

EDUCAÇÃO NO/DO TRABALHO NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS SOCIAIS

ROSA MARIA CASTILHOS FERNANDES
ORGANIZADORA

**EDUCAÇÃO
NO/DO TRABALHO
NO ÂMBITO DAS
POLÍTICAS
SOCIAIS**



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO
GRANDE DO SUL

Reitor

Rui Vicente Oppermann

Vice-Reitora e Pró-Reitora
de Coordenação Acadêmica

Jane Fraga Tutikian

EDITORA DA UFRGS

Diretor

Alex Niche Teixeira

Conselho Editorial

Álvaro R. C. Merlo

Augusto Jaeger Junior

Enio Passiani

José Rivair Macedo

Lia Levy

Márcia Ivana de Lima e Silva

Naira Maria Balzaretti

Paulo César Ribeiro Gomes

Rafael Brunhara

Tania D. M. Salgado

Alex Niche Teixeira, presidente

Centro de Estudos Internacionais sobre Governo (CEGOV)

Diretor

Marco Cepik

Vice Diretor

Ricardo Augusto Cassel

Conselho Científico CEGOV

Cássio da Silva Calvete, Diogo Joel De-
marco, Fabiano Engelmann, Hélio Henkin,
Leandro Valiati, Lúcia Mury Scalco, Luis
Gustavo Mello Grohmann, Marcelo Soares
Pimenta, Marília Patta Ramos, Vanessa
Marx

Coordenação Coleção Editorial CEGOV

Cláudio José Muller, Gentil Corazza,
Marco Cepik

EDUCAÇÃO NO/DO TRABALHO NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS SOCIAIS

ROSA MARIA CASTILHOS FERNANDES

ORGANIZADORA

© dos autores
1ª edição: 2019

Direitos reservados desta edição:
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Coleção CEGOV
Transformando a Administração Pública

Revisão: Profa. Dra. Rosa Maria Castilhos
Fernandes, Ana Gabriela Brock, Liza Bastos
Bischoff

Projeto Gráfico: Joana Oliveira de Oliveira, Liza
Bastos Bischoff, Henrique da Silva Pigozzo

Capa e diagramação: Liza Bastos Bischoff

Impressão: Gráfica UFRGS

Apoio: Reitoria UFRGS e Editora UFRGS

Os materiais publicados na Coleção CEGOV Transformando
a Administração Pública são de exclusiva responsabilidade
dos autores. É permitida a reprodução parcial e total dos
trabalhos, desde que citada a fonte.

**Grupo de Pesquisa Educação,
Trabalho e Políticas Sociais da
UFRGS**

Coordenadora: Professora Dra. Rosa
Maria Castilhos Fernandes

Pesquisadoras Colaboradoras: Pro-
fessora Dra. Loiva Mara de Oliveira
Machado e Jéssica Degrandi Soares,
Mestre e bolsista CAPES (2016-2018)
no PPGPSSS/UFRGS e Doutoranda do
PPGSS-PUCRS

Bolsistas de iniciação científica da gra-
duação: Ana Gabriela Brock e Patrícia
Pereira Lopes

Mestrandas do PPGPSSS-UFRGS: Ma-
riana Martins Maciel, Mariana Pires
Borba, Michele Mendonça Rodrigues e
Tassiane Lemos Pacheco



E24 Educação no/do trabalho no âmbito das políticas sociais [recurso eletrônico] / organizadora
Rosa Maria Castilhos Fernandes. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Editora da UFRGS/
CEGOV, 2019.

195 p. : pdf

(CEGOV Transformando a Administração Pública)

Inclui quadro.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Trabalho 3. Políticas sociais. 4. Saúde do trabalhador. 5. Assistência
social. 6. Educação superior. 7. Poder judiciário. 8. Direito à informação. I. Fernandes,
Rosa Maria Castilhos. II. Série.

CDU 331: 37.01

CIP-Brasil. Dados Internacionais de Catalogação na Publicação.
(Jaqueline Trombin– Bibliotecária responsável CRB10/979)

ISBN 978-85-386-0483-9



EDUCAÇÃO, TRABALHO E EXPERIÊNCIAS SOCIAIS

ROSA MARIA CASTILHOS FERNANDES

*Professora do Departamento de Serviço Social e
Programa de Pós-Graduação Políticas Sociais e
Serviço Social da UFRGS. Coordenadora do Grupo
de Pesquisa Educação, Trabalho e Políticas Sociais
da UFRGS.*

1.1 INTRODUÇÃO

Entre tantas temáticas que se colocam no cenário brasileiro, diga-se em tempos de corrosão dos direitos sociais, de naturalização e descaso com as desigualdades sociais e, conseqüentemente, com a redução drástica dos investimentos financeiros nas políticas sociais, que afetam os modos de gestão dos projetos, programas, benefícios e serviços sociais que se desenvolvem nas agendas de governos, está a necessária construção de estratégias de enfrentamento dessa lógica. Uma destas estratégias fundamenta-se pelo reconhecimento da forte interlocução existente entre a educação e o trabalho, especificamente nos referindo aos processos formativos instituídos pelas experiências vivenciadas pelos trabalhadores no âmbito das políticas sociais.

