESS-CRESS configuram-se como relevantes instrumentos na democratização da

importância da qualificação profissional contínua. Apesar de se saber que, do ponto de vista da gestão da assistência social, o investimento em educação permanente muitas vezes se apresenta como desnecessário, é preciso assumir uma postura de resistência. A resistência é o primeiro passo para aqueles assistentes sociais que reconhecem que quem cria o ambiente é quem está no cotidiano da intervenção profissional.

Portanto, mais do que esperar oportunidades de educação permanente a serem oferecidas por parte do órgão gestor, é preciso – e possível – realizar o movimento inverso. A parceria com as universidades e a organização profissional mobilizada em torno das entidades organizativas e representativas da categoria para a conquista de espaços são muito importantes quando se trata da educação permanente.

Quanto à pesquisa ter contribuído para a investigação da percepção que os assistentes sociais têm da educação permanente e de seus reflexos na qualidade dos serviços prestados, acredita-se ter sido possível, na medida em que a realidade de intervenção profissional, contextualizada pelas iniciativas governamentais, foi citada, refletida e socializada pelos profissionais.

Esse estudo sobre a Política de Educação Permanente do CFESS-CRESS, considerada como instrumento de trabalho, e a NOB-RH/SUAS, que reconhece e valoriza a atuação do assistente social, possibilitaram o reconhecimento dos limites e/ou possibilidades que repercutem do contexto sócio-histórico no qual o profissional de Serviço Social se encontra.

Acrescenta-se, também, que o assistente social, na busca de efetivação das suas competências profissionais e atribuições privativas, coloca-se numa perspectiva aberta de diálogo com a realidade que o cerca, deparando-se com a necessidade constante de atualizar-se, pois a amplitude e as dimensões que envolvem seu campo de intervenção assim o exigem.

A inexistência de dicotomia entre a natureza teórica e prática do Serviço Social reforça a importância de se colocar a educação permanente e, conseqüentemente, o exercício profissional como centro das discussões. Dessa forma, ao se tratar de educação permanente, cabe destacar a importância de se compreender o conhecimento como algo coletivamente construído e historicamente determinado. No âmbito do Serviço Social, a temática se apresenta de suma relevância, merecendo ênfase, pois fará emergir novas perspectivas, novas reflexões e, possivelmente, novas formas de atuação.

Como a totalidade social é inacabada e suscetível à interferência dos sujeitos que nela se inserem, falar em educação permanente sob a ótica daqueles que podem intervir nessa realidade é de fundamental importância. Discorrer sobre educação permanente significa debruçar-se sobre realidades amplas constituídas por uma diversidade e uma heterogeneidade

de aspectos. Como o profissional de Serviço Social se vê envolvido numa realidade dinâmica, em contínua transformação, tratar de educação permanente significa considerar os diferentes momentos históricos e o movimento das diversas forças que incidem sobre sua atuação prática cotidiana.

A busca de interconexão para explicação da realidade social também se apresenta como exigência e necessidade nos dias atuais, o que justifica a importância de tematizar continuamente a educação permanente na intenção de colocar a questão da produção de conhecimentos sempre em pauta como objeto de reflexão.

No plano da reflexão, assim como no plano da prática do ensino, da pesquisa e da intervenção social, é necessário manter a mesma postura de abertura ao novo, ao diferente. Essa abertura ocorre em maior ou menor intensidade de acordo com o grau de amadurecimento profissional em que se encontra o pesquisador, ou determinada ciência ou determinada área do saber.

A sociedade brasileira, como qualquer outra sociedade capitalista, é regida por interesses privados e coletivos. Portanto, ao se pensar em educação permanente do assistente social não se pode desconsiderar o auspício dessa contradição representado pela presença da universalidade e da individualidade nos mais diversos espaços sócio-ocupacionais do profissional. À medida que se reconhece essa contradição imanente à sociedade capitalista e busca-se construir caminhos alternativos, mais distante da realidade solipsista se consegue estar.

Outro resultado positivo dessa estratégia de ampliação da reflexão e discussão sobre a questão da educação permanente situa-se na possibilidade de que ao fortalecer os profissionais, a assistência social também poderá formular respostas mais adequadas às necessidades daqueles que dela necessitam.

Considera-se que a qualidade da educação permanente precisa ser revisada em seus aspectos teórico-conceituais de forma a diminuir a distância entre os conhecimentos adquiridos e sua efetivação prática. De outro lado, para a efetiva aplicabilidade da educação permanente recebida, foram apresentadas também implicações referentes readequação da estrutura física e aquisição de instrumentais tecnológicos, pedagógicos e operacionais por parte dos órgãos executores.

Evidenciou-se, ainda a questão do vínculo existente entre educação permanente e a busca pelo aprimoramento profissional com conseqüente ampliação da qualidade dos serviços prestados pelo assistente social, pois o acesso à qualificação continuada possibilita formar profissionais mais capacitados para atuarem nas políticas públicas.

Isso torna-se muito importante, porque é por meio de políticas públicas que se consegue, segundo Fleury (2004, p. 1),

[...] alterar a distribuição de poder na sociedade, transformando privilégios em direitos, clientelas em cidadãos ativos, estruturas administrativas patrimoniais e clientelistas em mecanismos eficientes de gestão pública, sociedades fragmentadas em novas formas de organização, integração e desenvolvimento do capital social, fortalecendo a governabilidade local.

