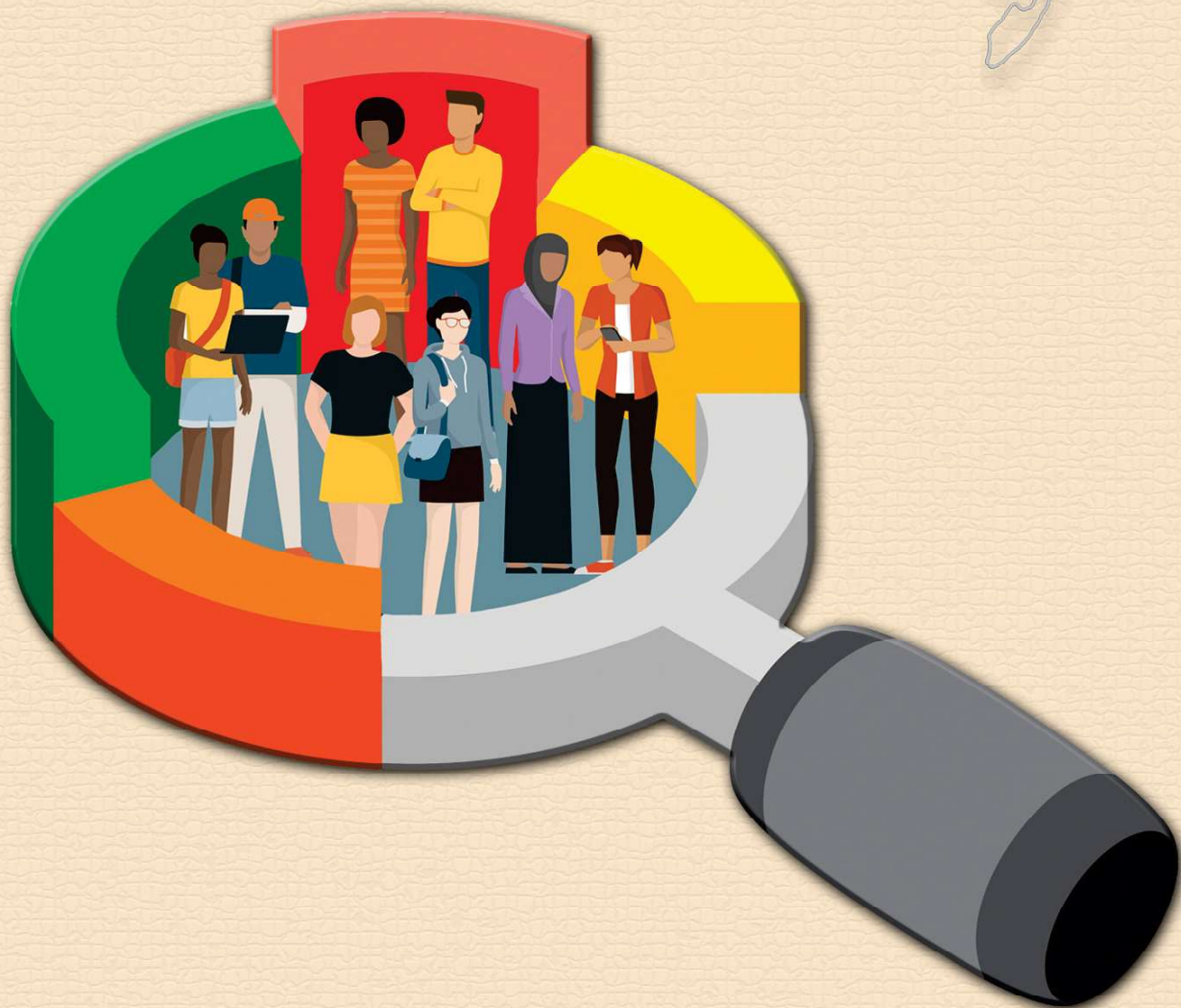


Tatiana Reidel, Thaisa Teixeira Closs  
Ana Lúcia Suárez Maciel, Agnaldo Engel Knevez e  
Jane Cruz Prates  
Organizadores

# ASSISTENTES SOCIAIS NO RIO GRANDE DO SUL

Perfil • Formação • Trabalho



Tatiana Reidel  
Thaís Teixeira Closs  
Ana Lúcia Suárez Maciel  
Agnaldo Engel Knevez  
Jane Cruz Prates  
(Organizadores)

**PERFIL, FORMAÇÃO E TRABALHO  
PROFISSIONAL DE ASSISTENTES SOCIAIS NO  
RIO GRANDE DO SUL**



Tatiana Reidel  
Thaís Teixeira Closs  
Ana Lúcia Suárez Maciel  
Agnaldo Engel Knevez  
Jane Cruz Prates  
(Organizadores)

**PERFIL, FORMAÇÃO E TRABALHO  
PROFISSIONAL DE ASSISTENTES SOCIAIS NO  
RIO GRANDE DO SUL**



**ALEXA**  
Embu das Artes - SP  
2022



© by Alexa Cultural

**Direção**

Gladys Corcione Amaro Langermans e Nathasha Amaro Langermans

**Editor**

Karel Langermans

**Capa**

Camila Reinheimer

**Revisão Técnica**

Tatiana Reidel e Jane Cruz Prates

**Revisão de Língua**

Marisa De Lucca

**Editoração Eletrônica**

Alexa Cultural

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R359 - REIDEL, Tatiana  
M152 - MACIEL, Ana Lúcia Suárez  
C645 - CLOSS, Thaisa Teixeira  
K068 - KNEVITZ, Agnaldo Engel  
P912 - PRATES, Jane Cruz

Perfil, formação e trabalho profissional de Assistentes Sociais no Rio Grande do Sul. Tatiana Reidel, Thaisa Teixeira Closs, Ana Lúcia Suárez Maciel, Agnaldo Engel Knevit e Jane Cruz Prates (orgs.). Manaus: EDUA; São Paulo: Alexa Cultural, 2022.