É neste ambiente minado de tensões e contradições que o Estado assume a *feição social* de implementação dos direitos sociais, ou seja, “mediante a política social, é que direitos sociais se concretizam e necessidades humanas (leia-se sociais) são atendidas na perspectiva da cidadania ampliada” (PEREIRA, 2008, p. 165). Ainda é preciso esclarecer que aqui a política social não é apreendida somente como um *locus* de atuação profissional ou onde cada um se utiliza do que mais lhe interessa, ou ainda, faz o que lhe interessa, “tendo como base gnosiológica a da disciplina a que pertence” (PEREIRA, 2008). A política social refere-se a princípios que governam atuações dirigidas a determinados fins, com determinados recursos e meios no sentido de promoverem mudanças sejam elas de ordem estrutural, organizacional, atingindo sistemas e práticas, ou ainda sejam em comportamentos, modos e condições de vida da população. Isso significa dizer que “o conceito de política social só tem sentido se quem a utiliza acreditar que deve (política e eticamente) influir numa realidade concreta que precisa ser mudada” (PEREIRA, 2008, p. 171).

Neste contexto o que nos interessa refletir é sobre a possibilidade dessas mudanças e transformações também ocorrerem nos espaços instituídos, ou seja, nas realidades e nos modelos de gestão que conduzem as políticas sociais e que dizem respeito ao trabalho nesses espaços sócio-ocupacionais. Portanto, a aproximação entre os contextos de formação e as questões pertinentes ao trabalho não estão pensadas neste artigo somente a partir do entendimento da adaptabilidade, para atender as chamadas demandas institucionais que se expressam no desenvolvimento das políticas sociais mas, para além disto, trata-se de uma aproximação crítica preocupada com os processos de educação *dos* e *nos* coletivos de trabalho.

Desses coletivos fazem parte o conjunto de trabalhadores e trabalhadoras de diferentes áreas do conhecimento, com particularidades teóricas e técnicas e

que numa perspectiva interprofissional alinham saberes para a atuação e mediação, a partir do trabalho profissional no âmbito das políticas sociais no Brasil. Muitos são reconhecidos legalmente como servidores públicos, mas é preciso afirmar que a atuação na esfera pública estatal conta com modos de gestão respaldados por interesses distintos e por um conjunto de legislações que permitem firmar parcerias, contratos e, ainda, de forma mais intensa terceirizar serviços com a iniciativa privada- sejam com as organizações da sociedade civil ou com aquelas que possuem fins lucrativos – para a execução dos projetos e dos programas sociais.

Portanto, partimos do entendimento que são esses trabalhadores ao se envolverem na dinâmica das relações de trabalho, que são capazes de movimentos instituintes, que podem incidir nas mudanças da organização e dos processos de trabalho do qual fazem parte. Por outro lado, não há como negar que as relações de trabalho podem se configurar sob a forma alienada, impedindo objetivamente e subjetivamente as vivências e realizações humanas que o trabalho pode trazer como processo de vida social e de formação política e intelectual. Isto significa considerar as contradições e os discursos conflituosos, as finalidades distintas e, portanto, não homogêneas, as disputas de poder e saber que caracterizam as relações de trabalho e a dinâmica da sociedade capitalista. Tal compreensão nos remete à temática do saber do trabalhador, das experiências educativas vivenciadas pelos sujeitos e do quanto o trabalho pode se constituir num terreno propício de produção de conhecimentos e saberes.

Para tanto, com esta sistematização pretendemos contribuir com a reflexão sobre esta interlocução da *educação* e do *trabalho* para compreensão dos nexos possíveis, sem esgotá-los é claro, na sua apreensão ontológica, histórica ou ainda epistemológica. Trazemos também o entendimento do trabalho e da educação como experiências sociais e, neste artigo, aquelas que são vivenciadas por homens e mulheres que conduzem e operacionalizam os serviços que se desenham nas políticas sociais brasileiras. O espaço-tempo escolhido nessas reflexões é aquele de uma prática educativa que não ocorre somente na escola formal, mas de uma prática educativa vivenciada pelos trabalhadores nas situações de trabalho. Assim, a título de exemplo destas experiências, trazemos aspectos que compõem os resultados de investigações que nos debruçamos nos últimos anos tendo como campo empírico a política de assistência social brasileira.

O que nos interessa então, é lançar luz nas situações de trabalho no âmbito das políticas sociais resguardando as particularidades que as instituem, que as organizam, que as determinam, mas fundamentalmente pautar a discussão sobre novas dimensões a serem exploradas como as relacionadas com a educação *no* e *do* trabalho, como as experiências de educação permanente.

1.2 COMPREENSÕES SOBRE OS NEXOS ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO

A educação, como área específica do conhecimento, possui grande abrangência e relevância de temas, concepções e valores que acabam representando uma referência contemporânea quase obrigatória, para muitos campos do saber, principalmente quando tratamos de processos formativos. Ao apreender os aspectos históricos e teóricos sobre educação e sua articulação com o trabalho, ancorados na teoria social crítica, é possível refletir sobre o potencial formativo existente nas situações de trabalho vivenciadas pelos trabalhadores que atuam nas políticas públicas¹⁴.