Em relação às considerações a respeito das proposições inicialmente levantadas diante da indagação “Qual a percepção que os assistentes sociais têm da educação permanente e de seus reflexos na qualidade dos serviços prestados à luz dos elementos conceituais e dos dispositivos normativos que consubstanciam o Sistema Único da Assistência Social?”, conclui-se que elas foram comprovadas e sustentadas mediante estudo e pesquisa fundamentados na abordagem qualitativa.

A hipótese básica levantada como principal resolução da indagação, em se tratando de efetivação prática da NOB-RH/SUAS no âmbito do município, é que ainda existe um necessário caminhar nessa direção, que é perfilado por todos os profissionais entrevistados tanto dos CRAS como das organizações sociais dos três municípios pesquisados.

As antinomias existentes entre o que está previsto na NOB-RH/SUAS e aquilo que é executado pelos órgãos gestores da assistência em três cidades do Vale do Paraíba Paulista, consideradas respectivamente de pequeno, médio e grande portes, são destacadas nas narrativas dos profissionais. A ocorrência de priorizações ou ainda adequações de uma ou outra disposição contida no texto da referida norma é plenamente evidenciada nas falas dos assistentes sociais.

Em se tratando das hipóteses secundárias, a priorização da oferta de educação permanente para os profissionais do poder público em detrimento dos que atuam nas organizações sociais, a prevalência de repasse de conteúdos basicamente de caráter informativo, em alguns casos aligeirados e pontuais, e a presença de impedimentos de outra ordem, que igualmente se constituem como inibidores da efetivação do conteúdo adquirido nas formações, também foram verificadas nas falas dos entrevistados e, de forma mais expandida, no pronunciamento dos profissionais presentes nos espaços coletivos de educação permanente.

Contribuindo para ratificar as hipóteses secundárias, especificamente no que se refere à questão estrutural e insuficiência de recursos humanos como potenciais impedimentos para efetivação da educação permanente recebida, Fernandes (2007, p. 213) coloca que:

Em que pese a importância da formação profissional e a vigilância contínua e crítica junto à mesma, é necessário ter cuidado para não depositarmos nossas crenças de que a legitimação da profissão está somente no equacionamento de políticas de capacitação. Mais do que isso, suscita-se a necessidade de repensar as condições de trabalho dos assistentes sociais, pois políticas de formação de trabalhadores adquirem sentido quando acompanhadas de políticas de qualificação dos espaços sócio-ocupacionais e suas condições. (FERNANDES, 2007, p. 213).

Os assistentes sociais advindos de mais de nove cidades pertencentes ao Vale do Paraíba Paulista e Litoral Norte, representantes do poder público e das organizações sociais que se fizeram presentes nas capacitações ofertadas pelo Departamento de Serviço Social da Universidade de Taubaté, são unânimes em reforçar as expectativas que possuem em face da importância da educação permanente para melhor desempenho de suas ações.

Todavia, no bojo da discussão, o que ganha centralidade é a constatação do quanto a condição de trabalhador assalariado no contexto das privatizações interfere no desempenho das competências, atribuições e na busca por modalidades de educação permanente por parte do assistente social, influenciando diretamente a direção do seu agir profissional. São os debates acerca da atual configuração do mundo do trabalho que se apresentam como necessários também quando se propõe a refletir sobre educação permanente e seu reatamento na qualidade dos serviços prestados.

Portanto, foi possível aferir com este estudo e por meio das narrativas dos profissionais entrevistados quais são as diversas realidades que dão o diapasão da materialização dos objetivos propostos e das seguranças afiançadas pela NOB-RH/SUAS e pela Política Nacional de Educação Permanente do conjunto CFESS-CRESS, sendo que o legado dessas realidades reforça os muitos óbices existentes no processo de implantação e consolidação da política de assistência social que se encontra em processo no território nacional e local (BRASIL, 2009, 2012).

Não obstante os grandes desafios que se colocam diuturnamente à educação permanente do assistente social, numa empreitada de tal envergadura, é importante ter presente as palavras de Lubich (1987, p. 17) que encorajam e convidam a nunca cruzar os braços: “Não te queixes diante da luta. É a tua chance. Sem batalha, não há vitória.”

REFERÊNCIAS

ABEPSS; CFESS. As entidades do Serviço Social brasileiro na defesa da formação profissional e do projeto ético-político. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, v. 32, n. 108, p. 785-802, out./dez. 2011. 200 p. ISSN 0101-6628.

AFONSO, L. **Trabalho com famílias-PBF/PAIF**. Brasília: [s.n.], 2006.

ALBERTI, V. **Manual da História Oral**. 3. ed. São Paulo: FGV, 2004. 236 p. ISBN 85-225-0473-3.

AMARANTE, P. Cultura da formação: reflexões para a inovação no campo da saúde mental. In: _____.; CRUZ, L. B. da. (Org.). **Saúde Mental, Formação e Crítica**. Rio de Janeiro: Laps, 2008. 98 p. ISBN 978-85-88588-03-5.

