



## EDUCAÇÃO PERMANENTE E SERVIÇO SOCIAL: APONTAMENTOS SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

PERMANENT EDUCATION AND SOCIAL WORK: NOTES ABOUT  
PROFESSIONAL QUALIFICATION

Chrislayne Caroline dos Santos Nascimento<sup>1</sup>

Carla Montefusco de Oliveira<sup>2</sup>

### RESUMO

O presente artigo tem como objeto de análise a Educação Permanente em Serviço Social, tendo como objetivo principal ressaltar a Política de Educação Permanente do conjunto CFESS – CRESS, elaborada coletivamente pela categoria profissional, como possível estratégia e instrumento de resistência à lógica de formação e qualificação profissional propagada pelo capital na contemporaneidade. A metodologia adotada no processo de pesquisa consiste na pesquisa bibliográfica e documental, e centra-se nas discussões acerca do processo de reestruturação produtiva e as inflexões sobre a qualificação profissional, o ensino superior brasileiro e a formação em Serviço Social. Nessa direção, aponta-se a educação permanente em Serviço Social como estratégia essencial à construção de uma perspectiva social crítica de qualificação e na direção do projeto ético-político da profissão.

---

1 Bacharel em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2014), Mestranda em Serviço Social na UFRN. Tem experiência em monitoria acadêmica de projetos de ensino na área de Administração e Planejamento em Serviço Social, e Assessoria em Projetos Sociais. Atualmente, realiza estudos e produções versadas nas temáticas: Trabalho, Serviço Social, Formação e Educação Permanente.

2 Assistente Social, doutora em Ciências Sociais. Professora Adjunta do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

**Palavras-chave:** Educação Permanente. Serviço Social. Formação.

## ABSTRACT

This article analyzes the Continuing Education in Social Work, with the main objective to emphasize the Permanent Education Policy CFESS – CRESS, collectively elaborated by professional category, as a possible strategy and as an instrument of resistance to the logic of training and professional qualification propagated by capital nowadays. The methodology used in the process is the bibliographic and documental research, focused in discussions about the productive restructuring process and the consequences to the professional qualification, the Brazilian higher education and social work formation. In that direction, it is pointed to continuing education in Social Work as an essential strategy to the construction of a social critical perspective and directed to the ethical-political project.

**Keywords:** Continuing Education. Social Work. Formation.

**Submissão - 31/03/2016**

**Aceite 06/08/2016**

## Introdução

Historicamente a heteronímia do sistema educacional brasileiro, sobretudo, no ensino superior, preconizadas nos acordos internacionais traduzem consequências sociais, quer seja pelo modelo político-ideológico incorporado às políticas educacionais, quer seja pelos sentidos atribuídos a formação, e a produção do conhecimento na contemporaneidade. A formação em Serviço Social é atravessada por estas múltiplas determinações, que também expressam as particularidades dos desafios postos a profissão na divisão social e técnica do trabalho.

Tais particularidades expressam as múltiplas determinações que circunscreve o Serviço Social na divisão social e técnica do trabalho na sociabilidade capitalista, como ramo da especialização do trabalho coletivo. Nessa direção Guerra (2013, p.47) aponta que “[...] o espaço reservado ao Serviço Social, como ramo de especialização do trabalho coletivo, é o de dar respostas, buscar prontamente soluções à pluralidade de questões que lhe são colocadas [...].” As (re)criações das respostas profissionais frente a estas questões implicam no conhecimento teórico-metodológico, nas habilidades e competência técnico-operativa e na direção ético-política construída pela categoria. A prática política crítica é substancial para a direção crítica do projeto ético-político da profissão frente a realidade social.

Nesse sentido, destaca-se a relevância da organização política das entidades representativas do Serviço Social brasileiro em defesa da produção do conhecimento com bases críticas, na perspectiva de construção de práticas sociais antagônicas a ideologia do capital, o que denota também o compromisso com as mudanças sociais, visto que:

[...] essa escolha profissional direciona o sujeito para uma prática social comprometida com as mudanças societárias e não para uma prática que reproduz valores desiguais e que se submete aos ditames do mercado neoliberal. (FERNANDES, 2008, p. 40).

Na contramão da lógica capitalística de formação, a Política de Educação Permanente elaborada pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e o Conselho Regional de Serviço Social (CRESS) junto aos estudantes e a categoria, constitui-se uma estratégia possível de resistência na atual conjuntura em defesa de uma proposta de formação e qualificação profissional crítica e contínua dos/as assistentes sociais. Ressaltando um dos princípios do Código de Ética (CFESS, 1994, p. 24) “[...] o compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional.”

A discussão tecida neste artigo aponta a educação permanente como uma estratégia possível para se pensar uma formação crítica, não desconsiderando os desafios postos a materialização da educação permanente, seja pelos diversos conceitos antagônicos dos termos e sentidos atribuídos a educação permanente na produção do conhecimento, seja pelas circunstâncias sócio histórica das transformações do mundo do trabalho e educação, e as condições objetivas e subjetivas da formação e o exercício profissional.

Partindo desses pressupostos, o presente trabalho trata-se de uma revisão bibliográfica-documental, ancorada na perspectiva de desvelar os determinantes sociais, econômicos e políticos que perpassam o debate da educação permanente em Serviço Social na atualidade. Os apontamentos críticos acerca da educação permanente aqui traçados constituem-se de reflexões empreendidas no processo de pesquisa, em andamento, no âmbito do mestrado em Serviço Social na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, cujo objeto centra-se na análise acerca da educação permanente no exercício profissional do assistente social.

Assim, o esforço empenhado na discussão e análise desse objeto tem a intenção de contribuir para a reflexão e a construção de estratégias de enfrentamento à desafiadora conjuntura de formação e qualificação profissional em Serviço Social. Não obstante, as discussões aqui empreendidas expressam as construções iniciais do processo de investigação e a busca por colaborar com as necessárias aproximações sucessivas à temática, considerando os múltiplos desafios que envolvem a apreensão da Educação Permanente na sociabilidade contemporânea.

### **1 Os desafios postos à qualificação profissional em serviço social na cena contemporânea**

As Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) de 1996, que norteiam a formação em Serviço Social, constitui-se como instrumento de resistência a proposta de ensino superior brasileiro, marcado historicamente pela subserviência aos ditames internacionais de educação que diluem a formação universitária a formação de mão de obra, isto é, de capital humano que se adequa e atenda exclusivamente as requisições do mercado.

Nessa mesma direção de resistência à lógica de formação superior orquestrada na atual conjuntura, a Política de Educação Permanente do conjunto CFESS-CRESS, elaborada como resultado dos debates e reflexões em torno da problemática do ensino superior brasileiro e os requisitos de qualificação profissional contemporâneo constitui-se, como diretrizes à qualificação para além das requisições do mercado de trabalho, configurando-se como possível estratégia de defesa do projeto formativo do Serviço Social e afirmação do projeto ético-político no exercício profissional na perspectiva de defesa dos direitos na sociabilidade contemporânea.

Esta perspectiva coaduna com o argumento de Fernandes (2007, p. 116) quando expõe que tanto a capacitação quanto a qualificação no Serviço Social devem ser discutidas não como um requisito de empregabilidade, “[...] mas como forma de organização coletiva de uma categoria profissional que tem a intenção de contribuir com a promoção social e defesa dos direitos humanos na sociedade atual.”

A educação permanente no exercício profissional para além do requisito de empregabilidade implica na estratégia de inserção e permanência qualificada dos assistentes sociais no mercado de trabalho contemporâneo, não na subserviência funcional a ordem de acumulação do capital, mas na perspectiva de uma formação crítica, construção de práticas emancipatórias junto à classe trabalhadora, defesa intransigente dos direitos sociais e humanos e construção de uma nova sociabilidade. Guerra (2013, p. 49) afirma que:

A definição sobre o *que* e *como* fazer tem que ser articulado ao *porque* fazer (significado social do profissional e sua funcionalidade ou não ao padrão dominante), ao *para que* fazer (indicando as finalidades teleologia do sujeito profissional) ao *com o que* fazer (com que meios, recursos e através de que mediações ou sistema (s) de mediações). (Grifo nosso).