14x21cm -196 páginas

ISBN - 978-85-5467-252-2

1. Serviço Social - 2. Formação - 3. Assistente Social- 4. Pesquisa - 5. Rio Grande do Sul-Brasil - I- Sumário - II Bibliografia

CDD - 361.981

Índice de catálogo sistemático

Serviço Social

Formação

Assistente Social

Todos os direitos reservados e amparados pela Lei 5.988/73 e Lei 9.610

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem expressa autorização.

Os artigos publicados são de inteira responsabilidade de seus autores. As opiniões neles emitidas não exprimem, necessariamente, o ponto de vista da editora e dos organizadores. da autora e do editor.

---

**Alexa Cultural Ltda**

Rua Henrique Franchini, 256  
Embú das Artes/SP - CEP: 06844-140  
alexa@alexacultural.com.br  
alexacultural@terra.com.br  
www.alexacultural.com.br  
www.alexaloja.com

**Editora da Universidade Federal do Amazonas**

Avenida Gal. Rodrigo Otávio Jordão Ramos,  
n. 6200 - Coroado I, Manaus/AM  
Campus Universitário Senador Arthur Virgílio  
Filho, Centro de Convivência – Setor Norte  
Fone: (92) 3305-4291 e 3305-4290  
E-mail: ufam.editora@gmail.com

# SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO PERMANENTE: RELEVÂNCIA E POSSIBILIDADES

*Rosa Maria Castilhos Fernandes  
Loiva Mara de Oliveira Machado  
Tatiana Reidel*

## **Introdução**

Não é de hoje que temos consciência de que os processos educacionais são considerados essenciais para a formação humana e vitais para sua própria existência. A educação sempre desempenhou diferentes papéis, atendendo matrizes ideológicas de reprodução da acumulação do capital, de processos de controle, opressão e dominação ou de promoção da cidadania e construção da emancipação política e humana. A educação é aqui apreendida como aquela que não se restringe aos sistemas escolarizados, mas como processo social que os sujeitos vivenciam no âmbito do trabalho ou em espaços de participação social e que vai caracterizar sua especificidade de ser social, de querer conhecer, de saber, de ter consciência das conjunturas sociais, econômicas e políticas para poder transformá-las, tomar decisões, como refere Mézáros (2008), entre tantos outros aspectos que definem os sujeitos e suas relações sócio-históricas.

Neste sentido, também se concebe a educação como uma perspectiva de resistência, conformada no âmago do contexto de produção capitalista que acirra a competição como expressão dos distintos níveis de alienação. Assim, refletir sobre a complexa e contraditória tarefa de resistir às matrizes ideológicas da educação formal de reprodução da acumulação do capital, analisar as possibilidades das vivências de educação permanente e trazer à tona o princípio educativo do trabalho desenvolvido pelos/as Assistentes Sociais participantes da pesquisa que provoca esta reflexão é a intenção deste texto.

O coletivo de Assistentes Sociais que participaram da referida investigação, mais precisamente 1.796 (99,39%), reafirmou a importância de participar de processos de educação permanente.

Embora em número reduzido, entendemos ser necessário elucidar a manifestação de 11 profissionais que referem essa pauta não ser importante. Nesse conjunto, identificou-se, quanto à vinculação ao trabalho profissional, que oito Assistentes Sociais estavam trabalhando na política de assistência social e na saúde; dois não estavam trabalhando e um participante não estava desenvolvendo trabalho como Assistente Social. Esse dado remete-nos à reflexão sobre a relação entre as mudanças ocorridas na forma de vínculo do/a profissional e as condições de trabalho nas diferentes instituições públicas, privadas ou mistas, assim como sobre as condições de assegurar processos de educação permanente nos espaços de trabalho ou de militância político-profissional, na luta pela garantia de direitos.

Atribuímos a importância dada pelas/os Assistentes Sociais à educação permanente como resultado do reconhecimento das múltiplas determinações da realidade social, tais como as mudanças no processo de produção e reprodução do capital, a precarização das relações e das condições de trabalho, a disseminação das ideologias conservadoras, as respostas omissas ou violentas, por parte do Estado, às reivindicações por direitos da classe trabalhadora. Da mesma forma, o redimensionamento das lutas sociais e o acirramento das manifestações da “questão social”, assim como a destituição de diversos direitos e os cortes no financiamento público para a operacionalização das políticas de proteção social (saúde, assistência social, previdência social, educação, entre outras), atingem diretamente a classe trabalhadora e, portanto, os espaços sócio-ocupacionais dos/as Assistentes Sociais, além de ampliar a precarização das condições de vida da população.

Tal contexto sócio-histórico exige a reflexão e o aprofundamento acerca das formas de intervenção nos contextos sociais e das mediações possíveis no trabalho concreto das/os Assistentes Sociais. É diante deste contexto que as/os Assistentes Sociais vêm afirmando seu compromisso com a garantia inalienável dos direitos humanos, com a luta por um projeto societário comprometido com nova sociabilidade, em oposição à ordem do capital, o que pressupõe a superação de todas as formas de opressão e exploração, a defesa da liberdade, da democracia e o combate a todas as formas de preconceito, barbárie e violência (CFESS, 2012).

Considerando esses argumentos introdutórios,

apresentamos, neste capítulo, resultados da pesquisa que tratam da educação permanente, iniciando pelas bases conceituais que permitem a interlocução com o Serviço Social. Na sequência, destacamos, na segunda parte do texto, os resultados da pesquisa evidenciados a partir do trato analítico dos dados, assim como as modalidades de educação permanente que os/as Assistentes Sociais consideram relevantes, de que participam ou manifestam interesse em participar. A finalização provisória desse debate, em permanente construção, permite-nos alguns apontamentos, considerando a manifestação dos/as profissionais respondentes da pesquisa quanto à incorporação da educação permanente no cotidiano do trabalho profissional. Nesse movimento, reconhecemos que a expressão do projeto ético-político profissional não pode prescindir dos saberes, das experiências e dos conhecimentos construídos coletivamente, a partir dos processos de educação permanente, nos espaços de trabalho e de incidência no campo das políticas sociais.