Para tanto, isto requer discorrer sobre a temática educação, compreendendo-a como uma prática, um processo necessariamente permanente. Algumas reflexões de Paulo Freire em torno do ser humano abrem caminho para o entendimento da educação como prática permanente, pois a sua

condição de ser histórico-social, experimentando a tensão de estar sendo para poder ser e de estar sendo não apenas o que herda, mas também o que adquire e não de forma mecânica. Isto significa ser o ser humano, enquanto histórico, um ser finito, limitado, inconcluso, mas consciente de sua inconclusão. Por isso, um ser ininterruptamente em busca, naturalmente em processo. Um ser que, tendo por vocação a humanização, se confronta, no entanto com o incessante desafio da desumanização, como distorção daquela vocação (FREIRE, 2003, p. 18).

Afinal, somos programados para aprender; inacabados, mas conscientes de nosso inacabamento e, por isso, em permanente busca; indagador, curioso em torno de si e de si com o mundo e com os outros. Como sujeitos históricos, tem-se, como condição necessária, estar inserindo-se, ingênua ou criticamente, num incessante processo de formação (FREIRE, 2003).

Paulo Freire já nos dizia que a educação é permanente não porque certa

(14) Recorremos a uma elucidação sobre política pública conforme os estudos de Pereira (2008) onde a autora refere que “toda política pública compromete sim o Estado, na garantia de direitos; mas compromete também a sociedade na defesa da institucionalidade legal e integridade dessa política antes os seguintes eventos: assédio de interesses particulares e partidários; clientelismo; cálculos contábeis utilitaristas e azares da economia de mercado. Sendo assim, a realização de tal política exige e reforça a constituição de esferas públicas, isto é, de espaços de todos (e não de ninguém, como também é entendido), nos quais a liberdade positiva seja condição básica para: a participação política e cívica; o exercício da autonomia de agência e de crítica; e a prática responsável de direitos e deveres. Trata-se, por conseguinte, a esfera pública, de um *locus* construído, social e historicamente, na interconexão da relação entre Estado e sociedade; e, como tal, apresenta-se como um campo de conflitos e negociações em que se entrecruzam demandas diferenciadas [...]” (p. 174).

linha ideológica ou certa posição política ou, ainda, algum interesse econômico o exijam, mas, sim, porque é própria da condição do humano. A formação e a educação são permanentes na razão, de um lado, da finitude do ser humano e, de outro, da consciência que este tem da sua finitude. Para Freire, o ser humano incorpora à sua natureza “não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí” (FREIRE, 2003, p. 20). A educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino e de aprendizagem, foi incorporada na vida dos seres humanos, à sua natureza. *Não é possível ser gente sem se achar entranhado numa certa prática educativa. O ser humano jamais para de se educar* (FREIRE, 2003).

Assim sendo, temos como fundamento que qualquer que seja a vinculação entre educação e trabalho ela será parcial se deixar de lado os processos de produção e valorização do capital. A dimensão histórica ao nos remeter ao século XVII, nos mostra que as ideias do liberal e funcionário estatal John Locke foram sendo colocadas em prática e instituindo um conjunto de leis voltadas ao controle das atividades dos pobres com medidas perversas. Entre essas medidas, Mészáros exemplifica em sua obra *Educação para além do capital* que “Locke também propôs a instituição de oficinas para os filhos ainda em tenra idade dos pobres” (MÉSZÁROS, 2008, p. 41), argumentando que essas crianças não poderiam ser mantidas na ociosidade e deveriam ser inseridas nessas atividades “correcionais”, dos *quatro aos catorze anos de idade*. Portanto, criam-se escolas profissionalizantes nas paróquias da época nas quais os filhos de todos os pobres, assim chamados por Locke, deveriam ser obrigados a frequentar de acordo com as necessidades do capital.

Tais sistemas impostos nos primórdios do desenvolvimento do capitalismo se reduziam às “relações de poder nuas e cruas, impostas com extrema brutalidade e violência” (MÉSZÁROS, 2008, p. 42). Práticas que obviamente no decorrer do tempo foram sendo abandonadas em função das “determinações reprodutivas em mutação do sistema do capital” e, aos poucos, as instituições educacionais foram sofrendo adaptações.