AMARO, S. O ensino do trabalho profissional na perspectiva da complexidade e da contemporaneidade: uma ontologia do olhar. **Revista Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 15, n. 2, p. 246-265, jul./dez. 2007. 282 p. ISSN 2176-0896.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2010. 287 p. ISBN 978-85-85934-43-9.

_____. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2011. 136 p. ISBN 85-7559-065-0.

APRESENTAÇÃO. **Revista Temporalis**, Goiás: UCG, v. 1, n. 1, p. 5-10, reimpressão jul. 2004. 182 p. ISSN 2238-1856.

ARON, R. **O Marxismo de Marx**. Tradução por Jorge Bastos. 3. ed. São Paulo: Arx, 2008. 647 p. ISBN 978-85 758-1182-5.

ASSIS et al. Definição de objetivos e construção de indicadores visando à triangulação. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E.R. (Orgs.). **Avaliação por triangulação de métodos**: Abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. p. 105-132. 244 p. ISBN 85-89697-06-1.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. **Estatuto da Associação**. Brasília: [s.n.], 2008. Disponível em: <<http://www.abepss.org.br/documentos.php>>. Acesso em: 07 fev. 2012.

_____. **A ABEPSS e o Fortalecimento da Pesquisa na Área de Serviço Social**: a estratégia dos Grupos Temáticos de Pesquisa (GTP). Brasília: [s.n.], 2011.

BAPTISTA, D. M. T. O debate sobre o uso de técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa. In: MARTINELLI, M. L. **Pesquisa Qualitativa**: um instigante desafio. São Paulo: Veras, 2003. p. 31-40. 143 p. ISBN 85-87064-04-5.

BAPTISTA, M. V. A produção do conhecimento social contemporâneo e sua ênfase no Serviço Social. **Cadernos ABESS-CEDEPSS**, v. -, n. 5, p. 84-95, maio 1992. 136 p. ISSN 0103-5142.

_____.; RODRIGUES, M. L. A formação pós-graduada – Stricto Sensu – em Serviço Social: Papel da pós-graduação na formação profissional e desenvolvimento do Serviço Social. **Cadernos ABESS-CEDEPSS**, v. -, n. 5, p. 108-134, maio 1992. 136 p. ISSN 0103-5142.

BARROCO, M. L. S. **Ética e Serviço Social: fundamentos ontológicos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007. 222 p. ISBN 85-249-0813-0.

BEHRING, E. R. Implicações da Reforma do Ensino Superior para o Exercício Profissional do Assistente Social: Desafios para o CFESS. **Revista Temporalis**, Goiás: UCG, v. 1, n. 1, p. 11-33, reimpressão jul. 2004. 182 p. ISSN 2238-1856.

_____. **Brasil em contrarreforma: desestruturação do Estado e a perda de direitos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 304 p. ISBN 978-85-249-0981-8.

_____. **Carta Convite aos Participantes do XII Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social – ENPESS**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://servicosocialfacip.wordpress.com/page/5/>>. Acesso em: 02 fev. 2012.

_____.; BOSCHETTI, I. **Política Social: fundamentos e história**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 215 p. ISBN 978-85-249-1259-7.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevista em Ciências Sociais. **Em Tese - Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. v. 2, n. 3, p. 68-80, janeiro a julho de 2005. Disponível em: <www.emtese.ufsc.br>. Acesso em 30 maio 2011.

BORCHARDT, J. **Karl Marx O Capital**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1982. 400 p.

BOURGUIGNON, J. A. A particularidade histórica da pesquisa no Serviço Social. **Revista Katálysis**, Florianópolis: Edufsc, v.10, n. especial. p. 46-54, 2007. 96 p. ISSN 1982-0259.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação**. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998. 118 p. ISBN 85-11-01020-3.

BRASIL. Presidência da Republica. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

_____. Presidência da República. **Lei Federal 8.662**, de 07 de junho de 1993. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências, Brasília, DF, 1993a. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8662.htm>. Acesso em: 07 fev. 2012.

_____. Presidência da Republica. **Lei Federal 8.742**, de 07 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS, Brasília, DF, 1993b.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 07 fev. 2012.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Federal 9.637**, de 15 de maio de 1998. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9637.htm>. Acesso em: 07 fev. 2012.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social**. Brasília, DF, 2004.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Norma Operacional Básica do SUAS**. Brasília, DF, 2005.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS**. Brasília, DF, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas**. Brasília, DF, 2008.

_____. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 25 nov. 2009. **Resolução nº 109**, de 11 de novembro de 2009. Dispõe sobre a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, Brasília, DF, 2009.

_____. Ministério da Educação. **V Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPg 2011-2020**. Brasília, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/plano-nacional-de-pos-graduacao>>. Acesso em: 07 fev. 2012.

_____. Presidência da República. **Lei Federal 12.435**, de 06 de junho de 2011. Dispõe sobre a organização da Assistência Social, Brasília, DF, 2011. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/.../Lei/L12435.htm>. Acesso em: 07 fev. 2012.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Orientações Técnicas sobre o PAIF: O Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família – PAIF**, segundo a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. Brasília, DF, 2012.

CAMILO, M. V. R. F. Encontro entre Política de Qualificação e Trajetórias Sociais. **Revista Serviço Social & Saúde**, Campinas, v. 6, n. 6, p. 53-65, maio 2007. 170 p. ISSN 1676-6806.