Todavia, o sentido da qualificação profissional pode ser modificado de acordo com a lógica e interesse em disputa na sociedade. Ciavatta (2012, p. 225) elucida de um lado:

[...] a discussão do sentido da qualificação insere-se na nova racionalização em curso nos processos produtivos, com novas políticas da força de trabalho e suas consequências nas relações de trabalho e na subjetividade dos trabalhadores.

Por outro lado, a autora explica que uma visão dialética da qualificação supõe que se investigue: “[...] a qualidade da formação dos trabalhadores não pela metafísica dos atributos ou pelas mudanças semânticas dos termos, mas no movimento de transformação da sociedade, em que a qualificação é vista como relação social.” (CIAVATTA, 2012, p. 226).

Desta forma, faz-se imprescindível ressaltar que assim como os diversos interesses em disputa nesta sociedade expressam ideologias e posicionamentos políticos distintos, os termos, conceitos, categorias de análises também podem assumir sentidos antagônicos em disputa na sociedade, principalmente, pelas contradições que a permeiam. É o que acontece, por exemplo, com a Educação Permanente.

Uma vez que, o tema da educação permanente não é um debate que emerge do Serviço Social, isto é, não é específico dessa profissão e, portanto, a Educação Permanente não se resume a Política de

Educação Permanente do conjunto CFESS-CRESS de (2013), ao contrário, este é um debate mais amplo que se consubstancia nas formas de (re)produção do ser social, e que expressam diversas conotações no percurso sócio histórico das relações sociais de produção.

Logo, faz-se importante não só situar como o Serviço Social se apropria deste debate na contemporaneidade, mas também, compreender como esta discussão mais ampla da educação permanente se consolida e se dimensiona na produção do conhecimento, a partir dos anos 1960, com as determinações da conjuntura político-econômica, social e cultural que caracterizam as transformações deste período.

Como pano de fundo do debate da Educação Permanente, entre outros aspectos, tem-se as transformações no mundo do trabalho, especificamente, decorrente do processo de reestruturação produtiva do capital, ao final dos anos 1960 e início da década de 1970, que apontam o declínio dos sistemas rígidos de produção e consolidação de um formato flexível de produção e acumulação do capital na produção. A crise do fordismo-keynesianismo irrompe uma nova forma de organizar a produção, e a gestão da força de trabalho – o toyotismo – baseado no princípio de produção enxuta (*Just in Time*), na efemeridade do mercado e sua globalização. Segundo explica Antunes (1999, p. 31):

Como resposta a sua crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalhador e a desmontagem do setor produtivo estatal, da qual a era Thatcher-Reagan foi expressão mais forte; a isto se seguiu também o intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com vistas a adotar o capital instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores.

Com a reestruturação do modelo de organização produtiva nos países de capital central, reestruturou-se também o modelo de gestão da força de trabalho, o modelo político e econômico de gestão estatal e o formato das políticas sociais, em detrimento da maximização da lógica de mercado norteadas por reformas neoliberais, que nestes moldes, acirram a relação capital/trabalho e surgem novas expressões da questão social conforme se desenvolvem as

forças produtivas.

Estas mudanças são consequências das sucessivas crises que se processam mundialmente, conforme a explicação das autoras (SERRA et al, 2012, p. 15):

[...] desde então, o capitalismo vem produzindo formas de reestruturação produtiva, intermediadas pelo uso da ciência e tecnologia e da redefinição de base neoliberal do papel do Estado, que afetam diretamente o mundo do trabalho.

Isto se reflete na reconfiguração do mercado de trabalho, com a requisição de um novo perfil de trabalhador polivalente com habilidades correspondentes a dinâmica do mercado flexível, a formação profissional mercadológica e aligeirada, a imediatividade dos processos de trabalho, e na mesma perspectiva percebe-se a flexibilização e precarização das condições de trabalho em nível global.

Tais mudanças se expressam também nos países de capital periférico a partir das particularidades de sua formação econômica e sócio histórica. Na realidade brasileira esse processo também se acentua com o “[...] reflexo de uma conjuntura internacional do modelo neoliberal [...] o Mercado de Trabalho passa por constantes transformações que são geradas por uma ditadura econômica e interesses políticos.” (GUIMARÃES; ROCHA 2008, p. 28).

Estas transformações macrossocietárias delineadas pelo processo de reestruturação produtiva em concomitância da revolução científico-tecnológica caracterizada pelo desenvolvimento tecnológico e da robótica, configuram um novo padrão de maquinário fabril com a introdução de sistemas elevados de tecnologia, extremamente úteis à organização da produção no estágio mais avançado de acumulação do capital.

As mudanças engendradas nesse contexto definem o modelo de administração organizacional sob a perspectiva de qualidade total, tanto na gestão de recursos financeiros quanto da força de trabalho. Frigotto (1994, p. 42-43) explica que “[...] os novos conceitos relacionados ao processo produtivo à organização do trabalho e à qualificação do trabalhador aparecem justamente no processo de reestruturação econômica.” As novas requisições do mercado de trabalho apontam para uma reatualização de parâmetros que caracterizaram

o modelo de formação profissional na lógica capitalista, no sentido de educação voltada para qualificação da mão-de-obra com vistas o desenvolvimento econômico, pautado pela economia da educação com a Teoria do capital humano expandida pelos Estados Unidos (EUA) desde os anos 1950. (FRIGOTTO, 1984).

A teoria do capital humano tem se constituindo ao mesmo tempo, uma teoria do desenvolvimento, que concebe e projeta a educação como produtora e potenciadora das capacidades de trabalho e de renda, sendo um fator de desenvolvimento econômico e social, e uma teoria da educação, que consiste numa perspectiva que reduz a ação pedagógica e a prática educativa a uma questão meramente técnica, nos termos de Frigotto (1984, p. 16):

[...] a uma tecnologia educacional cuja função precípua é ajustar requisitos educacionais a pré-requisitos de uma ocupação no mercado de trabalho de uma dada sociedade. Trata-se da perspectiva instrumentalista e funcional de educação.

No processo de reestruturação do capital estes postulados reafirmam-se pela via do neoliberalismo, onde se processa a fundamentação necessária para as reformas na educação, com continuidade na proposta das grandes organizações internacionais que defendem o modelo educacional alocado para o desenvolvimento econômico e a lógica de mercado. Nesse sentido, Frigotto (1994, p. 41) pontua que “[...] o ajuste neoliberal se manifesta no campo educativo e da qualificação por um revisitar e “rejuvenescer” a teoria do capital humano, com um rosto mais social”, entre outros, grandes idealizadores desta veiculação rejuvenescida, destaca-se a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO).

Essa lógica preconizada não só, na forma em que se constituem o sistema educacional, especialmente o ensino superior, mas também a própria produção do conhecimento quando limitada a uma qualificação da força de trabalho funcional ao capital. Assim, a questão da qualificação se dimensiona no sinuoso e complexo contexto das discussões conceituais, perspectivas teórico-metodológicas antagônicas e das relações de trabalho que se processam na sociedade.

## 2 Uma análise crítica sobre o ensino superior brasileiro: apontamen-

## tos sobre a formação em Serviço Social

Uma vez que se há uma relação entre trabalho e educação – o trabalho é o modelo que especifica a atividade do ser social, no trabalho o homem transforma a natureza e a si mesmo (MARX, 1996). Nas palavras de Guerra (2011, p. 101) “[...] este ato de autocriação e de autotransformação incide sobre os outros homens, alterando sua natureza individual e distinguindo-as de outros seres vivos. Neste processo o homem constitui-se num ser prático-social que se realiza no trabalho”, e a educação configura-se como uma dimensão da vida social, pois consiste nas formas de reprodução do ser social.

Consiste também na concepção do trabalho como *práxis*<sup>3</sup>, sendo a educação, a *práxis* educativa. Mas, num sentido específico da prática educativa realizada no ambiente escolar em qualquer nível de ensino, reportamo-nos ao que Frigotto (1984, p. 33) explicita:

[...] a prática educativa escolar é concebida como prática social contraditória que se define no interior das relações sociais de produção da existência, que se estabelecem entre as classes sociais, numa determinada formação social.