Como vimos, mesmo que sucintamente, não há como negar que historicamente a institucionalização da educação para o processo de expansão do sistema capitalista serviu não só para o fornecimento dos conhecimentos e do pessoal necessário à máquina produtiva, como o assinalado por Mészáros (2008), como também para

[...] gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente educados e aceitos) ou através de uma estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Mészáros, ao afirmar que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados, nos convoca a refletir sobre a complexa e contraditória tarefa de resistir às matrizes ideológicas da educação formal de reprodução da acumulação do capital. Tarefa essa quase impossível, pois, como diria o próprio autor, “seria quase um milagre monumental” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45), mas ao considerarmos que no âmbito educacional as soluções emergem em experiências de diferentes contextos, ou seja, “as soluções *não podem ser formais; elas devem ser essenciais*. Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

É possível reconhecer o entendimento da existência de uma ligação da educação e do trabalho, pois também assim “como a educação, o trabalho é uma experiência social” (CATTANI, 1996, p. 140), que se constitui em um fator essencial da socialização e da dinâmica das relações sociais. Mesmo com suas características contraditórias, trabalhar é fonte de prazer e de satisfação, significa uma ação humana, pois é resultado de força e energia humana. Trabalhar significa também ato de criação, de desvendamento de nossas potencialidades, de desejos, de criação, de confrontação com a realidade e de processo de aprendizagem e por que não dizer de formação humana.

Esta compreensão do trabalho e sua contradição é fundamental pois ao mesmo tempo, que ele dignifica e tem sido vital para a humanidade, esse ato laborativo, degrada, aliena, explora e desvaloriza o potencial humano. Entretanto, “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” (ANTUNES, 2005, p. 13-14).

O trabalho como sendo contraditório, se revela de diferentes maneiras, “mesmo quando é marcado de modo predominante por traços de alienação e estranhamento, ele expressa também, em alguma medida coágulos de sociabilidade” (ANTUNES, 2018, p. 25). Para Antunes (2018) esta sociabilidade pode ser percebida quando comparamos a vida de mulheres e homens que estão inseridos em alguma atividade laboral com aqueles que se encontram desempregados. A existência desta processualidade contraditória está “presente no ato de trabalhar que emancipa e aliena, humaniza e sujeita, libera e escraviza, que (re)converte o estudo do trabalho humano em questão crucial de nosso mundo e nossa vida” (ANTUNES, 2018, p. 26).

Assim sendo, temos como desafio dotar de sentido este trabalho humano construindo estratégias e formas de trabalhar que superem os constrangimentos impostos pela lógica que regula os processos de produção e reprodução do capital, sejam eles na esfera pública ou privada. Nos aproximamos então, do entendimento de que uma das estratégias está na potencialização educativa *nos e dos* contextos de trabalho, e neste texto no âmbito das políticas sociais. São aprendizagens que

podem ser ricas de significados para cada trabalhador e trabalhadora, para a organização, para as mudanças nas relações de trabalho e, fundamentalmente, para o atendimento das necessidades sociais dos sujeitos de direitos, que são comumente chamados de *usuários*.

Assim, emerge nesta reflexão a revalorização do potencial formativo das situações de trabalho, pois ao propiciar a produção de estratégias, de dispositivos e de práticas de formação “valorizam fortemente a aprendizagem por via experiencial e o papel central de cada sujeito num processo de autoconstrução como pessoa e como profissional” (CANÁRIO, 2003, p. 7). As situações de trabalho também se configuram como um espaço de criação, em que a atividade do labor pode produzir sentimento de pertença ao trabalhador. Nesse espaço de atividade, espaço experiencial, o sujeito se utiliza dele para criação de sua identidade profissional, aprendendo e compreendendo modos de ser e modos de fazer-se na profissão, assim como, fazer-se classe trabalhadora consciente de sua inserção social e histórica na realidade em que está inserido.

Contudo, a partir de “formas *determinadas* de organização e realização do trabalho ao longo da história da humanidade se erige formas *determinadas* (e bastante mediadas) de consciência social” (ANTUNES, Caio, 2018, p. 125). Neste processo, é possível evidenciar um importante aspecto formativo para formulação marxiana, que segundo Antunes (2018, p. 125) trata-se da “tomada ou ‘ganho’ de consciência, por parte dos seres humanos que trabalham, em relação a sua condição e situação de trabalho concretas”.

Entretanto, o que nos interessa aqui, é sublinhar a importância da consciência dos trabalhadores que atuam nas políticas sociais sobre os aspectos que fundamentam a destituição de um conjunto de normativas, sejam elas de ordem estrutural, organizacional e orçamentária que afetam diretamente as condições de vida dos trabalhadores de forma geral e, especificamente, daqueles que lutam pela defesa dos direitos sociais e que atuam na chamada linha de frente na gestão e execução dessas políticas.

1.3 SOBRE EXPERIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO PERMANENTE: ALGUMAS REFLEXÕES

O traço conceitual trazido aqui sobre educação faz referência à ideia defendida nos estudos de Mészáros, pois “muito do nosso processo contínuo de apren-

dizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais” (2008, p. 53). Nesta perspectiva, se entende que as experiências vivenciadas e a construção de saberes entre os(as) trabalhadores(as), podem ocorrer nos mais variados espaços, se colocando, assim, enquanto uma potencialidade para a aprendizagem daqueles que se envolvem nestes processos em qualquer momento da vida. Afinal, a educação tem um papel soberano, tanto para “a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para auto mudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 65).