### **Educação permanente e Serviço Social: premissas que fundamentam a discussão**

A educação permanente constitui-se em uma dimensão formativa dos/as Assistentes Sociais enquanto instrumento de luta ideológica e política da categoria profissional, legitimada pela construção coletiva da Política Nacional de Educação Permanente do conjunto CFESS-CRESS (PNEP, 2012), assumida como mais “um instrumento político direcionado a fortalecer a formação e o exercício profissional e contribuir para a garantia da qualidade dos serviços prestados à população usuária do Serviço Social brasileiro” (CFESS, 2012, p. 6). A consolidação dessa política tem como objetivo voltar-se

[...] Para a promoção do aprimoramento intelectual, técnico e político dos/as Assistentes Sociais, como forma de qualificar o exercício profissional, fortalecendo sua inserção qualificada e crítica no mundo do trabalho, bem como consolidar o projeto ético-político do Serviço Social e potencializar a melhoria dos serviços prestados aos/às usuários/as. (CFESS, 2012, p.45).

É fundamental reconhecer que a importância da educação permanente para o exercício profissional dos/as Assistentes Sociais,

ao ser documentada pelo conjunto das entidades de organização da categoria no ano de 2012, ratifica a dinâmica da formação diante da complexidade da realidade social e do cumprimento de um dos princípios do código de ética: “Compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional” (CFESS, 2012).

Outro aspecto a ser considerado é que a conformação da política de educação permanente do conjunto CFESS-CRESS reafirma a institucionalização de iniciativas no âmbito das políticas de proteção social em que se inserem os/as Assistentes Sociais para o exercício profissional. A educação permanente como uma proposta política e pedagógica de formação dos/as trabalhadores/as é pautada nas agendas de diferentes políticas sociais no Brasil — como no caso da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS, 2007) e da Política Nacional de Educação Permanente do Sistema Único de Assistência Social (PNEP-SUAS, 2013). Ambas consideram a educação permanente como princípio para orientar os processos de formação dos/as trabalhadores/as inseridos/as nos mais diversos processos de trabalho, em instituições públicas e privadas. Além disso, trata-se de importante estratégia para o desenvolvimento de iniciativas qualificadas ao enfrentamento das necessidades e das dificuldades dos referidos sistemas, no que diz respeito tanto à reorganização do trabalho quanto ao atendimento dos direitos dos segmentos que acessam os diferentes serviços e programas dessas políticas de proteção social.

É importante sublinhar que, embora existam essas políticas de educação permanente, não são determinantes para que os/as trabalhadores e trabalhadoras da saúde ou da assistência social vivenciem tais experiências formativas, que, necessariamente, dependem de um conjunto de fatores relacionados com a dimensão ético-política dos sujeitos coletivos. Por isso, é preciso reconhecer que são modelos de gestão que se tornam relevantes, dependendo das intencionalidades daqueles que colocam em prática essas propostas pedagógicas de formação dos/as trabalhadores/as, ou seja, os/as gestores/as e os/as próprios/as trabalhadores/as envolvidos/as com a operacionalização das políticas e o nível da discussão nas instâncias de controle social democrático.

Por outro lado, o fato de não haver diretrizes formativas instituídas como política da gestão do trabalho voltada aos/às



trabalhadores/as de outras políticas sociais, como na previdência social, ou no campo sócio-jurídico ou de algum outro espaço sócio-ocupacional, como nas organizações da sociedade civil, não se descarta a possibilidade de a classe trabalhadora — como as/os Assistentes Sociais — vivenciar, no seu cotidiano de trabalho, processos de educação permanente. Entendemos que há aí o que chamamos de pré-disposição política e ética das/os profissionais para reconhecer a necessidade de aprendizagem diante das situações de trabalho. Assim sendo, a educação permanente, enquanto proposta pedagógica de formação das/os trabalhadoras/es, surge como “estratégia profissional capaz de constituir-se como uma função mediadora na proposição de respostas competentes às exigências éticas e políticas da profissão” (BORBA; FERNANDES, 2020, p. 158).

No que se refere ao trato conceitual sobre educação permanente, é preciso reconhecer que não se restringe a tudo aquilo que diz respeito à formação das pessoas, de várias modalidades, em espaços formais e não formais, entre outras situações que excluam de sua concepção o viés crítico, político e ético pertinente a esta categoria. Os questionamentos sobre a real compreensão da concepção atribuída à educação permanente emergem, em tempos, de valorização de algo que não foi suficientemente prestigiado na história da educação e da formação da humanidade ou, quem sabe, da própria revalorização do movimento da educação permanente dos anos 1970, com nova roupagem tecida pelos ideários neoliberais (FERNANDES, 2016).

Em muitas situações, observamos as pessoas falando de educação continuada como se tivesse o mesmo significado da educação permanente. Entretanto, a educação permanente não se sobrepõe à educação continuada nem a inviabiliza, sendo ambas apenas diferentes em seus processos. A perspectiva da educação permanente aparece como um princípio reorganizador de todo o processo educativo vivenciado pelos/as trabalhadores/as. Esta orientação propõe-se a superar as concepções dominantes e as práticas escolarizadas, disseminando novas práticas de formação, como, por exemplo, no âmbito do trabalho dos/as Assistentes Sociais, valorizando as aprendizagens advindas das situações de trabalho, das reflexões dos coletivos, das experiências sociais e dos desafios no cotidiano de trabalho e de incidência política no campo das políticas sociais.