Dentro da lógica do capital e as sucessivas crises inerentes desse sistema, as transformações no mundo do trabalho, modifica a relação entre o homem e a natureza, reconfigura as relações sociais, e consequentemente as formas de reprodução do ser social. Conforme o CFESS (2013a, p. 16-17) elucida:

A educação é um complexo constitutivo da vida social, que tem uma função social importante na dinâmica da reprodução social, ou seja, nas formas de reprodução do ser social, e que numa sociedade organizada a partir da concentração básica entre aqueles que produzem a riqueza social, e que exploram os seus produtores e expropriam sua produção [...] mas pensar a educação

<sup>3</sup> (PAULO NETTO; BRAZ, 2007, p 43-44) a partir da perspectiva de Marx pontuam que a *práxis* envolve o trabalho, que, na verdade, é o seu modelo, entretanto, ela inclui muito mais que ele, isto é – inclui todas as objetivações humanas, assim, os autores salientam: “deve-se distinguir entre formas de *práxis* voltadas para o controle e exploração da natureza e formas voltadas para influir no comportamento e na ação dos homens. No primeiro caso, que é o do trabalho, o homem é o sujeito e a natureza é o objeto; no segundo caso, trata-se de relações de sujeito a sujeito, daquelas formas de *práxis* em que o homem atua sobre si mesmo (como na *práxis* educativa e na *práxis* política. [...]”.

como dimensão da vida social significa compreendê-las em sua relação com o trabalho, seguindo uma tradição de análise inaugurada por Marx, que torna o trabalho como fundamento ontológico do ser social.

No capitalismo as relações sociais de produção são permeadas pela contradição capital/trabalho, a mercantilização da força de trabalho características desta sociabilidade, tensiona a relação entre a educação e o trabalho. Assim, há transformações não só nos sentidos do trabalho, mas também na educação como prática social de reprodução do ser social.

Desta forma, o processo de ressignificação da educação no contexto das transformações responde aos novos requisitos para inserção no mercado de trabalho, a partir de interesses claramente definidos, que caracterizam a relação formação e mercado de trabalho, a partir das requisições de qualificação da força de trabalho difundidas na contemporaneidade nos espaços de formação, no próprio campo educativo, que expressam as disputas de interesses antagônicos produzidos na sociedade, na perspectiva ressaltada por Frigotto (1984, p. 33) “[...] a prática educativa que se efetiva na escola é alvo de uma disputa de interesses antagônicos do saber produzindo, elaborado, sistematizado e historicamente acumulado com os interesses de classe.”

Desta forma, estes aspectos também se apresentam na forma como os países, a partir das determinações histórico-sociais consolidaram o seu sistema educacional em cada época. De acordo com Frigotto (1984, p. 27) a análise do caso brasileiro é singularmente revelador:

Toda a política educacional, desenhada especialmente após a segunda metade da década de 60, tem nos postulados da teoria do capital humano seu aporte básico. Ao lado de uma política econômica que velozmente se associa ao capital internacional, cujo escopo é a exacerbação da concentração de renda e da centralização do capital, toma-se a ‘democratização’ do acesso à escola – particularmente à universidade – como sendo o instrumento básico de mobilidade, equalização e ‘justiça’ social.

Os anos de 1960 repercutem significativas reformas no campo da educação, principalmente, no regime militar, o sistema educacio-

nal brasileiro incorpora uma série de reformas<sup>4</sup> a partir das diretrizes internacionais, notadamente, com a hegemonia política e econômica da época conquistada pelos EUA no pós-segunda guerra mundial, que também inferiu influências na lógica capitalística da educação, é nessas circunstâncias que vários acordos de cooperação foram realizados entre o Brasil e os EUA no campo do ensino, estas reformas caracterizam historicamente os traços que tem constituído o modelo do ensino superior brasileiro (GERMANO, 2011). Em contrapartida, outro ponto importante deste período foram os ideais para a educação defendidos e difundidos pelo educador Paulo Freire com o método de ensino que ressalta a educação como prática da liberdade, na campanha de alfabetização de jovens e adultos.

As políticas de ensino superior ampliada e implementada pelos militares já apresentavam características de controle político e ideológico, formação de capital humano, com pesquisas na direção à acumulação de capital, e principalmente, da transferência do financiamento da educação pública para as iniciativas privadas, apontando fortes tendências á privatização do ensino, uma vez que, não se trata de uma iniciativa inaugurada no período neoliberal, como destaca a autora Cislagh (2012, p. 27) “[...] os governos dos militares já se utilizavam de incentivo de isenções fiscais, o que explica o boom do ensino superior daquela época.”

O ensino superior na era neoliberal e dentro do processo de mercadificação<sup>5</sup> assinalado por Harvey (2008) coloca a educação no patamar de mercadoria, e assim sendo, a formação superior torna-se um ambiente propício para obtenção de lucro. Isto desloca não só o sentido de ser das universidades, atribuindo a esta a função reducionista de formação, e qualificação da força de trabalho para atender os ditames do mercado, mas também abre espaço para um intenso

---

4 Na explicação de Frigotto (1984) a difusão e o desenvolvimento da ideia de capital humano nos países latino-americanos, segue rigorosamente a trajetória das relações imperialistas, ou seja, na subserviência, no âmbito econômico, político e social. Inclusive, segundo o autor a relação estreita da educação no projeto desenvolvimentista esboçado do projeto da Aliança para o Progresso não é por acaso, “especialmente após 1960, em todos os países latino-americanos surgem órgãos de planejamento no âmbito econômico, social e educacional”. (FRIGOTTO, 1984, p. 125-126).

5 Este termo é utilizado por Harvey (2008, p. 278-279) para apontar a lógica de mercado ultrapassando os diversos aspectos da vida social, para o autor, “[...] a Mercadificação presume a existência de direitos de propriedade sobre processos, coisas e relações sociais, supõe que se pode atribuir um preço a eles e negociá-los.”

processo de privatização dessas instituições sociais de ensino.

Na breve explanação de Cislighi (2012, p. 267) ao ressaltar a crítica de Chauí (1999), a autora salienta que a universidade funcional que sucedeu a universidade clássica voltada para o conhecimento, é adaptada para as necessidades do capital de qualificação da força de trabalho. E a universidade contemporânea, seria a universidade operacional, ajustada na lógica de serviço público não estatal, assim, a universidade passa de instituição social a organização social. As novas requisições do mundo do trabalho alteram não só as relações de trabalho e educação, mas também projetam mudanças nas instituições responsáveis pela formação.

Na Política de Educação Permanente o CFESS (2012) também destaca os apontamentos de Chauí (2003) acerca da universidade no contexto de acumulação do capital e na lógica educacional dos organismos internacionais, de modernização, no debate proposto pela autora no artigo – “Universidade Pública Sob Nova Perspectiva” –, enfatiza-se o adestramento acrítico da política de ensino superior, suscetível às orientações de mercado preconizadas pelos organismos internacionais,

Tal processo de adestramento acrítico ganha magnitude, quando engendrado na própria dinâmica da política de educação superior gerida pelos governos brasileiros nos últimos anos, com forte orientação de organismos multilaterais, que aproximam a Universidade organizacional de um horizonte raso de possibilidade de consolidação da autonomia universitária. (CFESS, 2012, p. 22)

Aponta-se que desse desejo de modernização acrítico e pouco reflexivo sinalizam-se duas ideias que se apresentam crescentes e insistentemente pelos organismos internacionais e subsidiam as universidades públicas: “A primeira ideia é a de sociedade do conhecimento; a segunda, uma nova concepção da educação permanente ou continuada.” (CHAUI, 2003, p. 8).

Nesse sentido, aglutinam-se os desafios de uma sociedade do conhecimento, e uma nova concepção de educação permanente. No primeiro caso:

A noção de *sociedade do conhecimento*, longe de indicar uma possibilidade de grande avanço e desenvolvimento autônomo das universidades enquanto instituições

sociais comprometidas com a vida de suas sociedades e articuladas a poderes e direitos democráticos, indica o contrário; isto é, tanto a heteronomia universitária (quando a universidade produz conhecimentos destinados ao aumento de informações para o capital financeiro, submetendo-se às suas necessidades e à sua lógica) como a irrelevância da atividade universitária (quando suas pesquisas são autonomamente definidas ou quando procuram responder às demandas sociais e políticas de suas sociedades). (CHAUÍ, 2003, p. 7). (Grifo do autor).