CAMPANÁRIO, M. A.; SANTOS, T. C. S. Escopo de projeto para indexação de revistas científicas. **Revista Eccos**, São Paulo, v. 13, n. 25, p. 251-272, jan./jun. 2011. 294 p. ISSN 1983-9278.

CANOAS, J. W. Serviço Social e Educação. **Revista Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 16, n. 1, p. 163-168, jan./jun. 2007. 265 p. ISSN 2176-0896.

CARVALHO, D. B. B.; SILVA E SILVA, M. O. Introdução. In: _____; _____ (Org.). **Serviço Social, Pós-Graduação e Produção de Conhecimento no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-23. 144 p. ISBN 85-249-1186-7.

CARVALHO, M. C. B. de. Assistência Social: reflexões sobre a política e sua regulação. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, v. 27, n. 87 especial, p. 123-131, set. 2006. 209 p. ISSN 0101-6628.

CHAMON, E. M. Q. O. Competência e qualificação na atividade científica. In: _____.; SOUSA, C. M. (Org.). **Estudos Interdisciplinares em Ciências Sociais**. Taubaté/SP: Cabral, 2006, p. 13-36. 272 p. ISBN 85-89550-64-8.

CHAUÍ, M. **O que é Ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980. p.63-135. (Primeiros Passos, v. 6).

_____. **Cultura e Democracia: O discurso competente e outras falas**. São Paulo: Cortez, 2000. 368 p. ISBN 9788524911903.

_____. A Universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003. 213 p. ISSN 1413-2478.

CISLAGHI, J. F. A formação profissional dos assistentes sociais em tempos de contrarreformas do ensino superior: o impacto das mais recentes propostas do governo lula. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, v. 32, n. 105, p. 241-266, abr./jun. 2011. 179 p. ISSN 0101-6628.

COLIN, D. Apresentação. In: Brasil. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Orientações Técnicas sobre o PAIF: O Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família – PAIF**, segundo a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. Brasília, DF, 2012. p. 5-6.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (Org.). A Atuação do Assistente Social no CRAS. **Cadernos**, v. 4. São Paulo: Publicação do CRESS-SP 9ª Região, 2009. (Sistematização de dados do levantamento realizado pela Comissão de Orientação e Fiscalização COFI-CRESS-SP 2009). 86 p.

_____. Esclarecimento sobre a implantação da jornada de 30 horas para Assistentes Sociais sem redução salarial. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, v. 32, n. 105, p. 188-193, jan./mar. 2011. 200 p. ISSN 0101-6628.

_____. (Org.) **Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS-CRESS**. Brasília: [s.n.], 2012. Disponível em: <www.cfess.org.br>. Acesso em: 20 set. 2012.

CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Código de Ética do Assistente Social**. 3. ed. Brasília: Teixeira Gráfica e Editora, 2007. 52 p.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (Org.) et al. **Pesquisa Social: Teoria, Método, e Criatividade**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 51-66. 81 p. ISBN 85.326.1145-1.

DESLANDES, S. F. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.) et al. **Pesquisa Social: Teoria, Método, e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 31-50. 81 p. ISBN 85.326.1145-1.

DESLANDES, S. F. Trabalho de campo: construção de dados qualitativos e quantitativos. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E.R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: Abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. p.157-184. 244 p. ISBN 85-89697-06-1.

DIJKSTRA, G. G. **O assistente social e a educação permanente**. 1984. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1984.

DINIZ, T. M. R. G. O Estudo de Caso. In: MARTINELLI, M. L. **Pesquisa Qualitativa**: um instigante desafio. São Paulo: Veras, 2003. p. 41-58. 143 p. ISBN 85-87064-04-5.

FAUSTO NETO, A. M. Q. “Taller” de investigação e projetos sociais. **Cadernos ABESS-CEDEPSS**, n. 5, p. 96-107, maio 1992. 136 p. ISSN 0103-5142.

FERNANDES, R. M. C. Educação Permanente: um desafio para o Serviço Social. **Revista Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 207-218, jan./jun. 2007. 218 p. ISSN 1677-9509.

FERREIRA, I. B. Implicações da Reforma do Ensino Superior para a Formação do Assistente Social: Desafios para a ABEPSS. **Revista Temporalis**, Goiás: UCG, v. 1, n. 1, p. 81-97, reimpressão jul. 2004. 182 p. ISSN 2238-1856.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. 310 p. ISSN 0101-7330.

FLEURY, S. **Políticas sociais e democratização do poder local**. 2004. Disponível em: <<http://www.fgv.br/ebape/nova-ebape/comum/arq/POL%C3%8DTICASSOCIAISpdf>>. Acesso em: 05 dez. 2011.

FRAGA, C. K. A atitude investigativa no trabalho do assistente social. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, v. 31, n. 101, p. 40-64, jan./mar. 2010. 190 p. ISSN 0101-6628.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. 184 p. ISBN 8521900058

GADOTTI, M. **Marx**: Transformar o Mundo. São Paulo: FTD, 1991. 96 p. ISBN 85-322-0001-X.

GARCIA, T. S. **Formação profissional continuada do assistente social**: uma reflexão a partir das visitas de fiscalização do CRESS nas regiões de São José do Rio Preto, Presidente Prudente e Araçatuba. 2004.84 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2004.