São experiências educativas que podem e devem contribuir com a reorganização do trabalho, seja em qual for o espaço e/ou ambiente, instigando, assim, a partilha dos saberes entre os coletivos de trabalho, e o debate sobre estudos e experiências vivenciadas pelos profissionais que atuam no âmbito de determinada política social (FERNANDES, 2016).

É nesse sentido que o conceito de educação permanente se diferencia do de educação continuada, pois esta última compreende somente os espaços formais e as práticas escolarizadas de formação, ao passo que aquela valoriza as situações advindas dos processos de trabalho, ou seja, são as possibilidades de problematização destes contextos que levam o trabalhador e a trabalhadora a obter novo saber. A educação continuada diz respeito à continuidade da formação inicial, visando ao aperfeiçoamento profissional, conforme já citado, que nem sempre atende às necessidades oriundas do trabalho e tampouco modifica as estruturas e os processos de trabalho no sentido de qualificá-los, no que diz respeito ao atendimento das necessidades e das demandas sociais dos sujeitos de direitos (FERNANDES, 2016).

O/a profissional, quando tem a iniciativa de dar continuidade aos seus estudos, está, sim, investindo na sua aquisição de conhecimentos, no aprimoramento profissional, mas necessariamente não estará adquirindo saberes que serão usados diretamente em uma situação real de trabalho. Tudo vai depender das suas intencionalidades e do uso que fará com os conhecimentos adquiridos. Por isso, interessa-nos evidenciar a importância das situações de trabalho que caracterizam as experiências de aprendizagens vivenciadas pelos/as Assistentes Sociais. O trabalho tem uma centralidade, pois é nele que os sujeitos podem tomar decisões de forma consciente, sobre a sua própria vida, incluindo aquela vivida no próprio trabalho como estratégia de sobrevivência e de organização da classe trabalhadora diante dos processos de exploração do capital (BORBA; FERNANDES, 2020).

Com relação às experiências de educação permanente, identifica-se que 60,69% (1.090) dos/das Assistentes Sociais que responderam à questão afirmam vivenciá-las, e 39,31% (706 profissionais) manifestam não tê-las vivenciado. Assim, embora se considere a relevância de a maioria ter tido essa vivência, atenta-se ao

fato de que ainda há expressivo número de Assistentes Sociais com vínculo trabalhista que refere não ter experienciado a educação permanente em seu cotidiano de trabalho.

Outro aspecto a salientar trata daquelas situações em que os trabalhadores e as trabalhadoras são convocados/as a participar de qualificações, cursos, treinamentos cujos conteúdos, quando são impostos pelos gestores, tornam essas experiências um fracasso, pois, além de não haver relação com as demandas reais do trabalho, não caracterizam uma aprendizagem significativa, o que requer a participação direta dos trabalhadores e das trabalhadoras como protagonistas no planejamento, na organização e na execução desse processo. As aprendizagens, para ter significado, precisam ter sentido de uso, aplicação e sensação de saberes em construção que fazem toda a diferença para o sujeito na posição de aprendiz e de uso daquilo que aprendeu.

Além disso, processos de formação de cima para baixo, ou seja, impostos pelos/as gestores/as podem estar a serviço da implantação de programas e projetos que fogem ao escopo do desenho organizacional da própria política construída de forma democrática e em tempos de participação popular. É neste sentido que a educação permanente carrega em sua concepção, a dimensão ética e política no compromisso com as situações de trabalho que exigem um repensar e um refazer cotidiano do trabalho dos/as Assistentes Sociais, fundamentado no projeto ético-político do Serviço Social, para dar conta da defesa intransigente dos direitos sociais materializados pelas políticas sociais ainda que com todas as suas contradições, em tempos de ofensiva dos processos de acumulação engendrados na forma de sociabilidade capitalista.

É nesse contexto que os coletivos de trabalho — em que se vinculam os/as Assistentes Sociais — organizam-se cotidianamente para o atendimento das necessidades sociais dos sujeitos de direitos e/ou dos/as usuários/as que requerem por parte dos/as profissionais uma intervenção ética, teórica e metodológica. Cabe aqui sublinhar que trabalhar exige “habilidades e conhecimentos que se adquirem inicialmente por repetição e experimentação e que se transmitem mediante aprendizado” (NETTO; BRAZ, 2006, p. 31). Esse aprendizado dá-se nos processos de trabalho em que se inserem diferentes profissionais desafiados/as a mostrar nitidez sobre a intencionalida-

de de suas ações e articular saberes na perspectiva interprofissional e interinstitucional. Para tanto, as atividades desenvolvidas nos programas, projetos e serviços mediados pelo trabalho de um/a Assistente Social partem de uma finalidade antecipada idealmente pelos sujeitos que as executam, ou seja, as suas escolhas são essenciais. De acordo com Netto e Braz (2006, p.33), “tais escolhas não se devem a pulsões naturais, mas avaliações que envolvem elementos (útil, inútil, bom, mau etc.) pertinentes à obtenção dos resultados do trabalho”. Seguindo essa lógica, a escolha de investir ou não em processos de educação permanente no âmbito do trabalho também é um ato consciente dos sujeitos comprometidos ou não com a efetivação de uma política pública de defesa dos direitos dos/as trabalhadores/as (FERNANDES, 2016).

As experiências imediatas do trabalho desafiam os sujeitos a estabelecer o diálogo, a partilha dos saberes, a organização coletiva, a construção de estratégias para a superação das adversidades e das contradições que fazem parte do trabalho, ainda mais no âmbito de políticas sociais que vêm sendo corroídas pelos profundos cortes orçamentários, pelas contrarreformas (trabalhista, previdenciária, ambiental entre outras) e pelos desmontes acionados pela lógica do mercado e do modelo de gestão do Estado brasileiro, especialmente a partir de 2016, com a Emenda Constitucional nº 95 e outras medidas de desconstrução das garantias constitucionais em vigência.