A subversão aos ideais internacionais de educação reforça historicamente a heteronímia das universidades, esta noção de sociedade do conhecimento apontada pela autora configura-se como mais uma estratégia do capital na direção de tolher o papel das universidades, ora na produção do conhecimento crítico, ora em sua função de instituição social autônoma e coletiva. Tais elementos reportam-nos a pensar uma dupla dimensão desse processo, uma universidade que não consegue ultrapassar os seus muros, e uma dicotomia entre o meio acadêmico e o campo – os espaços formais e não formais para além da universidade e sua relação com a sociedade.

Nessa direção, o documento do CFESS também aponta o significado atribuído a produção do conhecimento frente às mudanças tecnológicas, uma vez que:

[...] as mudanças tecnológicas referentes à circulação de informações produziram a ideia de sociedade do conhecimento, na qual o valor mais importante é o uso intensivo e competitivo do conhecimento. (CFESS, 2012, p. 20).

No segundo caso, a situação consiste na nova concepção de educação permanente evidenciada por Chauí (2003) circunscrita na dinâmica do capital de adestramento instrumental da mão de obra no processo de produção com vistas à adequação para os requisitos do mercado de trabalho, numa lógica competitiva de adaptação dos trabalhadores aos parâmetros do capital:

A educação permanente ou continuada significa que a educação não se confunde com os anos escolares; isto é, a educação deixa de ser preparação para a vida e torna-se educação durante toda a vida. Precisamos ponderar crítica e reflexivamente sobre essa ideia. De fato, não se pode chamar isso de educação permanente. Como vimos anteriormente, a nova forma do capital produz a

obsolescência rápida da mão-de-obra e produz o desemprego estrutural. Por isso, passa-se a confundir educação e 'reciclagem', exigida pelas condições do mercado de trabalho. (CHAUÍ, 2003, p.11).

A educação permanente nessa lógica reduz-se a critérios de empregabilidade, elevação de créditos nos currículos, reciclagem, treinamento e aquisições de técnicas para finalidades empresariais, nesse sentido, Chauí (2003 p. 11) ressalta,

[...] dificilmente poderíamos chamar a isso de educação permanente porque a educação significa um movimento de transformação interna daquele que passa de um suposto saber (ou da ignorância) ao saber propriamente dito (ou à compreensão de si, dos outros, da realidade, da cultura acumulada e da cultura no seu presente ou se fazendo). A educação é inseparável da formação e é por isso que ela só pode ser permanente. (Grifo do autor).

Frisa-se que a concepção acerca da educação permanente pode assumir diversas roupagens, que expressa sua funcionalidade na particularidade de cada contexto sócio histórico, os diversos redimensionamentos do tema educação permanente expressam a pluralidade não só dos conceitos, mas também de ideologias que os redefinem.

Considerando a diversidade dos sentidos, faz-se relevante afirmar que as proposições definidas pelo CFESS (2012) contrastam-se com a lógica amplamente pulverizada pelos organismos internacionais, visto que: “[...] para materializar esta política de educação permanente, vale apoiar-se na concepção de educação permanente popular, por possibilitar a criação de espaços para o exercício dos sujeitos na construção coletiva de uma “consciência para si”. (2012, p. 12).

Como se pode notar, indubitavelmente a conjuntura da década de 1960 apontam significativas mudanças no campo da educação formal e superior, com as diretrizes da economia da educação difundidas pelos organismos de educação internacional, concomitantemente é neste período em que o debate da educação permanente também é introduzido no Brasil, muito embora, nem sempre atrelado à perspectiva de mercado. Mas, é no bojo das transformações macrosocietárias de 1970 e no decorrer dos anos 1980 que se reafirma sob as bases neoliberais a economia da educação, especialmente, pela via da qualidade total.

No que diz respeito às sucessivas reformas educacionais operadas sobre o prisma da economia da educação, os anos 1990 marcam este processo com a execução do plano neoliberal no Brasil, o ensino superior passa por reformas, incorporando substancialmente as regras impostas a formação universitária na conjuntura mundial e a expansão do processo de privatização é um forte traço desse período.

Nessa perspectiva, tem assumindo cada vez mais as características mercadológicas com o aligeiramento do ensino e formação com perfil tecnicista, como forma de subordinação as diretrizes dos organismos internacionais. Cislighi (2012, p. 267) ressalta a ideia de Leher (1998) ao afirmar que “[...] o Banco Mundial passa a investir em educação a partir de 1990, com prioridade na periferia para um ‘ensino fundamental ‘minimalista’ e para a ‘formação profissional’ ‘aligeirada’.”

Os governos de Collor e Fernando Henrique Cardoso (FHC) entre os anos 1990-2002 ao executarem a proposta neoliberal no país com as medidas de redução estatal nos setores públicos, como a educação, e ampliação dos serviços e políticas sociais sob a lógica de mercado, reafirmam a retórica neoliberal de medidas necessária para a reforma administrativa estatal, “[...] mediante o Plano Diretor da Reforma do Estado, e no MEC, com base no capítulo Da Educação Superior, da LDB. As novas abordagens sobre o ensino superior são economicistas e procuram subordinar a educação a teorias gerenciais, como a Qualidade Total. (LIMA et al, 2011, p. 5).

Tais medidas de valorização do mercado designadas ao ensino superior do país, podem ser traduzidas também como tentativas de incorporação de mecanismos empresariais na racionalização dos serviços públicos, para atender os requisitos do mercado. Na análise de Frigotto (1994, p. 49) “[...] a investida para se implantar os critérios empresariais de eficiência, de ‘qualidade total’, de competitividade em áreas incompatíveis com os mesmos, como educação e saúde desenvolvem-se hoje dentro do setor ‘público’”. Muito embora, a incompatibilidade de gerir o que é público na lógica do privado apontem problemas explícitos à qualidade e universalização desses serviços.

Nesses moldes, as políticas neoliberais introduzidas pelo governo no sistema de gestão estatal com cortes nos gastos sociais e a alocação do fundo também se expressa na reestruturação das universidades públicas com as reformas no ensino superior amparadas

pelas regulamentações dos organismos internacionais. A contrarreforma do ensino superior durante o governo de FHC é um componente substancial na contrarreforma do Estado em curso no país, neste ponto de vista, Cislagh (2012 p. 266-267) expõe que “[...] é um marco importante na redefinição das estratégias do Banco Mundial para a educação, quando o ensino superior passa a ter papel de destaque para o alívio da pobreza e para coesão social.”

É diante deste panorama do ensino superior nos anos 1990 que a categoria de assistentes sociais reivindica uma educação universal, pública, laica e de qualidade para todos. A construção das Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996) contrasta com a proposta de ensino superior brasileiro, projetada e consolidada pelas reformas universitárias, que vem suprimindo a formação universitária à formação de capital humano na lógica produtivista do mercado.

Esta conjuntura expressa mais do que nunca os diferentes projetos formativos em disputa,

A principal determinação para os embates que estamos enfrentando na conjuntura atual reside na clara oposição existente entre o Projeto de Formação profissional calcado na emancipação e a Política de Educação neoliberal sob a égide do mercado. Desconstruir as armadilhas em torno deste debate tem sido uma das tarefas do Serviço Social por meio das Entidades Organizativas da Categoria (ABEPSS, CFESS e ENESSO), cujas ações do “Plano de lutas em defesa do Trabalho e da Formação e contra a precarização do Ensino Superior” comprovam esta direção ético-política. (RAMOS, et al, 2011, p.127).

A trajetória sócio histórica do Serviço Social revela-se entre avanços, impasses, e lutas. Estas lutas muitas vezes materializadas no âmbito da formação e do exercício profissional quer seja na inserção de espaços de participação política junto aos movimentos sociais e a classe trabalhadora, quer seja nas representações, publicações e campanhas do conjunto CFESS- CRESS. Apesar do cenário desafiador posto ao trabalho, a educação superior no Brasil e as especificidades da formação em Serviço Social, vale acentuar o considerável esforço dessa categoria no sentido de resistir a essa conjuntura na defesa do projeto formativo da profissão, sobretudo, com o compromisso ético-político das entidades representativas no processo de organização política.