GATTI, B. A. (Coord.); BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009. 294 p. ISBN 978-85-7652-108-2.

GOMES, R. A Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.); DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa Social: Teoria, Método, e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 67-80. 81 p. ISBN 85.326.1145-1.

GOMES, R. et al. Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. p. 185-221. 244 p. ISBN 85-89697-06-1.

GONÇALVES, R. de C.; LISBOA, T. K. Sobre o método da história oral em sua modalidade trajetórias de vida. **Revista Katálysis**, Florianópolis: Edufsc, v.10, n. especial, p. 83-92, 2007. 96 p. ISSN 1982-0259.

GOUVÊA, M. das G. de. Estágio, Supervisão e Trabalho Social. **Revista Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 17, n. 1, p. 62-73, jan./jun. 2008. 391 p. ISSN 2176-0896.

GUERRA, Y. O potencial do ensino teórico-prático no novo currículo: elementos para o debate. **Revista Katálysis**, Florianópolis: Edufsc, v.8, n. 2, p.147-154, jul./dez. 2005. 268 p. ISSN 1982-0259.

_____. A formação profissional frente aos desafios da intervenção e das atuais configurações do ensino público, privado e a distância. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, v. 31, n. 104, p. 715-736, out./dez. 2010. 793 p. ISSN 0101-6628.

_____. A Pós-Graduação em Serviço Social: um patrimônio a ser preservado. **Revista Temporalis**, Brasília: ABEPSS, v.2, n. 22, p. 125-158, jul./dez. 2011. 360 p. ISSN 1518-7934.

IAMAMOTO, M. V. A questão social no capitalismo. **Revista Temporalis**, Brasília: ABEPSS, v.1, n. 3, p. 9-32, jan./jul. 2001. 88 p. ISSN 2238-1856.

_____. Reforma do Ensino Superior e Serviço Social. **Revista Temporalis**, Goiás: UCG, v. 1, n. 1, p. 35-79, reimpressão jul. 2004. 182 p. ISSN 2238-1856.

_____. Serviço Social: contribuições analíticas sobre o exercício profissional. **Revista Katálysis**, Florianópolis: Edufsc, v.8, n. 2, p.139-142, jul./dez. 2005. 268 p. ISSN 1982-0259.

_____. Estado, classes trabalhadoras e política social no Brasil. In: BOSCHETTI, I. et al.(Org.). **Política Social no Capitalismo: tendências contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 13-43. 280 p. ISBN 978-85-249-1407-2.

_____. **O Serviço Social na cena contemporânea**. 2009. Disponível em: <http://www.prof.joaodantas.nom.br/materialdidatico/material/1_-_O_Servico_Social_na_cena_contemporanea.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2012.

_____. **Serviço Social em Tempo de Capital Fetiche**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 495 p. ISBN 978-85-249-1345-7.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home>>. Acesso em: 18 maio 2011.

JEFFREYS, M. V. C. **A educação**: sua natureza e seu propósito. São Paulo: Cultrix, 1975. 173 p.

JOAZEIRO, E. M. G. Supervisão de Campo no Serviço Social: lócus de formação e de ressingularização de saberes. **Revista Serviço Social & Saúde**, Campinas, v. 7-8, n.7-8, p. 49-73, dez. 2009. 72 p. ISSN 1676-6806.

KONDER, L. A. M. C. **Marx**: Vida e Obra. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981a. 194 p.

_____. **O que é Dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 137-192, 194 p. (Primeiros Passos, v. 6)

LARA, R. Pesquisa e Serviço Social: da concepção burguesa de ciências sociais à perspectiva ontológica. **Revista Katálysis**, Florianópolis: Edufsc, v.10, n. especial, p.73-82, 2007. 96 p. ISSN 1982-0259.

LEGISLAÇÃO Brasileira para o Serviço Social. **Coletânea de leis, decretos e regulamentos para instrumentação da (o) Assistente Social**. 3. ed. São Paulo: Pyxis Editorial e Comunicação. 2008. 596 p.

LEWGOY, A. M. B. et al. Relatório de Viagem: síntese da reunião do Serviço Social Radical durante o Congresso Internacional de Estocolmo. **Revista Temporalis**, Brasília: ABEPSS, v. 2, n. 24, p. 473-481, jul./dez. 2012. 481 p. ISSN 1518-7934.

LOPES, M. H. C. O tempo do SUAS. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, v. 27, n. 87 especial, p. 76-95, set. 2006. 209 p. ISSN-0101-6628.

LUBICH, C. **99 Pensamentos escolhidos**. São Paulo: Cidade Nova, 1987. 62 p.

MARANHÃO, C. H. Acumulação, trabalho e superpopulação: crítica ao conceito de exclusão social. In: MOTA, A. E. (Org.). **O mito da Assistência Social**: ensaios sobre Estado, Política e Sociedade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 93-129. 256 p. ISBN 978-85-249-1427-0.

MARTINELLI, M. L. O uso de abordagens qualitativas na pesquisa em Serviço Social. In: _____. (Org.). **Pesquisa Qualitativa**: um instigante desafio. São Paulo: Veras, 2003. p. 19-29. 143 p. ISBN 85-87064-04-5.