Nesse sentido, a busca pela qualificação dos serviços por meio de ações pedagógicas que tenham como premissa os processos de educação permanente aponta para perspectivas capazes de propor um trabalho que permita o diálogo entre os trabalhadores e as trabalhadoras e que, conseqüentemente, contribua para o seu aprendizado e o do coletivo envolvido (trabalhadores/as de diferentes áreas profissionais, gestores/as, conselheiros/as de direitos, usuários/as, participantes de fóruns das políticas sociais, entre outros). Por isso, é preciso considerar que a construção de uma cultura de educação permanente não é algo dado por uma política nacional, pois é algo a ser construído coletivamente e que, no universo do trabalho, requer um sistema de comunicação e organização para superação das atitudes e dos contextos alienadores. Nesse processo, é fundamental a participação como “[...] exercício da liberdade e da autonomia, quanto à capacidade de reflexão, tomada de

decisão e construção de estratégias desencadeadoras de mudanças” (MACHADO; FERNANDES, 2018, p. 258).

É por conta desses fundamentos que se costuma fazer referência à educação permanente como processo construído e vivenciado coletivamente, pois, assim como o trabalho, as experiências de formação nas situações de trabalho não se desenvolvem individualmente, portanto não se constitui em uma atividade isolada. As aprendizagens vivenciadas no trabalho são experiências coletivas, pois as necessidades não são somente individuais, são de um conjunto de trabalhadores/as e até mesmo dos sujeitos de direitos reconhecidos como usuários/as — diga-se classe trabalhadora — das instituições em que os/as Assistentes Sociais exercem o trabalho profissional.

É preciso considerar também que os processos formativos vivenciados pelos/as Assistentes Sociais do estado do Rio Grande do Sul (RS) devem contemplar a reflexão crítica sobre os interesses que estão em jogo, as contradições pertinentes à conformação das políticas sociais, entre tantos aspectos. A começar pelo reconhecimento de atribuir prioridade à questão social sobre a política social como “eixo fulcral da formação acadêmico-profissional - ainda que a política social seja uma mediação incontornável na constituição do trabalho profissional [...]” (IAMAMOTO, 2007, p.185). Sobre isso, é importante afirmar com as palavras de Iamamoto que “a questão social explica a política social, mas a política social não explica a questão social *tout court*.” Isso significa considerar que, num processo de operacionalização e “avaliação de uma política pública, é necessário o conhecimento do espectro das necessidades sociais que ela se propõe a responder [...]” (IAMAMOTO, 2007, p.185). Portanto, não se trata somente de processos formativos que deem conta do *como fazer*, pois, para além disso, é preciso compreender e explicar as razões do trabalho, qual é o conteúdo, a direção social, a política, a ética e os efeitos na sociedade, na instituição à qual se vincula e nas condições de vida das pessoas que demandam a intervenção profissional de um/a Assistente Social.

Iamamoto (2007) refere que é preciso formar Assistentes Sociais que tenham a “tarefa de pensar a sociedade” (p.28). Aqui, tomamos essa tarefa como um fio condutor para tecer as estratégias e os saberes a serem construídos, a partir das situações de trabalho

e nelas intervir. É, então, o trabalho que pode indicar quais saberes são necessários para o atendimento das necessidades sociais dos/as usuários/as cidadãos/ãs de direitos e até mesmo as estratégias para a organização da classe trabalhadora diante das ofensivas do capital.

### **Apontamentos dos/das Assistentes Sociais do RS sobre educação permanente**

Para os/as Assistentes Sociais do RS que participaram da pesquisa, quando questionados/as sobre a modalidade de educação permanente de que têm interesse em participar, constatamos que 71,66% (n. 1.287) citam os cursos de curta duração; 65% (n. 1.166), os seminários; 59,41 % (n. 1.067), os cursos de especialização. Verifica-se ênfase quanto à formação *lato sensu*, seja pela carga horária, pela proposta metodológica, pelas possíveis condições de abordagens de temáticas específicas que atendam às necessidades formativas desses coletivos e da viabilidade para execução dos cursos de curta duração. Também são indicadas as oficinas teóricas e práticas por 57,18% (n. 1.027) dos/as participantes, e, sendo assim, podemos aferir que é bem significativa essa modalidade como uma estratégia de instrumentalização dos/as profissionais e possibilidade de vivências com base nos fundamentos do Serviço Social.

Embora com menor relevância, é fundamental destacar outros espaços reconhecidos pelos/as profissionais como possibilidades de educação permanente: 47% (n. 842) dos/as participantes fazem referência às rodas de conversa; 34% (n. 606) destacam os cursos de mestrado; 33,52% (n. 602) destacam grupos de supervisão profissional. Os dados também evidenciam a relevância da educação continuada quando 16,26% (n. 292) dos/as participantes da pesquisa destacam os cursos de doutorado. Considerando a análise das respostas, de acordo com o quadro 26, temos um contingente de 898 Assistentes Sociais que buscam qualificação por meio da pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado e doutorado.

QUADRO 26 — Atividades educação permanente priorizadas pelos/as participantes

OPÇÃO DE RESPOSTAS	RESPOSTAS	
Cursos de curta duração	71,66%	1.287
Seminários	64,92%	1.166
Cursos de especialização	59,41%	1.067
Oficinas teórico-práticas	57,18%	1.027
Rodas de conversa	46,88%	842
Cursos de mestrado	33,74%	606
Grupos de supervisão profissional	33,52%	602
Cursos de doutorado	16,26%	292
Outros	1,73%	31
<b>Total de respondentes</b>		<b>1.796</b>

Fonte: Reidel *et al.* (2021).