Esse compromisso coletivo assumido pelas entidades de fiscalização e formação em Serviço Social, CFESS, CRESS, ABEPSS e a Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO) apontam as diretrizes do projeto profissional. As ações de organização política destas entidades na atual conjuntura têm se constituído na perspectiva de estabelecer uma práxis política emancipatória, que também possibilite a manutenção da direção social do projeto ético político da profissão na contramão da lógica do capital (RAMOS, 2011).

As entidades representativas do Serviço Social, portanto, tem caminhado na contramão dos ditames das propostas educacionais meramente tecnicistas. Não obstante, nos anos 2000 tem-se o que (CISLAGH, 2012) denomina de nova fase da contrarreforma no ensino superior no governo Lula da Silva (2003-2010), com empreendimentos pontuais, mas que aos poucos iam compondo um *mix* público-privado, a partir de um conjunto de medidas legais, institucionais, e a implementação de programas como: Programa Universidade para Todos (PROUNI); Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); ampliação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES).

Muito embora, os empreendimentos do governo Lula tenham ampliado o acesso ao ensino superior no país, é imprescindível inferir a sua vinculação as parcerias público-privado que segue a linha do processo de privatização do ensino. Ou seja, a ampliação do ensino superior se dá com incentivo vultoso no setor privado de ensino. Além da vertente de privatização tem-se a transferência do fundo público para instituições privadas, por meio de programas de financiamento com taxas de juros abusivas, e isenção de impostos, como é o caso do FIES e do PROUNI.

O deslocamento da verba pública que poderia ser investida em instituições de ensino públicas, tanto para a qualificação destas, quanto para a abertura de novos campos é direcionado para o setor privado. Traço bem característico da mercadificação, nota-se que a expansão do capital em seu estágio financeiro se alastra também nos setores geridos pelo Estado, e a tendência da financeirização tem trazido consideráveis impactos a qualidade do ensino superior brasileiro, Castro (2008, p. 247) faz os seguintes apontamentos:

A tendência mundial de crescente privatização da educação começa, gradualmente, no Brasil, a minar o caráter público das universidades federais e estaduais na medi-

da em que os governos cortam e/ou reduzem o repasse de verbas, forçando-as a adotarem formas alternativas de captação de recursos, em parte articuladas ao setor privado. Os problemas, daí decorrentes são a queda da qualidade do ensino e os limites à expansão e à democratização de acesso ao ensino superior.

No que se diz respeito à expansão das universidades públicas através do REUNI, a crítica consiste na condicionalidade da capacidade orçamentária do Ministério da Educação, isto implica em possíveis expansões de vagas sem expansão de investimentos, tanto para ampliação do corpo docente efetivo, quanto da manutenção, e condições de permanência dos estudantes universitários. Tais elementos consolidam o processo de precarização do ensino superior público, e do trabalho docente.

Ainda no governo Lula, tem-se legitimado o incentivo ao desenvolvimento de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino, evidencia-se a intensificação de instituições de Educação a Distância (EaD) que passa a funcionar nas instituições, faculdades e universidades públicas e privadas, institutos, centros e polos de todo país. O que põe a prova mais uma vez a qualidade do ensino superior. (CFESS, 2012, p. 23).

E isto tem se reafirmado tanto na conjuntura dos anos 2000 quanto nos últimos anos, tais aspectos evidenciam os contínuos desafios postos a formação e o ensino superior brasileiro. Se de um lado, aponta-se para uma significativa ampliação do acesso ao ensino superior, é inegável o redimensionamento que os programas desempenharam nessa expansão em todo país, entretanto, por outro lado, a problemática consiste: ampliação a que custo? Precarização do público e valorização do privado. Nesse sentido, Cislagh (2012, p. 28) também elucida que no governo Lula, “[...] a ampliação de vagas proposta não altera as características do ensino superior no Brasil, marcado pela privatização e no período mais recente pelo subfinanciamento das universidades públicas”, portanto, tem-se a problemática da democratização versus qualidade do ensino.

Estes múltiplos tensionamentos ora explicitados manifesta seus reflexos à formação em Serviço Social, como a privatização do ensino, a intensificação da modalidade de ensino a distância, inclusive a categoria profissional suscita críticas a essa metodologia das EaDs com a campanha, Educação não é *fast food*: diga não à graduação a

distância em Serviço Social, a produção mercadológica de ensino e o aligeirado processo formativo.

Os desafios postos aos assistentes sociais nesta sociabilidade têm as inflexões da relação contraditória capital/trabalho na formação e no exercício profissional. A formação em Serviço Social defronta-se com os desafios endógenos da profissão que traduzem aspectos da sua trajetória sócio histórica, mas que também é perpassada pela problemática do ensino superior brasileiro sob a perspectiva de formação aligeirada com a redução dos currículos e com ênfase na dimensão mais técnica.

Como se pode inferir, as circunstâncias política, econômica e sociais das décadas de 1990 e 2000 descrevem a particularidade das reconfigurações no âmbito da educação superior no Brasil, sinalizam alguns traços da heteronomia do país aos organismos internacionais, e os desdobramentos das contrarreformas instauradas pelos governos desse período. A trajetória revela inúmeras fragilidades e dilemas à formação, em especial nas instituições públicas do país.

Em suma, o legado do neoliberalismo para o ensino superior simultaneamente reafirma traços históricos e definem suas particularidades recentes: de políticas focalizadas, cortes orçamentais, privatização e subfinanciamento, redução curricular e aligeiramento da formação, qualificação profissional com tendências tecnicistas, endividamento das famílias com os programas de financiamento do ensino, precarização das condições de trabalho docente e, portanto, prejuízos a qualidade do ensino.

Logo, implica-se refletir sobre a qualidade da formação em Serviço Social e a reprodução dessa formação nas práticas profissionais cotidianas, e implica também pensar a inserção qualificada e crítica no mundo do trabalho, e a permanência desses profissionais no mercado de trabalho para além das requisições mercadológicas, na perspectiva de comprometimento da categoria com os seus princípios éticos e políticos legitimados historicamente.

Os impactos da crise do capital sobre a formação correspondem à massificação da lógica produtivista que demanda um profissional que responda de forma favorável e irrefletida à flexibilização do mundo do trabalho, com enfoque na supervalorização de um perfil

profissional polivalente, competitivo e que não questiona a realidade, não reflete sobre a prática, configurando-se às constantes mudanças e as condições cada vez mais precárias de trabalho, intensificando assim, o quadro de competitividade.

Uma vez que, o quesito de empregabilidade na conjuntura contemporânea marcada pelo desemprego estrutural, contraditoriamente, é reproduzida como responsabilidade dos trabalhadores, assim, os que não conseguem se inserir no mercado de trabalho são responsabilizados pela sua “baixa” qualificação profissional diante das novas requisições do mercado, que seleciona apenas aqueles que tenham esse perfil cada vez mais “qualificado” e especializado, embora que, por uma formação simplificada.

Estas tendências inflexionam também nas particularidades da formação e exercício profissional dos assistentes sociais, com a abertura de cursos de curto prazo, de cunho meramente instrumental, que comprometem a qualidade, se contrasta com a direção ético-política assumida pela categoria, ao passo que apontam para uma prática profissional esvaziada dos princípios e valores do projeto ético político, numa lógica produtivista do conhecimento.

A crítica a estes tipos de qualificação ou especialização profissional implica na qualidade destes cursos e, substancialmente, se estão em sintonia com as diretrizes pedagógicas do Serviço Social defendida pela categoria, ou se denotam o revisitar do conservadorismo no exercício profissional, com intervenções pontuais e isoladas como as práticas terapêuticas e clínicas, que apresentam os aspectos da gênese conservadora da prática do assistente social.

A imediatividade e os desafios do cotidiano localizado no complexo contexto de transformações e condições objetivas e subjetivas de trabalho apontam armadilhas à atuação profissional, com a tendência de considerar apenas o aparente, e realizar intervenções pragmáticas, que desconsidera a totalidade e as múltiplas determinações do real que se expressam nas particularidades dos indivíduos e das famílias.