Essas estratégias, apontadas por Mészáros, podem ser direcionadas para pensarmos as experiências de educação permanente dos(as) trabalhadores(as) nos espaços de trabalho onde os processos de aprendizagens possam incidir nos *modos de trabalhar*. Processos que façam sentido para os trabalhadores, uma vez que os saberes adquiridos e/ou revisados podem ser usados e colocadas à serviço das situações de trabalho e, fundamentalmente, façam sentido para os sujeitos de direitos que acessam as políticas sociais públicas. A partir das experiências vivenciadas e por meio da partilha, construção de conhecimentos e saberes entre os(as) trabalhadores(as), é que se pode deflagrar processos educativos transformadores, pois a educação “é portadora de *fermentos de transformação* irredutíveis que podem acelerar a crítica da situação na qual ela aparece” (CURY, 1985, p. 79).

Por outro lado, é preciso reconhecer que a educação se põe à serviço do sistema capitalista, quando os seus efeitos contraditórios são neutralizados pelo próprio sistema. Para Cury (1985) esta neutralização ocorre pela limitação ao acesso do saber, em função das barreiras de democratização do ensino, assim como, as tentativas de impedimento da eficácia da ação educativa. Como visto o foco aqui, se direciona para as situações de trabalho no âmbito das políticas sociais, onde dependendo do modo de gestão, das relações e organização do trabalho e, até mesmo, da dimensão ética e política dos coletivos de trabalho ou, ainda, de cada sujeito, haverá ou não espaço para as experiências sociais e educativas que constroem a classe trabalhadora e as mediações engendradas por meio do trabalho nas políticas sociais.

A classe aqui se refere àquela que não surgiu tal “como o sol numa determinada hora. Ela estava presente ao seu próprio fazer-se” (p. 9); ela é uma “relação e não uma coisa” (p. 11), pois conforme Thompson,

Classes trabalhadoras é um tempo descritivo, tão esclarecedor quanto evasivo. Reúne vagamente um amontoado de fenômenos descontínuos. [...] Não vejo a classe como uma “estrutura”, nem mesmo como uma “categoria”, mas como algo que ocorre efetivamente (e cuja ocorrência pode ser demonstrada) nas relações humanas (THOMPSON, 1987, p. 9).

Também para Edward Thompson¹⁵ a classe acontece num *fazer-se*, quando alguns trabalhadores (as) “como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si”, e num movimento contra-hegemônico se opõem a outros sujeitos “cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus” (p. 10). Assim, este fazer-se põe em movimento os(as) trabalhadores(as) que vivenciam experiências formativas, pois “no processo de formação social a experiência humana tem papel central, ela é gerida na vida material e estruturada em termos de classe” (VENDRAMINI, 2006, p. 126).

Portanto, pode-se dizer que as relações de trabalho são parte das engrenagens do processo de produção e reprodução do capital e, assim, a “experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram – ou entraram involuntariamente” (THOMPSON, 1927, p. 10). Isto significa considerar, assim como Thompson, que a teoria Marxista¹⁶ contribui para que possamos nos conhecer e reconhecer permanentemente como possibilidades humanas, o por que estamos aqui e agora, por que nos inserimos neste ou naquele processo, que projeto societário nos vinculamos e materializamos por meio das nossas lutas sociais e iniciativas profissionais. Tais experiências nos colocam em processo constante de aprendizagens, construindo saberes para que es-

(15) Professor, sindicalista e militante do partido comunista inglês, viveu de 1924 a 1993. Na década de 1950 desenvolveu estudos resgatando a história da classe trabalhadora inglesa, tendo como categoria de análise, nos marcos do materialismo histórico: a experiência histórica.

(16) Para Marx, é o proletariado, a classe que pode empreender a emancipação humana, pois é que sofre a opressão e que está sujeita a todos os males produzidos pela classe opressora (a burguesia). Isto não significa a inversão de oprimido passar a ser opressor, mas sim, a superação do modelo social que promove a opressão. “Nenhuma classe da sociedade civil consegue desempenhar este papel a não ser que possa despertar, em si e nas massas, um momento de entusiasmo em que se associe e misture com a sociedade em liberdade, identifique-se com ela e seja sentida e reconhecida como o *representante geral* desta mesma sociedade. Só em nome dos interesses gerais da sociedade é que uma classe particular pode reivindicar a supremacia geral. Os seus objetivos e interesses devem verdadeiramente ser os objetivos e os interesses da própria sociedade, da qual se torna de fato o cérebro e o coração social. Para alcançar esta posição libertadora e a direção política de todas as esferas da sociedade, não bastam a energia e a consciência revolucionárias. Para que a *revolução de um povo* e a *emancipação de uma classe particular* da sociedade civil coincidam, para que uma classe represente o todo da sociedade, outra classe tem de concentrar em si todos os males da sociedade, uma classe particular deve encarnar e representar um obstáculo e uma limitação geral. Uma esfera social particular terá de olhar-se como o *crime notório* de toda a sociedade, a fim de que a emancipação de semelhante esfera surja como uma emancipação geral. Para que uma classe seja libertadora *par excellence*, é necessário que outra classe se revele abertamente como opressora. O significado negativo e universal da nobreza e do clero francês produziu o significado positivo e geral da burguesia, a classe que junto deles se encontrava e que a eles se contrapôs (MARX, 2004, p. 56).

tenham a serviço da emancipação política (cidadania) e humana¹⁷ (liberdade plena), reconhecendo a possibilidade desta última, assim como seus limites, portanto, algo em permanente construção (TONET, 2013).