Como visto, as experiências de educação permanente podem dar-se em diferentes tempos, espaços e contextos formais e informais, incluindo os de trabalho, pois tratam de processos de aprendizagem não escolarizada que devem estar comprometidas com a construção de nova ordem social, conforme já discutido neste texto. Por isso, a inserção em diferentes contextos formativos e modalidades citadas pelos/as participantes da pesquisa indica pistas para investimentos por parte das instâncias organizativas da categoria profissional e das instituições de ensino superior da região de abrangência da pesquisa, considerando que é preciso disseminar a cultura da educação permanente como uma dimensão formativa no Serviço Social, desde a formação acadêmica, por meio da articulação de atividades no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, reafirmando, assim, a interlocução da educação e do trabalho para a apreensão da dinâmica das múltiplas expressões da questão social e seu rebatimento nas condições de vida da população.

Afinal, a educação permanente como política é contraditória e complexa, podendo desencadear, concomitantemente, processos

[...] hegemônicos e contra-hegemônicos, visto que a educação contribuiria para a formação dos/as trabalhadores/as, desenvolvendo

sujeitos aderentes ao *status quo*, mas também com aptidões críticas, que, a depender das condições objetivas, poderiam mudar esse *status quo*. (LEITE; PINTO; FAGUNDES, 2020, p. 11).

Esse é um dos desafios dos/das Assistentes Sociais especialmente em tempos em que o conservadorismo ganha capilaridade em todos os espaços da sociedade e, a depender da correlação de forças presentes na disputa entre projetos societários e projetos profissionais, pode ter repercussão e legitimação também nos processos de educação permanente. Daí advém a importância de que o trabalho profissional seja pautado pela reflexão crítica da realidade e pela intervenção comprometida com a transformação social e, conseqüentemente, do próprio trabalho.

No que se refere aos saberes considerados como emergentes e necessários ao exercício da profissão, os/as Assistentes Sociais participantes da pesquisa evidenciam três temas. Com maior frequência, 75,5% (n. 1.356) apresentam o trabalho interdisciplinar e intersetorial. Sobre essa pauta, é importante ressaltar a noção de intersetorialidade na direção de rupturas com a lógica de fragmentação, no campo das políticas sociais. A concepção de intersetorialidade que subsidia essa reflexão aponta para um caráter polissêmico do conceito, concebido por Pereira 2014, como: “[...] uma nova *lógica* de gestão, que transcende um único ‘setor’ da política social; e/ou uma *estratégia* política de articulação entre ‘setores’ sociais diversos e especializados”. Assim, requer-se a construção de relações sinérgicas que potencializem o alcance de objetivos por meio do planejamento, da execução e da avaliação de ações conjuntas. No campo das políticas sociais, é fundamental reconhecer que a intersetorialidade tem vínculo direto com a interdisciplinaridade, que, concebida a partir de um caráter dialético, como refere Pereira, contribui para “[...] romper com a visão de mundo positivista, que não apenas impera no reino da disciplinaridade, mas também se infiltra em muitas propostas de superação dessa visão” (2014, p. 28).

Alguns reflexos dessa lógica que precisam ser enfrentados pelos/as profissionais no campo das políticas sociais podem ser verificados por meio da focalização, do pragmatismo, da seletividade e do imediatismo que incide no cotidiano do trabalho profissional. Daí, nota-se a importância dos espaços de educação permanente, inscritos no território onde as políticas sociais são executadas, ou



seja, na realidade concreta em que se inserem os/as profissionais, no sentido de potencializar a partilha de conhecimentos e experiências, com a devida valorização das competências de cada área profissional, contribuindo para o alcance de objetivos comuns.

Outro destaque dos/as profissionais, com índice de 72,27% (n. 1.298), refere-se ao trabalho com famílias. Sobre essa pauta, é importante ressaltar que, na contemporaneidade, emergem diferentes configurações familiares, rompendo com a concepção de um modelo de família “tradicional”, marcada por padrões heteronormativos e por um modo de vida considerado “padrão” na forma de sociabilidade capitalista. Contemporaneamente, temos:

[...] uma família transformada em seus elementos, em suas ocupações, nas formas de relacionamento que aparecem repetidamente nas análises mais “tradicional” como caracterizando a fragmentação, crise, ou até um suposto fim das realidades familiares. Na verdade, trata-se de famílias no plural, porque encontramos, no dia a dia, uma multiplicidade de tipos. (FREITAS; BRAGA; BARROS; 2013, p. 16-17).

Apreender essas particularidades que caracterizam as configurações familiares no cotidiano dos serviços vinculados às políticas públicas requer a construção de habilidades e competências profissionais, o que poderá ser potencializado por meio dos espaços de troca e construção coletiva, no âmbito da educação permanente. Em terceiro lugar, com 64,42% (n. 1.157), não menos importante, outro tema destacado pelos/as profissionais refere-se ao planejamento, ao monitoramento e a avaliação conforme se observa no quadro 27.

QUADRO 27 — Saberes identificados como emergentes e necessários

OPÇÃO DE RESPOSTAS	RESPOSTAS	
Trabalho interdisciplinar e intersetorial	75,50%	1.356
Trabalho com famílias	72,27%	1.298
Planejamento, monitoramento e avaliação	64,42%	1.157
Abordagem grupal	52,28%	939
Análise territorial	49,89%	896
Fundamentos em serviço social	46,44%	834
Pesquisa social	43,65%	784

OPÇÃO DE RESPOSTAS	RESPOSTAS	
Outros	6,12%	110
<b>Total de respondentes</b>		<b>1.796</b>

Fonte: Reidel *et al.* (2021).

Com relação aos elementos que compõem o ciclo das políticas públicas e, neste caso, “planejamento, monitoramento e avaliação” citados pelas/os participantes, é preciso reconhecer que esse processo de planejar, monitorar e avaliar políticas, programas e projetos desenvolvidos no âmbito das políticas sociais requer a superação da aplicação de meros instrumentos e técnicas, o que significa “se situar no âmbito da identificação da concepção de Estado e de política social que determina seu resultado” (BOSCHETTI, 2009, p. 577). Para Boschetti, a avaliação de políticas sociais públicas, e inserimos o planejamento também, “deve ser orientada pela intencionalidade de apontar em que medida as políticas e programas sociais são capazes e estão conseguindo expandir direitos, reduzir a desigualdade social e propiciar a equidade.” (2009, p. 578).