A proposta de qualificação profissional defendida pela categoria de assistentes sociais em contraste com a qualificação mercadológica retifica a qualidade do processo formativo e o aprimoramento

intelectual após a formação, tendo em vista a qualidade dos serviços prestados aos usuários na perspectiva de ampliação do acesso aos direitos sociais, nos contextos dinâmicos da sociedade, ou seja, as mudanças históricas, sociais, culturais, que por sua vez modificam também os processos de trabalho, e requisitam um profissional qualificado, porém, não esvaziado do compromisso ético-político de transformação social que expressem a tentativa cotidiana de construção de práticas sociais emancipatórias.

### 3 Educação permanente em Serviço Social: uma perspectiva de formação crítica

A difusão da Educação Permanente como tema pedagógico contemporâneo deve-se a UNESCO, e no Brasil especificamente, ao autor Pierre Furter, sobretudo, desde a publicação das suas obras Educação e Vida e Educação e reflexão ambas de 1966. É a partir do ano de 1966 que a educação permanente é dimensionada no campo pedagógico brasileiro e passa ocupar espaço nas discussões dos profissionais da área, “[...] quer seja pela preocupação da problemática na educação de adultos, quer seja pela influência direta das obras do autor suíço Pierre Furter.” (PAIVA et al, 1985, p.7).

Sobre o termo Educação Permanente é precípua esclarecer:

A educação permanente foi desenvolvida em inglês e alemão, por exemplo, sob a prudente e despretensiosa designação de **continuing education** ou **Weiterbildung**, ou mesmo de **zweiter** ou **dritter Bildungsweg**; entre nós, no entanto, ela surgiu já sob a denominação de educação permanente, caracterizando-se como uma temática ‘de língua francesa’, em cuja tradição um certo espírito ‘literário-pedagógico’, habilmente instruído nos malabarismos semânticos e conceituais, tem permitido – através da produção de textos que facilmente admitem diferentes leituras – evitar com elegância problemas incômodos colocados pela realidade. (PAIVA, et al, 1985, p. 8-9). (Grifo do autor).

O termo educação permanente pode assumir vários contornos e ser apropriado a partir de distintos posicionamentos políticos-ideológicos e divergentes perspectivas teórico-metodológicas pelos autores que propõe esta discussão. Tais discussões em torno da educação permanente presumem-se os impactos decorrentes das reconfigura-

ções do mundo do trabalho que traduzem sérias ressignificações nos sentidos atribuídos à educação, formação e a qualificação profissional, assim, “[...] constituindo a educação permanente um campo de interesse e discussão no qual se encontram profissionais da educação filiados a correntes teóricas e metodológicas dificilmente conciliáveis.” (PAIVA et al, 1985, p.9).

Portanto, vale ressaltar que a perspectiva de educação permanente defendida pela profissão ancora-se na perspectiva social crítica, e nos princípios fundamentais éticos que preconizam a formação e o exercício profissional em Serviço Social, que além de constituir-se instrumentos legais formais, imprimem a direção ético-política da categoria profissional e, portanto, reafirmam seu projeto ético-político construído coletivamente nas últimas décadas.

A Política de Educação Permanente do conjunto CFESS-CRESS, alcançou maior concretude na categoria nos últimos anos, no final de 2000 com o processo de reflexão sobre o tema e a elaboração iniciado em 2008, entretanto, a concepção de educação permanente vem sendo consubstanciada no Serviço Social em todo seu processo de reconceituação, desde o momento em que os assistentes sociais exprimem esforços em pensar a prática profissional, isto é, em observar analiticamente as doutrinas e matrizes teóricas que fundamentaram o exercício profissional na conjuntura sócio histórica da profissão e que moldaram o perfil dos/as assistentes sociais, suas técnicas, postura ética e política em cada circunstância e época.

Nessa direção, salienta-se que a dinâmica social e cotidiana em que se concretiza o trabalho de qualquer categoria profissional requer uma formação crítica, uma educação permanente, pois a complexidade das transformações macros societárias imprime novas demandas sociais e questões que precisam ser estudadas para uma intervenção qualificada. Desta forma, a educação permanente é uma necessidade em todas as profissões e áreas do conhecimento. (CFESS, 2012).

A Educação Permanente no exercício profissional constitui-se uma possibilidade, para pensar o fazer profissional e sua dimensão investigativa como o processo contínuo de aprendizagem que se dar por meio da reflexão crítica sobre os processos de trabalho, tendo em vista que a formação não se encerra na academia, a construção dos saberes sobre a ação profissional na dinâmica social exige um aprimoramento intelectual. Conforme o (CFESS, 2012, p.15) busca-se ainda

com a educação permanente:

Potencializar as diferentes ações e iniciativas coerentes com o projeto de formação profissional, que não se encerra na graduação. Pelo contrário, coloca-se na rica e complexa dinâmica das relações sociais, a fim de produzir respostas coerentes com o compromisso profissional de qualidade dos serviços/às usuários/as, bem como o adensamento das dimensões teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativa na intervenção dos/as assistentes sociais brasileiros/a.

As determinações macros societárias, o movimento da realidade, o contexto de trabalho e educação superior no Brasil, os desafios endógenas da profissão, a dinâmica social, os processos de trabalho, as demandas emergentes, requisitam do assistente social uma contínua qualificação, não só para uma inserção no mercado de trabalho, mas também, pela sua permanência nele sem se esvaziar do compromisso ético-político de exercer competentemente e qualificadamente a profissão, nos diversos espaços ocupacionais, na perspectiva de emancipação dos usuários dos serviços sociais.

Logo se torna preponderante pontuar que a publicação da Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS-CRESS de 2013 imprime a relevância desse debate, já que, é publicada pelo Conselho Federal de Serviço Social, na gestão Tempo de Luta e Resistência (2011-2014), como resultado de discussão e trabalho coletivo ainda na gestão Atitude Crítica para avançar na Luta (2008-2011), com as contribuições da ABEPSS e ENESSO. (CFESS, 2012, p.5). Assim, no processo de elaboração os órgãos representativos da categoria de assistentes sociais traçaram coletivamente as seguintes diretrizes<sup>6</sup> da Política de Educação Permanente, (CFESS, 2012, p. 44-45), em destaque:

Afirmar o compromisso com o aprimoramento intelectual e qualidade dos serviços prestados à população, na perspectiva de assegurar a competência profissional; (Princípios Fundamentais – Código de Ética Profissional);

Constituir espaço de aprimoramento profissional de forma contínua, colocando-a a serviço dos princípios ético-políticos;

<sup>6</sup> Estas diretrizes encontram-se compiladas na Política de Educação Permanente do conjunto CFESS-CRESS (2012, p. 44-45), entretanto, na exposição deste artigo destacamos apenas 5 (seis) entre as 11 (onze) apontadas na política.

Evidenciar a dimensão política da Política de Educação Permanente como instrumento de reflexão sobre a realidade social e aprimoramento da intervenção profissional;

Potencializar as análises teóricas substanciais acerca da realidade para qualificar o exercício profissional;

Constituir-se como instrumento de fortalecimento do Projeto Ético-político Profissional;

A política de educação permanente faz-se instrumento político, por que a sua proposta abrange a reflexão sobre a realidade relacionando a qualidade da intervenção profissional, ou seja, para intervir com competência é necessário pensar essa intervenção, a sua técnica, sua direção, a sua propositividade, isto requer um posicionamento político e ético, além disso, faz-se instrumento ideológico, visto que, uma reflexão sobre a prática requer uma análise teórico-crítica. Desta forma, essa proposta perpassa as dimensões constitutivas da profissão, a teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política, e estas quando bem articuladas (re)produzem a valorização da imagem do/a assistente social em coerência com o seu Projeto Ético-político.