Portanto, a história nesse processo de conformação da classe trabalhadora ela “é tanto resultado como pressuposto da vida cotidiana” e na mesma direção é preciso compreender que o “tempo histórico e o tempo cotidiano não são dimensões apartadas; o primeiro se tece pelo movimento do segundo, no cotidiano se produz a vida que se torna história” (IASSI, 2017, p. 16). Para Iassi, vivemos tempos particulares e determinados historicamente,

é nesse âmbito que produzimos e reproduzimos nossa existência, encontramos barreiras que precisamos superar, vivenciamos as injustiças do mundo, é aqui que as classes entram em luta e constroem sua experiência histórica, costurando derrotas e vitórias (2017, p. 16).

São experiências diversas e que são vivenciadas em diferentes contextos, sendo o trabalho um deles. Entretanto, assim como o trabalho, a educação é contraditória. Vejamos, por exemplo, com relação ao saber, já que esse nasce de fazeres diferentes e contraditórios. Essa contradição se revela ao considerarmos o saber enquanto intenção e produção; enquanto intenção, “veicula ideias que interessam a uma determinada direção, cujos instrumentos, meios de fazê-lo podem ser vários. Enquanto produção, no seio das relações sociais, ele se transforma numa força e se funcionaliza a serviço do capital” (CURY, 1979, p. 71). É então esta intencionalidade que nos interessa enquanto saberes que podem ser construídos e apropriados pelos trabalhadores e, neste caso, aqueles que atuam no âmbito das políticas sociais públicas, pois ao incorporar esses saberes ao seu trabalho, poderão utilizá-los na defesa e ampliação das políticas sociais, seus programas, projetos e serviços que têm como propósito acessar e ou efetivar os direitos da população a partir de suas reais necessidades sociais.

Partir deste entendimento “é fundamental para analisarmos os saberes produzidos no trabalho e discernir sobre aquilo que reproduz e aquilo que possibilita algo novo no pensamento e na prática social” (VENDRAMINI, 2006, p. 125). Neste sentido, o reconhecimento das contradições *dos e nos* processos de trabalho em que nos inserimos, dos ambientes que vivemos, dos territórios que estabelecemos articulações sociais, políticas e culturais, assim como suas possibilidades ou

(17) Sugerimos ver em Tonet (2013), pois segundo o autor: “estamos vivendo um momento de enorme efervescência das lutas sociais. Milhões de pessoas ao redor do mundo lutam contra as perversas consequências de um sistema social que embora desenvolvendo enormemente capacidade humana de produzir riqueza aumenta ao mesmo tempo, a desigualdade social e submete, como isso, a humanidade a problemas de toda ordem [...] Daí a importância da reflexão, precisa e rigorosa sobre o sentido da emancipação política (conquista e defesa de direitos) e da emancipação humana (construção de uma sociedade onde todos sejam plenamente livres) e de suas articulações com a atividade educativa” (contracapa).

limites, requer nossa atenção. A apreensão da materialidade desses contextos é necessária para compreendermos “o que é possível produzir em termos de ideias, saberes e conhecimentos no trabalho” (VENDRAMINI, 2006, p. 124), que vão, conseqüentemente, dando sentido às experiências sociais que aqui nos referimos.

Com base nestas reflexões, relaciona-se os processos de educação permanente vivenciados pelos(as) trabalhadores(as) de diferentes políticas sociais no Brasil¹⁸, como sendo uma experiência social, pois são construídas socialmente a partir das situações de trabalho vivenciadas em um determinado momento sócio-histórico. Entende-se que a construção dos processos de educação permanente está diretamente envolvida com diversos fatores como:

A capacidade de problematização do próprio significado da educação permanente, de detectar necessidades no próprio processo de trabalho, à luz de contextos específicos que irão iluminar os caminhos para a construção de saberes necessários para enfrentamento das adversidades pertinentes ao campo das políticas sociais e dos cidadãos que as utilizam por direitos conquistados (FERNANDES, 2016, p. 57).

Importante fazer referência que a educação permanente como política – de gestão do trabalho e como proposta pedagógica de formação – instituída por si só não define o seu desenvolvimento, pois são processos que se constituem e se constroem, enquanto uma prática daqueles que vivem a realidade cotidiana do trabalho, na relação entre trabalhadores, incluindo os usuários das políticas sociais. Sob esse aspecto é preciso considerar ainda, que além das políticas que orientam pedagogicamente os processos de formação dos trabalhadores, o desejo, a compreensão e o compromisso de cada sujeito na busca das aprendizagens, é condição para que essas experiências sejam parte das culturas instituídas nas organizações.