É possível observar o quão significativa é a indicação da abordagem grupal com 52,28%, da análise territorial com indicação de 49,89% dos/as participantes da pesquisa e os fundamentos do Serviço Social com 46,44% apontados por 834 participantes. Não há como deixar de reconhecer a relevância da discussão permanente dos fundamentos do Serviço Social, e, para tanto, a sua compreensão deverá sempre partir do pressuposto de que “a história da sociedade é o terreno privilegiado para a apreensão das particularidades do Serviço Social: do seu modo de atuar e de pensar incorporados e construídos ao longo do seu desenvolvimento” (IAMAMOTO, 2007, p. 26). A discussão dos fundamentos em serviço social é indissociável de qualquer possibilidade de vivenciar experiências de educação permanente, ou seja, é parte e razão da permanência da educação na vida profissional dos/as Assistentes Sociais.

A abordagem grupal, como outro saber citado, é uma forma de intervenção dos/as Assistentes Sociais desde os primórdios da profissão. Considerando a indissociabilidade entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa que orientam o trabalho profissional do Serviço Social, verifica-se a necessidade de “[...] desenvolver uma instrumentalidade inspirada na razão

dialética, que seja capaz de construir novas competências e legitimidades, que permita ao profissional dar novas respostas qualificadas em oposição às tradicionais respostas instrumentais” (GUERRA, 2017, p. 75), reafirmando, assim, o compromisso profissional com valores de uma sociedade emancipada. Sob esse prisma, constatamos, a partir de uma perspectiva crítica, que a abordagem grupal não pode constituir-se em instrumento em si ou como requisito para o cumprimento de condicionalidades para o acesso às políticas sociais, mas precisa ser incorporada como estratégia político-educativa e interventiva, para que seja possível “[...] criar as condições necessárias para se fomentar uma série de processos político-organizativos (...), coletivizar questões que se apresentam mistificadas como individuais, fazendo necessariamente a crítica pela raiz” (MOREIRA, 2013, p. 139).

Ainda sobre os/as participantes da pesquisa, destacamos que estão vinculados a um conjunto de políticas sociais, sendo 51,23% dos/as participantes na Política de Assistência Social, 24,86% na política de saúde, 3,39% na previdência social e o cômputo de 20,52% em outras políticas. Embora a vinculação de trabalho dos/as Assistentes Sociais participantes da pesquisa se concentre no campo das políticas sociais, com vínculos e contratos diferenciados, ressaltamos ser neste âmbito de diferentes disputas, interesses, contradições e constantes desafios que se instalam modos de gestão que incidem diretamente na precarização dos serviços públicos, nos processos de alienação dos/as trabalhadores/as e na capacidade organizativa de resistência e superação da ordem do capital imposta a largos passos pelo Estado capitalista.

A precarização, igualmente, incide nos serviços executados por instituições privadas e nas condições de trabalho dos/as Assistentes Sociais por meio de contratos temporários, por hora de trabalho (horistas), por projeto e atividade, entre outros, contribuindo para a descontinuidade dos serviços, o adoecimento dos/as profissionais, a perda de vínculo no atendimento às demandas dos/as usuários, entre outras expressões que caracterizam esses processos. É importante reafirmar que essa precarização é estrutural, constitutiva de um projeto de gestão do Estado, que privilegia interesses do capital em detrimento dos direitos básicos da classe trabalhadora, inscritos em lei, a partir da participação e da incidência da sociedade civil organizada.

Frente a essa realidade, os/as Assistentes Sociais podem encontrar, nos processos e nos espaços de educação permanente, possibilidades de construção coletiva, interdisciplinar, participativa e democrática para o fortalecimento de resistências necessárias à efetivação dos direitos e de políticas públicas, junto à classe trabalhadora da qual são parte.

## Reflexões finais

*A grande questão é: o que é que aprendemos de uma forma ou de outra? Será que a aprendizagem conduz à autorrealização dos indivíduos como “indivíduos socialmente ricos” humanamente (nas palavras de Marx), ou ela está a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital?*

(Mészáros em *A educação para além do capital*, 2008, p. 47)

Eis que trazemos Mészáros (2008) na epígrafe destas reflexões finais para reafirmar a importância do questionamento sobre aquilo que, com quem e para quê aprendemos. São perguntas fundamentais a serem feitas pelo coletivo dos/as trabalhadores/as, e, neste texto, referimo-nos aos/as Assistentes Sociais. Se tomarmos como princípio de que todo “ser humano contribuirá, de uma forma ou de outra, para a formação de concepção de mundo predominante” (MÉSZÁROS, 2008, p. 50), por consequência, interessa-nos dizer que tal contribuição poderá incidir na mudança da ordem social dominante ou na sua manutenção.

Tais situações acentuam-se, dependendo do grau das forças sociais em vigência, dos conflitos, dos interesses, dos projetos societários em disputa e que incidem nas condições de vida e de trabalho da população. Neste contexto, os movimentos contra-hegemônicos, engendrados pela classe trabalhadora e por diferentes coletivos de luta social e de resistência, também definem a dinâmica da história, pois não se trata de uma força misteriosa externa “e, sim, de uma intervenção de uma enorme multiplicidade de seres humanos no processo histórico real, na linha da manutenção e/ou mudança” (MÉSZÁROS, 2008, p. 50).

Neste sentido, faz-se necessário fortalecer a perspectiva da educação para além do capital, que impacta as condições e as

relações de trabalho dos/as Assistentes Sociais. Assim, diante deste contexto, entendemos que a educação permanente se encontra como potente estratégia coletiva de resistência, luta e defesa intransigente dos direitos humanos. Não se trata de uma compreensão ingênua ou despreziosa; ao contrário, é uma estratégia de organização de classe por meio do trabalho profissional, como ensino em trabalho, aprender no serviço ou nas situações de trabalho.