_____. O trabalho do assistente social em contextos hospitalares: desafios cotidianos. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, v. 32, n. 107, p. 497-508, jul./set. 2011a. 593 p. ISSN 0101-6628.

_____. **Serviço Social**: identidade e alienação. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2011b. 168 p. ISBN 978-85 249-0351-9.

MARTINS, C. **O que é Política Educacional**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. 80 p. ISBN 85-11-01282-6.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. (Org.) **Pesquisa Social**: Teoria, Método, e Criatividade. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 9-29. 81 p. ISBN 85.326.1145-1.

MINAYO, M. C. S. Introdução. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E.R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. p. 19-51. 244 p. ISBN 85-89697-06-1.

MINAYO, M. C. S. et al. Métodos, Técnicas e relações em triangulação. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. p. 71-103. 244 p. ISBN 85-89697-06-1.

MONTAÑO, C. **Terceiro Setor e Questão Social: Crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez, 2002. 288 p. ISBN 85-249-0820-3.

MOTA, A. E. Prefácio. In: CARVALHO, D. B.; SILVA E SILVA, M. O. da (Org.). **Serviço Social, Pós-Graduação e Produção de Conhecimento no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 11-16. 144 p. ISBN 85-249-1186-7.

MOTA, A. E. et al. O Sistema Único de Assistência Social e a Formação Profissional. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, v. 27, n. 87 especial, p. 163-177, set. 2006. 209 p. ISSN 0101-6628.

MOTA, A. E. O Fetiche da Assistência Social. In: _____. (Org.). **O mito da Assistência Social: ensaios sobre Estado, Política e Sociedade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010a. p. 15-18. 256 p. ISBN 978-85-249-1427-0.

_____. Questão social e serviço social: um debate necessário. In: _____. (Org.). **O Mito da Assistência Social: ensaios sobre Estado, Política e Sociedade**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2010b. p. 21-57. ISBN 978-85-249-1427-0.

NOGUEIRA, V. M. R. Intervenção Profissional: legitimidades em debate. **Revista Katálysis**, Florianópolis: Edufsc, v. 8, n. 2, p.185-192, jul./dez. 2005. 268 p. ISSN 1982-0259.

NOSELLA, P. Paulo Freire: orgulho dos educadores brasileiros. **Revista Eccos**, São Paulo, v. 9, n. 1, p.173-182, jan./jun. 2007. 230 p. ISSN 1983-9278.

OLIVEIRA, I. I. M. C. Configurações do ensino superior e a formação profissional dos assistentes sociais: desafios para a intervenção. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, v. 31, n. 104, p. 737-749, out./dez. 2010. 793 p. ISSN 0101-6628

OUCHANA, D. **Competências e habilidades**. Clipping Educação em dia. Ensino, Tecnologia e Políticas Públicas no Brasil e no mundo, Fundação Padre Anchieta/Diretoria de Projetos Educacionais/São Paulo, segunda-feira, 07 de maio de 2012. Edição nº 385. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/0/entre-o-saber-e-o-fazerapesar-da-difusao-do-termo-258140-1.asp>>. Acesso em: 09 maio 2012.

PAIVA, B. A. de. O SUAS e os direitos socioassistenciais: a universalização da seguridade social em debate. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, v. 27, n. 87 especial, p. 5-24, set. 2006. 209 p. ISSN 0101-6628.

PAULA, J. A. A produção do conhecimento em Marx. **Cadernos ABESS-CEDEPSS**, n. 5, p. 17-42, maio 1992. 136 p. ISSN 0103-5142.

PAULO NETTO, J. **A construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social**. 1999. Disponível em: <http://www.fnepas.org.br/pdf/servico_social_saude/texto2-1.pdf>. Acesso em: 09 abr.2012.

_____. Cinco notas a propósito da “questão social”. **Revista Temporalis**, Brasília: ABEPSS, v. 1, n. 3, p. 41-50, jan./jul. 2001. 88 p. ISSN 2238-1856.

_____. Reforma do Estado e Impactos no Ensino Superior. **Revista Temporalis**, Goiás: UCG, v. 1, n. 1, p. 11-33, reimpressão jul. 2004. 182 p. ISSN 2238-1856.

_____. Introdução ao método da Teoria Social. In: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p. 668-700.

_____.; BRAZ, M. **Economia Política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2011. 271 p. ISBN 978-85-249-1761-5.

PEREIRA, P. A. P. **Política Social: temas & questões**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 214 p. ISBN 978-85-249-1391-4.

PEREIRA, M. C. M. **Caridade versus Filantropia: Sentimentos e Ideologia**. 2004. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/5016.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2012.

PONTES, R. N. A propósito da categoria de mediação. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, v. 10, n. 31, p. 5-25, 1989. 160 p. ISSN 0101-6628

RAICHELIS, R. Intervenção profissional do assistente social e as condições de trabalho no SUAS. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, v. 31, n. 104, p. 750-772, out./dez. 2010. 793 p. ISSN 0101-6628

_____. O assistente social como trabalhador assalariado: desafios frente às violações de seus direitos. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, v. 32, n. 107, p. 420-437, jul./set. 2011. 593 p. ISSN 0101-6628.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2002. 160 p. ISBN 978-85-249-1607-6

RODRIGUES, A. T. da S. **As expressões do Projeto Ético-Político do Serviço Social no exercício profissional do assistente social no Conselho Municipal da Assistência Social**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social), Faculdade de Serviço Social, UNITAU, Taubaté. 2011.