Também numa linha conceitual, destaca-se que em muitas situações observa-se que o conceito de educação continuada é tratado como se tivesse o mesmo significado da educação permanente. Entretanto, a educação permanente não se sobrepõe nem inviabiliza a educação continuada, sendo estas apenas diferentes em seus processos e intencionalidades. A perspectiva da educação permanente aparece como um princípio reorganizador de todo o processo educativo vivenciado pelos(as) trabalhadores(as) nos contextos de trabalho. 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 na assistência social, na saúde, na educação, na previdência social, ou ainda, no campo sócio-ju-

(18) É importante fazer referência à existência das políticas nacionais de educação permanente que se construíram no âmbito de duas importantes políticas sociais no Brasil, quais sejam: a Política Nacional de Educação Permanente no Sistema Único de Saúde (2009) e a Política Nacional de Educação Permanente no Sistema Único de Assistência Social (2013) e, ainda, a Política Nacional de Educação Permanente do conjunto CFESS-CRESS (2012).

rídico. São experiências que valorizam as aprendizagens advindas das situações de trabalho, das reflexões dos coletivos que discutem os programas e ações desses sistemas, incluindo os conselhos locais de controle social, espaços de participação popular e democráticos e, portanto, de reflexão crítica sobre a condução e gestão das políticas sociais (FERNANDES, 2016).

É nesse sentido que o conceito de educação permanente diferencia-se da 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(a) trabalhador(a) a adquirir um novo saber. O profissional que atua nas políticas sociais, quando tem a iniciativa de dar continuidade aos seus estudos (no caso educação formal) 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. Mas ao contrário disso, considerar as “necessidades oriundas do trabalho podem deflagrar processos de mudanças nas estruturas e nos processos de trabalho, no sentido de qualificá-los no que diz respeito ao atendimento das necessidades humanas que se manifestam como demandas sociais” (FERNANDES, 2016, p. 56).

Estudos recentes¹⁹ sobre educação permanente no âmbito do Sistema Único de Assistência Social (2005) têm apontado que existem aquelas situações em que os trabalhadores são convocados a participarem das chamadas *qualificações, cursos e treinamentos* cujos conteúdos são impostos pelos gestores que acabam tornando estas experiências um fracasso, pois além de não haver relação com as demandas reais do trabalho, não caracterizam uma aprendizagem significativa. Além disto, processos de formação de cima para baixo, ou seja, impostos pelos gestores podem estar à serviço da implantação de programas e projetos que fogem ao escopo do desenho organizacional da própria política, construída coletivamente por meio de processos participativos, democráticos e de lutas sociais.

Ainda é possível observar que o Programa Nacional de Capacitação do Sistema Único de Assistência Social – CapacitaSUAS²⁰ tem sido reconhecido pelos

(19) Nos referimos às pesquisas: “EDUCAÇÃO PERMANENTE NO SUAS: uma análise a partir dos sujeitos sociais da política de proteção social não-contributiva na região metropolitana do RS”, realizada no período de março de 2015 e junho de 2016; e “TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO PERMANENTE NO SUAS: um estudo no Rio Grande do Sul” (período junho 2017 – junho 2019/CNPq Edital Universal/2016), sob responsabilidade da autora deste artigo.

(20) Programa Nacional de Capacitação do Sistema Único de Assistência Social que teve como objetivo garantir a oferta de formação e capacitação permanente para profissionais, gestores, conselheiros e técnicos da rede socioassistencial do SUAS para a implementação das ações dos Planos de Educação Permanente, aprimorando a gestão do SUAS nos Estados, no Distrito Federal e nos Municípios. Os cursos foram ofertados até o ano de 2012. Dispo-

trabalhadores do SUAS como uma importante iniciativa que contribui com a reflexão crítica sobre os processos de trabalho em que se inserem. Trata-se de uma experiência formativa de extrema importância no contexto do SUAS de adesão de muitos trabalhadores, mas que ainda é preciso democratizar esta participação, pois há uma crítica de que em muitas situações os participantes dos cursos ofertados são os gestores ou pessoas indicadas pelos mesmos.

As experiências de educação permanente relatadas pelos(as) trabalhadores(as) reforçam a importância do curso, conforme explicitado através do relato daqueles que já participaram, a saber: sobre ter sido de grande valia para a sua atuação no campo de trabalho, sobre ter sido significativo para a atualização profissional, pelas trocas e experiências compartilhadas com outros profissionais atuantes na mesma política e em diferentes territórios. Também é evidente nas respostas desses(as) trabalhadores(as), o interesse em participar de mais cursos que tenham esse enfoque por meio da metodologia do CapacitaSUAS.

Outra situação diz respeito às experiências junto aos conselhos e conferências municipais de assistência social, pois foi possível observar que as experiências de participação democrática vivenciadas nessas instâncias, acionam aos participantes um importante mecanismo, não só para o aprimoramento e defesa da política, mas, de reflexão/questionamento do trabalho concreto, uma vez que nesses espaços *as vozes* da população usuária também se fazem presentes. Aqui se observa um princípio metodológico e conceitual sobre educação permanente que considera as necessidades e reflexões advindas das situações de trabalho que se estendem as participações nas instâncias de controle social democrático assim como nos Fóruns que vêm sendo construídos tais como: dos trabalhadores, dos usuários e das entidades socioassistenciais do SUAS.