Diante das discussões acerca da terminologia de educação permanente e educação continuada, utilizadas dentro e fora do debate profissional, o CFESS (2012, p. 18) esclarece a adoção do termo educação permanente na composição da política, dado que, “a educação permanente e a educação continuada conferem uma dimensão temporal de continuidade de aprendizagem por toda a vida, mas estão inseridas em princípios metodológicos diferentes”. Assim, a educação continuada,

Está relacionada ao prosseguimento da formação inicial, objetivando o aperfeiçoamento profissional. Contudo nem sempre esse aperfeiçoamento atende as necessidades provenientes a organização do trabalho e tampouco modifica e qualifica as estruturas e os processos ao atendimento das demandas. (CFESS, 2012, p. 18)

Enquanto, o significado da educação permanente:

Deverá ser compreendido no contexto histórico, político e econômico, considerando as transformações socie-

tárias e os interesses vigentes das classes sociais, tendo em vista que as transformações vêm influenciando o trabalho, a educação e a formação profissional no século XXI. Observa-se contemporaneamente uma despolitização e uma desideologização da educação permanente. (CFESS, 2012, p.18-19).

A partir destes apontamentos iniciais acerca do termo, o CFESS (2012, p. 19) ressalta que “[...] tendo em vista a crítica de que não há necessidade do uso da terminologia permanente na medida em que as sociedades necessitam de uma educação em permanência”, cujo debate está alicerçado na perspectiva de educação como prática de domesticação ou na direção antagônica, de educação como prática da liberdade segundo o pensamento de Paulo Freire (1979) (CFESS, 2012, p. 19).

A discussão do (CFESS, 2012, p. 19) assinala também a concepção de educação ao “longo de toda a vida”, e faz uma crítica a esse termo utilizado no Relatório da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI, realizado para UNESCO, em que se associa educação ao modelo capitalista de produção, numa lógica de que a empregabilidade e o sucesso profissional estão atrelados ao empenho individual dos sujeitos e o processo de ensino-aprendizagem bem-sucedido. Em contraste com essa concepção, toma-se Fernandes (2009) como referência a educação permanente:

[...] por compreender também que sua raiz está plantada por princípios éticos e políticos direcionando, assim, a edificação de uma sociedade que prevaleça a justiça social e a emancipação humana, em que a razão técnica não predomine e não subestime a consciência crítica [...]. (FERNANDES, 2009 apud CFESS, 2012, p. 19).

Portanto, o debate da educação permanente construído na política de educação permanente não se dá de forma aleatória, mas expressa um compromisso e uma postura crítica definida, norteadas por diretrizes ético-políticas, construídas pela categoria, desta forma o CFESS (2012, p. 22) salienta:

Esta proposta de Política de Educação Permanente se contrapõe à lógica instrumental abstrata, do chamado Capital Humano, tão difundido 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 imedia-

tas do mercado.

A política de educação permanente mostra-se também como uma estratégia que confronta a qualidade da formação, ao mesmo tempo em que, se consolida como direito e dever do assistente social. A importância desse debate é transversal à formação e o exercício da profissão. Nessa perspectiva, lamamoto (2007, p. 57) salienta a relevância da investigação e da capacitação continuada no currículo formativo:

[...] a ABESS<sup>7</sup>, na formação, na formulação de sua proposta de currículo mínimo, reconhece ser a investigação e a capacitação continuada dos profissionais e professores requisitos indispensáveis para a qualificação de Assistentes Sociais conciliados com os novos tempos.

Considera-se também que a educação permanente reafirma a importância da investigação na atuação profissional, uma vez que o exercício profissional ocorre por meio de uma dupla dimensão que mesmo distintas se relacionam e se complementam – a interventiva e a investigativa – estabelecendo entre si essa relação de autonomia e interdependência, nesse sentido Torres (2007, p. 47) especifica suas características definindo:

**Dimensão interventiva:** aquela que se explicita não somente a construção mas a efetivação das ações desenvolvidas pelo assistente social. Compreende intervenção propriamente dita, o conhecimento das tendências teórico-metodológicas, a instrumentalidade, os instrumentos técnico-operativos, e os do campo das habilidades, os componentes éticos e os componentes políticos, o conhecimento das condições objetivas de vida do usuário e o reconhecimento da realidade social e a **dimensão investigativa:** compreende a produção do conhecimento, a elaboração de pesquisas e os aspectos que dão suporte, qualificam e garantem a concretização da ação interventiva. Ambas – em complementaridade – favorecem a visibilidade do fazer profissional. (Grifo do autor).

O exercício profissional do assistente social constitui as dimensões, interventiva e investigativa. A inter-relação destas dimensões

---

7 Ressaltamos que as entidades representativas do Serviço Social ABESS e CE-DEPSS passaram por modificações em 1998 e constituem a atual ABEPSS, como pontua (PAULO NETTO, 1999, p. 102).

afirma a relação teórico-prática na formação e na atuação, a apropriação do arcabouço teórico-metodológico fundamenta a prática, qualifica a técnica e a operacionalização dos instrumentos, aponta a direção política, e o significado da intervenção, portanto, para intervir é indispensável investigar: a quem, onde, como, e qual a finalidade que direciona essa intervenção.

O profissional que não investiga que não tem clareza dos saberes e habilidades de sua área, nem o devido conhecimento de suas competências e atribuições privativas, corre o risco de comprometer a qualidade dos serviços prestados aos usuários. Desta forma, um trabalho qualificado pressupõe contínua investigação para (re) produção de novas práticas. Visto que, “A dinâmica social exige, portanto, constante exercício crítico de apreensão desta realidade, dada a dimensão interventiva e investigativa do Serviço Social e o compromisso ético-político adotado pela profissão nas últimas três décadas.” (CFESS, 2012, p. 17).

A prática investigativa subsidia a singularidade da intervenção do assistente social. Sabe-se que a questão social não é objeto exclusivo dessa profissão, mas a especificidade da intervenção em matéria de Serviço Social é sua atribuição privativa, ratifica-se então que:

[...] o exercício profissional do assistente social é extremamente complexo e requer de quem o faz fundamentação teórico-metodológica – ética e política, portanto, cai por terra o mito de que qualquer pessoa, mesmo sem preparo, pode ser assistente social. (TORRES, 2007, p. 65).

A ação interventiva requisita que aquele que irá intervir conheça o seu objeto de intervenção, ou seja, o assistente social ao direcionar sua ação interventiva precisa compreender a questão social como seu objeto de trabalho, investigar os seus determinantes macrosociais, suas expressões, e como ela consubstancia na particularidade do usuário e dos seguimentos sociais que demandam tal intervenção, esse movimento investigativo é contínuo, pois, a realidade é complexa e dinâmica.

Embora a questão social não seja uma novidade na sociabilidade capitalista, as circunstâncias sociais se modificam, o cotidiano impõe a necessidade de estudar, pesquisar, produzir o conhecimento da prática, e se não há reflexão sobre a prática o exercício profissional

tende a diluir-se a execução de tarefas, destituindo e/ou negando a dimensão teleológica dessa prática, e uma prática sem finalidade não tem visibilidade social. Nesse sentido, reafirma-se a importância do conhecimento que se origina na prática, que emerge do real na cotidianidade do trabalho.

Uma vez que, a prática profissional representa uma possibilidade de produzir conhecimento, salienta-se, portanto, a relevância do conhecimento que se origina na prática, da cotidianidade do exercício profissional. Conforme, Fernandes, (2007, p. 215):

Diante do que estamos tratando até aqui, pode-se dizer que fazer 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 as quais interagimos, bem como consolidar o projeto ético-político da profissão.

O compromisso da categoria profissional reivindica a reflexão na/e sobre a prática e a (re)criação de novas estratégias de ação, sua efetividade, e clareza das atribuições e competências requisitadas ao assistente social, as quais também se materializam no trabalho de forma multiprofissional e interdisciplinar, bem como, o desenvolvimento de habilidades interventivas e estratégicas mesmo em um contexto difuso e dinâmico do cotidiano de trabalho. Isto ressalta a educação permanente como um possível instrumento estratégico, que aponta para a dimensão educativa do trabalho, educação no trabalho e não apenas para o trabalho. Que se expressa também na construção do conhecimento no trabalho coletivo realizado no cotidiano, junto as equipes profissionais e aos usuários/as.