ROMÃO, J. E. Educação no século XXI: saberes necessários segundo Freire e Morin. **Revista Eccos**, São Paulo: Uninove, v. 2, n. 2, p.27-43, set./dez. 2000. 180 p. ISSN 1983-9278.

ROSA, L. C. dos S.; LUSTOSA, A. F. M. Formação profissional do assistente social para atuar na saúde mental: elementos para o debate contemporâneo. **Revista Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 19, n. 2, p. 203-218, jul./dez. 2010. 278 p. ISSN 2176-0896.

SANTOS, C. As diretrizes curriculares da ABEPSS: desafios atuais da supervisão para a concretização do perfil profissional. **Revista Serviço Social & Saúde**, Campinas, v. 9, n. 10, p. 23-36, dez.2010.164 p. ISSN 1676-6806.

SANTOS NETO, A. B. dos. A constituição histórico-ontológica da ética e dos direitos humanos. **Revista Katálysis**, Florianópolis: Edufsc, v.14, n. 2, p. 172-181, jul./dez. 2011. 288 p. ISSN 1982- 0259.

SARMENTO, H. B. de M. Ética e Serviço Social: fundamentos e contradições. **Revista Katálysis**. Florianópolis: Edufsc, v.14, n. 2, p. 210-221, jul./dez. 2011. 288 p. ISSN 1982-0259.

SETUBAL, A. A. Desafios à pesquisa no Serviço Social: da formação acadêmica à prática profissional. **Revista Katálysis**, Florianópolis: Edufsc, v.10, n. especial, p. 64-72, 2007. 96 p. ISSN 1982- 0259.

SEVERINO, A. J. Educação, Trabalho e Cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. **Revista São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 65-71, 2000. 128 p. ISSN 0102-8839.

_____. Prefácio. In: MARTINELLI, M. L. **Serviço Social: Identidade e Alienação**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 11-13. 168 p. ISBN 978-85 249-0351-9.

SILVA E SILVA, M. O. et al. A pesquisa, a produção e a divulgação de conhecimento dos programas de Pós-Graduação na área de Serviço Social. In: CARVALHO, D. B. B.; SILVA E SILVA, M. O. (Org.). **Serviço Social, Pós-Graduação e Produção de Conhecimento no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 69-131. 144 p. ISBN 85-249-1186-7.

_____. **A Política Social Brasileira no século XXI: a prevalência dos programas de transferência de renda**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 240 p. ISBN 978-85-249-1930-5.

SILVEIRA, J. I. Sistema Único de Assistência Social: institucionalidade e processos interventivos. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, v. 30, n. 98, p. 335-361, abr./jun. 2009.400 p. ISSN 0101-6628.

SIMÕES, C. **Curso de Direito do Serviço Social**. 4. ed.São Paulo: Cortez, 2010. 584 p. ISBN 978-85-249-1662-5.

SOUZA, L. E. S. de (Org.); SECCO, L. **Marx da Economia à Revolução**. São Paulo: LCTE, 2009. 80 p. ISBN 978-85-98257-93-8.

SOUZA, T. M. C.; OLIVEIRA, C. A. H. S. Educar cidadãos: o cenário da formação profissional em Serviço Social. **Revista Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 19, n. 1, p. 193-222, jan./jun. 2010.344 p. ISSN2176-0896.

SPOSATI, A. O primeiro ano do Sistema Único de Assistência Social. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, v. 27, n. 87 especial, p. 96-122, set. 2006. 209 p. ISSN 0101-6628.

_____. Pesquisa e produção de conhecimento no campo do Serviço Social. **Revista Katálysis**. Florianópolis: Edufsc, v.10, n. especial, p.15-25, 2007. 96 p. ISSN 1982- 0259.

TONET, I. **Educação e Formação Humana**. 2006. Disponível em: <http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/EDUCACAO_E_FORMACAO_HUMANA.pdf>. Acesso em: 08 abril 2012.

TRISTÃO et al. O processo de mundialização do capital e sua forma “adequada” de conhecimento. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, v. 30, n. 98, p. 245-282, abr./jun. 2009. 400 p. ISSN 0101-6628.

WOJTYLA, K. J. **Por suas próprias palavras**. São Paulo: Cidade Nova, 2002. 160 p. ISBN 85-7112-112-5.

YAZBEK, M. C. Pobreza e Exclusão Social: expressões da questão social no Brasil. **Revista Temporalis**, Brasília: ABEPSS, v. 1, n 3, p. 33-39, jan./jul. 2001.88 p. ISSN 2238-1856.

_____.; SILVA E SILVA, M. O. Das origens à atualidade da profissão: a construção da Pós-Graduação em Serviço Social no Brasil. In: CARVALHO, D. B. B.; SILVA E SILVA, M. O. (Org.). **Serviço Social, Pós-Graduação e Produção de Conhecimento no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 25-49. 144 p. ISBN 85-249-1186-7.

APÊNDICE I - OFÍCIO

Taubaté, _____ de _____ de 2011.