Os dados da pesquisa evidenciam a valoração dos processos de educação permanente pelos/as Assistentes Sociais vivenciados no cotidiano profissional, para além da graduação. Todavia, esses/as profissionais, participantes da investigação, apresentam um conjunto de atividades voltadas à educação continuada como equivalentes às da educação permanente, o que requer algumas inferências. Educação permanente não é equivalente à educação continuada; é diferente; não se sobrepõe nem a inviabiliza, nem é mais ou menos importante. O ponto é dar ênfase às situações de aprendizagens e aos saberes que o trabalho indica como necessários e, neste caso, alinhados ao projeto ético e político do Serviço Social.

Isto não significa considerar que as motivações para a continuidade e/ou o interesse traçado pelos/as Assistentes Sociais a seus estudos por meio de processos escolarizados não estejam relacionadas às situações que o trabalho demanda e requer de conhecimentos. O que está em questão é se essas formações podem contribuir de maneira significativa com o atendimento às necessidades postas pelos sujeitos de direitos nas situações de trabalho e com a reorganização e as transformações nos processos de trabalho. É, pelo visto, sim, possível. As/os Assistentes Sociais trouxeram conteúdos emergentes para que sejam orientadores das aprendizagens nos espaços sócio-ocupacionais em que se inserem, mas arriscamos pautar que, também, trata-se de conteúdos a ser adensados no processo de formação acadêmica.

É preciso reconhecer, também, o quanto as entidades da categoria profissional, a ABEPSS, o conjunto CFESS/RS e a ENESSO, vem empenhando esforços no sentido de criar pautas comuns de formação e mobilização da categoria, por meio de bandeiras de lutas assumidas de forma conjunta. Nesse contexto, destaca-se o papel dos Núcleos de Base do CRESS (NUCRESS) e dos Fóruns de Supervisão de Estágios (locais, estaduais e regionais) como lugares

de educação permanente.

Considerando a análise dos dados e das reflexões gerados a partir da pesquisa, podemos afirmar que orientada à materialização de valores e princípios inscritos no projeto ético-político profissional, a educação permanente contribui para o reconhecimento de saberes, experiências e conhecimentos construídos de forma coletiva pelos/as trabalhadores/as nos espaços em que se inserem. São processos coletivos de formação profissional que requerem um viés crítico, ético e político.

Por fim, não podemos deixar de destacar os desafios deste tempo que se apresentam de forma ainda mais emergentes, no contexto de pandemia da Covid-19 e de corrosão dos direitos sociais e que, portanto, requerem análise crítica da realidade e construção de estratégias coletivas entre os/as Assistentes Sociais e outras áreas profissionais. Afinal, o contexto de crise sanitária, social e político, agravado pelo governo Bolsonaro leva-nos à condenação de uma geração Covid-19 e do próprio sistema de proteção social onde se insere a grande maioria dos/as Assistentes Sociais que participaram deste estudo.

Reiteramos, assim, o quanto a perspectiva da educação permanente como uma dimensão do processo de trabalho e da formação profissional requer direcionamento político voltado à concretização do projeto ético-político do Serviço Social. Não podemos abrir mão daquilo que nos pertence: o direito à educação e a possibilidade da emancipação política e humana. Façamos a nossa parte!

## Referências

BORBA, M. P.; FERNANDES, R. M. C. Serviço Social e Poder Judiciário: aproximações com uma agenda de educação permanente. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 137, p. 155-173, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/hb-qh9hgc7Sg5FpJz8vgKnWF/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 abr. 2020.

BOSCHETTI, I. Avaliação de políticas, programas e projetos sociais. *In: Serviço Social: direitos e competências profissionais*. Brasília: CFESS/CRESS, 2009. p. 575-592.

BRASIL. **Código de ética do/a Assistente Social**: Lei 8.662/1993, de regulamentação da profissão. 9. ed. rev. e atualizada. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 2011.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Política de Educação Permanente do conjunto CFESS-CRESS**. Brasília, 2012.

FERNANDES, R. M. C. **Educação permanente e políticas sociais**. Campinas: Papel Social, 2016.

FREITAS, R. de C. S.; BRAGA, C. D.; BARROS, N. V. Famílias e Serviço Social: algumas reflexões para o debate. *In*: DUARTE, M. J. de O.; ALENCAR, M. M. T. de (org.). **Família & família: práticas sociais e conversações contemporâneas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

GUERRA, Y. A dimensão técnico-operativa do exercício profissional. *In*: SANTOS, C. M. dos; BACKX, S.; GUERRA, Y. (org.). **A dimensão técnico-operativa no Serviço Social: desafios contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

IAMAMOTO, M. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**. São Paulo: Cortez, 2007.

LEITE, C. M.; PINTO, I. C. de M.; FAGUNDES, T. de L. Q. Educação permanente em saúde: reprodução ou contra-hegemonia? **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/j/tes/a/4BZcBgr5mXVpkqQygzM9hrG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 fev. 2021.

MACHADO, L. M. de O.; FERNANDES, R. M. C. Cultura, política e participação popular no SUAS: nenhum direito a menos. **Revista Praia Vermelha**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p. 249-277, 2018. Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/praiavermelha/article/view/12759>. Acesso em: 14 jun. 2020.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOREIRA, C. F. N. **O trabalho com grupos em Serviço Social: a dinâmica de grupo como estratégia para reflexão crítica**. São Paulo: Cortez, 2013.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006.

PEREIRA, P. A intersectorialidade das políticas sociais na perspectiva dialética. *In*: MONNERAT, G. L.; ALMEIDA, N. L. T.; SOUZA, R. G. de. (org.) **A intersectorialidade na agenda das políticas sociais**. Prefácio de Vanda Maria Costa Ribeiro. Campinas: Papel Social, 2014.