Os apontamentos acerca da educação permanente como estratégia de qualificação continuada realizada neste trabalho, não desconsidera os desafios postos a sua materialização na conjuntura atual de trabalho, onde o/a assistente social insere-se na condição de trabalhador assalariado, permeada por várias circunstâncias que a caracterizam, o vínculo empregatício, a correlação de forças no ambiente de exercício profissional, as características sócio institucionais, a jornada de trabalho, a valorização e visibilidade profissional, os cargos e salários, a autonomia relativa, enfim os fatores que envolvem as condi-

ções objetivas e subjetivas que compõe o exercício da profissão, os quais desafiam a efetivação da política no cotidiano de trabalho.

Por outro lado, embora as condições de trabalho produzam um conjunto de determinações que em alguns contextos tornam difícil a efetivação da política de educação permanente no cotidiano profissional, é relevante provocar espaços de reflexão acerca dos sentidos da formação continuada numa perspectiva crítica, com vistas, a fortalecer o interesse e o comprometimentos profissional com as práticas de educação permanente.

A qualificação continuada na perspectiva de educação permanente considera a riqueza do cotidiano, não apenas como espaço de desafios, mas de criatividade, isto é, de possibilidades de criar e recriar mediações, instrumentos e técnicas, espaço de investigar e intervir, de aguçar o olhar crítico e, precipuamente, espaço onde se afirma ou se nega o compromisso profissional com a transformação social, que se expressa na atuação qualificada objetivando tal finalidade e, portanto, a dimensão teleológica desse exercício profissional.

### **Considerações Finais**

A trajetória sócio histórica do Serviço Social brasileiro revela-se entre lutas e avanços por conquistas no campo dos direitos sociais. Nessa direção, a defesa intransigente pela manutenção de direitos sociais conquistados, nos tempos atuais, acirra os impasses e dificuldades vivenciados pelos profissionais de serviço social. Ou seja, no atual contexto de retração de direitos, a construção de caminhos estratégicos que possibilitem ter como horizonte a superação da sociabilidade posta, ao mesmo tempo que coloca para o profissional inúmeros desafios, inclusive de manutenção do próprio emprego, exige a preocupação cotidiana com a qualificação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa.

Sendo assim, a política de Educação Permanente apresenta, dentre outras dimensões, uma reflexão acerca dos sentidos do conhecimento para a profissão, permitindo travar um debate em torno da relevância do combate ao saber meramente técnico-instrumental, propagado na sociabilidade capitalista como único necessário e útil.

Como pilar dessa discussão, coloca-se ainda a relação acade-

mia/espços de atuação profissional. Os espços acadêmicos não são exclusivamente responsáveis pela produção de conhecimento, já que a reflexão sobre a ação se coloca como imprescindível não apenas ao fazer profissional qualificado, mas também pode possibilitar à academia traçar panoramas reflexivos alimentados pelas dimensões concretas da prática profissional.

Salientamos, portanto, que a perspectiva da educação permanente para além da lógica de mercado reafirma os elementos de uma formação crítica, que não desconsiderando as contradições da sociabilidade capitalista e como ela se expressa no campo da educação e os desafios postos a esse processo formativo, possibilite estratégias de resistência à lógica de ensino que impera na atual conjuntura especialmente, nas graduações e pós-graduações.

Formação esta que evoque uma reflexão crítica sobre o fazer profissional e construção de práticas emancipatória junto aos usuários nas lutas sociais, na reivindicação de direitos e contra todo tipo de violação e opressão que se revelam no cotidiano das relações de trabalho dos assistentes sociais, denunciada em cada atendimento aos usuários, encaminhamento, orientação, visita, parecer social, na efetivação das estratégias de enfretamento em cada espço sócio ocupacional. É nesta direção que o projeto ético-político empenhado pela categoria profissional de assistentes sociais se afirma na contramão da lógica dessa sociabilidade por apostar veementemente nos valores e princípios ético e políticos que norteiam essa profissão.

### Referências

ABEPSS. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. **Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social**. Rio de Janeiro: ABEPSS, 1996. Disponível em: <[http://www.abepss.org.br/uploads/textos/documento\\_201603311138166377210.pdf](http://www.abepss.org.br/uploads/textos/documento_201603311138166377210.pdf)> Acesso em: 15 mar. 2015.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho, ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

CASTRO, Alba Tereza Barroso de. Tendências e contradições da educação pública no Brasil: a crise na universidade e as cotas. In: BOS-

CHETTI, Ivanete; BEHRING, Elaine R.; SANTOS, Silvana Mara de Moraes et al. (Orgs.). **Política social no capitalismo: tendências contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2008.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação**. Brasília-DF: CFESS, 2013. (Série - Trabalho e Projetos Profissional nas Políticas Sociais).

\_\_\_\_\_. **Política de educação permanente do conjunto CFESS-CRESS**. Brasília-DF: CFESS, 2012.

\_\_\_\_\_. Código de Ética profissional dos assistentes sociais. Brasília-DF: CFESS, 1994.

CHAUÍ, Marilena. A Universidade Pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>> Acesso em: 20 set. 2014.

ClAVATTA, M. Trabalho e educação: a questão da qualificação In: SERRA, Rose. (Org.). **Espaços ocupacionais e Serviço Social: ensaios críticos**. Juniaí: Paco Editorial: 2012.

CISLAGHI, Juliana Fiuza. Financiamento do ensino superior no Brasil: novos e antigos mecanismos de privatização do fundo público. In: SALVADOR, Evilásio et al. (Orgs.). **Financeirização, fundo público e política social**. São Paulo: Cortez, 2012.

FERNANDES, Rosa Maria Castilhos. Educação permanente: um desafio para o Serviço Social. **Revista Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 207-218. jan./jun. 2007.

\_\_\_\_\_. **Educação Permanente: uma dimensão formativa no Serviço Social**. 2008. 199 f. Tese de Doutorado em Serviço Social) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva. São Paulo: Cortez, 1984.

\_\_\_\_\_. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo A.; SILVA, Tomaz da. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópo-

lis: Vozes. 1994.

GERMANO, José W. Estado militar e educação no Brasil (1964-1985). 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GUERRA, Yolanda. A instrumentalidade do Serviço Social. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. A dimensão técnico-operativa do exercício profissional. In: SANTOS Cláudia Mônica dos et al. (Orgs). **A dimensão técnico-operativa no Serviço Social: desafios contemporâneos**. 2. ed. Juiz de Fora: UFRJE, 2013.

GUIMARÃES, Gleny Terezinha D.; ROCHA, Maria Aparecida M. de. Transformações no mundo do trabalho: repercussões no mercado de trabalho do assistente social a partir da criação da LOAS. **Revista Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 23-41, jan./jun. 2008.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 13. ed. São Paulo, Cortez, 2007.

LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para 'alívio' da pobreza**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1998.

LIMA, Katia Regina R.; PRADO, Francisca H. Saboia; NOVAES, Marcos Adriano. Estado, Políticas Públicas, Contrarreforma e acesso à Educação Superior no governo Lula da Silva. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 5., 2011, Maranhão. **Anais eletrônico...** Maranhão: UFMA, 2011. p. 1-10.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Tradução de Regis Barbosa e Flávio Khote. São Paulo: Nova Cultural, 1996. Volume 1 – Livro Primeiro: Processo de trabalho e processo de valorização. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_fontes/acer\\_marx/ocapital-1.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_fontes/acer_marx/ocapital-1.pdf)> acesso em 01 de agosto de 2014.

PAULO NETTO, José; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdu-**

ção crítica. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PAIVA, Vanilda Pereira; RATTNER, Henrique. **Educação permanente e capitalismo tardio**. São Paulo: Cortez, 1985.

RAMOS, Sâmya Rodrigues. A importância da articulação entre ABEPSS, conjunto CFESS/CRESS e ENESSO para a construção do projeto ético-político do serviço social brasileiro. **Temporalis**, Brasília-DF, ano 11, n.22, p.113-122, jul./dez. 2011.

SERRA, Rose; TAVARES, Maria Augusta da Silva. Desemprego e mercado de trabalho no contexto das crises contemporâneas e suas particularidades no Brasil. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Espaços ocupacionais e Serviço Social: ensaios críticos**. Juniaí, Paco Editorial: 2012.

TORRES, Mabel Mascarenhas. Atribuições Privativas presentes no exercício profissional do assistente social: uma contribuição para o debate. **Libertas**, Juiz de Fora, v. 1, n. 2, p.42-69, jun. 2007.