Prezado(a) Senhor(a)

Somos presentes a V.S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pela Aluna Nilsen Aparecida Vieira Marcondes, do Curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2011, intitulada **“IMPLEMENTAÇÃO DA NOB-RH/SUAS: Focando a formação continuada do Assistente Social”**. O estudo será realizado com oito assistentes sociais que atuam no Sistema Único da Assistência Social, pertencentes a Organizações Governamentais e Não Governamentais (Entidades do Terceiro Setor) de três municípios distintos, sendo considerados um de pequeno, um de médio e um de grande porte respectivamente uma assistente social da Prefeitura de...; uma profissional da Prefeitura de e uma de Entidade do Terceiro Setor; três profissionais da Prefeitura de e duas do Terceiro Setor, sob orientação da Prof.^a Dra. Elisa Maria Andrade Brisola.

Para tal, será realizada entrevista através de um instrumento elaborado para este fim, junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da Instituição e das profissionais.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passou por análise e aprovação do comitê de ética em pesquisa da Universidade de Taubaté e foi aprovado sob o CEP/UNITAU nº..... (ANEXO A).

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos no Programa de Pós Graduação da Universidade de Taubaté, no endereço R. Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone 3625-4100, ou(pesquisadora), e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Nilsen Aparecida Vieira Marcondes

Ilm(o)a. Sr(a)

Secretaria de

Prefeitura Municipal de

APÊNDICE II - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**Prefeitura Municipal de ...****Secretaria de ...**

Cidade, ____/____ de 2011.

De acordo com as informações do ofício _____ sobre a natureza da pesquisa intitulada **“IMPLEMENTAÇÃO DA NOB-RH/SUAS: Focando a formação continuada do Assistente Social”**, com propósito de trabalho a ser executado pela aluna, Nilsen Aparecida Vieira Marcondes, do curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização de entrevistas com três assistentes sociais que atuam nesta Prefeitura, sendo mantido o anonimato da Instituição e das profissionais.

Atenciosamente,

Aaaaaaa Bbbbbbbbbb Ccccccc.

Secretaria de ...

Prefeitura Municipal de

APÊNDICE III – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Parte I

Identificação

Nome: _____

Ano de Conclusão do Curso: _____ Tempo de Atuação como Assistente Social: _____

Cursos Realizados após a Graduação: _____

Local e cidade onde trabalha: _____

Segmento em que atua: _____

Parte II

Eixos Norteadores do Estudo

- 1º) Modalidade da formação continuada;
- 2º) Conteúdos abordados;
- 3º) Aplicabilidade prática da formação continuada; e
- 4º) Sugestões de Temáticas a serem trabalhadas.

ANEXO A - DECLARAÇÃO DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA**UNITAU**

PRPPG-Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Comitê de ética em Pesquisa
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040
Tel.: (12) 3625.4143 – 3635.1233 Fax: (12) 3632.2947
cepunitau@unitau.br

DECLARAÇÃO Nº 370/11

Protocolo CEP/UNITAU nº 379/11 (Esse número de registro deverá ser citado pelo pesquisador nas correspondências referentes a este projeto)

Projeto de Pesquisa: *Implementação da NOB-RH/SUAS: focando a formação continuada do Assistente Social*

Pesquisador(a) Responsável: Nilsen Aparecida Vieira Marcondes

O Comitê de Ética em Pesquisa, em reunião de **12/08/2011**, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 196/96, considerou o Projeto acima **Aprovado**.

Taubaté, 17 de agosto de 2011

Prof. Robison Baroni

Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a) em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir; no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizada de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: **“IMPLEMENTAÇÃO DA NOB-RH/SUAS: Focando a formação continuada do Assistente Social”**.

Pesquisadora Responsável: Nilsen Aparecida Vieira Marcondes

Telefone para contato: ...

Orientadora Responsável: Prof.^a Dra. Elisa Maria Andrade Brisola

Telefone para contato: ...

Trata-se de um estudo descritivo, com abordagem qualitativa, cujo objetivo é conhecer as formas de capacitação do Assistente Social utilizadas pelo órgão gestor da Assistência Social. Os dados serão coletados por meio de entrevista, na qual você terá que responder a 4 (quatro) questões abertas. As entrevistas serão gravadas em áudio, posteriormente transcritas, e após cinco anos, apagadas da mídia digital. As informações serão analisadas e transcritas pela pesquisadora, não sendo divulgada a identificação de nenhum depoente. O anonimato será assegurado em todo o processo de pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre os tipos de formação continuada que o Assistente Social tem recebido do Órgão Gestor da Assistência Social, o que poderá contribuir para construção de indicadores que alimentem a implantação ou implementação de ações concretas por parte de todos aqueles que desejam investir na capacitação dos profissionais de serviço social e consequentemente na melhoria da qualidade dos serviços socioassistenciais prestados às famílias demandárias da Assistência Social.

Nome e Assinatura da pesquisadora _____

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, ..., RG ..., abaixo assinado, concordo em participar do estudo **“IMPLEMENTAÇÃO DA NOB-RH/SUAS: Focando a formação continuada do Assistente Social”**, como sujeito. Informo que fui devidamente informada e esclarecida pela pesquisadora Nilsen Aparecida Vieira Marcondes sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. E ainda, foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Cidade.____/____/____.

Aaaaaa Bbbbbbbb Cccccc

Assinatura:_____