Também, as experiências vivenciadas entre diferentes equipes e seus respectivos serviços são consideradas relevantes, pois nem sempre os trabalhadores, gestores e usuários possuem clareza daquilo que é desenvolvido nos diferentes programas e equipamentos como os Conselhos Regionais de Assistência Social – CRAS e Conselhos Regionais Especializados de Assistência Social – CREAS que desenvolvem os programas e serviços da proteção social básica e média complexidade desta política. Da mesma forma, as situações de encontros entre serviços, discussões de casos de famílias atendidas em diferentes programas, elaboração de planos de atendimento familiar, planejamentos, elaboração de instrumentos de vigilância socioassistencial, são alguns dos conteúdos que aproximam equipes diferentes.

Em uma das experiências socializadas entre os achados dos estudos, é possível conhecer o relato da existência de ciclos de educação permanente com tra-

nível em: <<http://mds.gov.br/assuntos/assistencia-social/gestao-do-suas/gestao-do-trabalho-1/capacitasuas>>. Acesso em: 13 jun. 2018.

balhadores(as) da proteção social especial de média complexidade, onde a cada dois meses são promovidos encontros, com temáticas necessárias para o aperfeiçoamento da prestação de serviço especializado (abordagem de rua, violência doméstica, exploração sexual infantil, entre outras). Nota-se aqui o quanto o planejamento e as combinações coletivas podem instituir agendas que favorecem essas experiências, comprometendo os envolvidos nestes processos. Também apareceram como iniciativas reuniões nos municípios para estudar as políticas que orientam o SUAS, além de ser registrada a participação em cursos com temáticas específicas e de acordo com cada realidade territorial.

1.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação permanente como uma experiência social, carrega em sua concepção a dimensão ética e política que está no compromisso com as situações de trabalho que exigem um repensar e um refazer cotidiano, para darmos conta da defesa intransigente dos direitos sociais materializados pelas políticas sociais. A educação permanente pode ser entendida enquanto uma experiência social à medida que o profissional se permite refletir criticamente sobre o processo de trabalho em que está inserido, existindo assim uma possibilidade de criação de mecanismos para identificar com mais clareza as situações cotidianas a serem superadas mediante uma ação educativa, coletiva e dialética.

É dessa forma que a educação permanente se faz presente, inserida no espaço de trabalho e, por isso, sendo considerada como parte deste. São processos que permitem a reorganização do trabalho, mas fundamentalmente da classe trabalhadora e da sua formação humana.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **O Privilégio da Servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Caio. **A Escola do Trabalho**: formação humana em Marx. Papel Social: Campinas, 2018.

BRASIL. **Norma Operacional Básica – NOB SUAS**. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. Brasília, 2012. 64 p. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/assistencia_social/nob_suas.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2018.

BRASIL. Lei nº 8.742, de 07 de dezembro de 1993. **Lei Orgânica da Assistência Social**. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8742compilado.htm>. Acesso em: 13 jun. 2018.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Conselho Nacional de Assistência Social. **Política Nacional de Educação Permanente da Política Assistência Social**. Brasília. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/Politica-nacional-de-Educacao-permanente.pdf>. Acesso em: 12 jun. de 2018.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social**. Brasília, 2004. 59 p. Disponível em: <<http://www.sesc.com.br/mesabrasil/doc/Politica-Nacional.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL. **CapacitaSUAS**. 2015. Disponível em: <<http://mds.gov.br/assuntos/assistencia-social/gestao-do-suas/gestao-do-trabalho-1/capacitasuas>>. Acesso em: 13 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde**. Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação em Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2009. 64 p.

CANÁRIO, Rui (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 2003.

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

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1985.

IASSI, Mauro. **Política, Estado e Ideologia**: na trama conjuntural. São Paulo: ICP, 2017.

FERNANDES, Rosa M. Castilhos. **Educação Permanente e Políticas Sociais**. Campinas: Papel Social, 2016.

FERNANDES, Rosa M. Castilhos. **Processos de Educação Permanente nas Situações de Trabalho no SUAS**. Revista Sociedade em Debate. V. 23, n. 2, p. 121 – 147, jul./dez. Pelotas, 2017.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos Filosóficos**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. Tradução Isa Tavares. – 2ª Ed. – São Paulo: Boitempo, 2008.

POTYARA, Pereira A. P. **Política Social: temas e questões**. São Paulo: Cortez. Capítulo V: Concepções e propostas de política social: tendências e perspectivas, 2008.

THOMPSON, E. P. **A Formação da Classe Operária Inglesa: a árvore da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

VENDRAMINI, C. **A Contribuição de E. P. Thompson para a Apreensão dos Saberes Produzidos do/no Trabalho**. In: I Jornada de Estudos sobre Produção e Legitimação de Saberes no/do Trabalho. UNISINOS, 2006.