



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL

LIZETE AUGUSTA VIDAL PEREIRA LOPES SILVA

**A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DOS/AS ASSISTENTES SOCIAIS DO RN E
SEUS DETERMINANTES SOCIOECONÔMICOS E ÉTICO-POLÍTICOS: uma análise**
a partir da Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS.

NATAL/RN

2017

LIZETE AUGUSTA VIDAL PEREIRA LOPES SILVA

A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DOS/AS ASSISTENTES SOCIAIS DO RN E SEUS DETERMINANTES SOCIOECONÔMICOS E ÉTICO-POLÍTICOS: uma análise a partir da Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – PPGSS/UFRN, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Célia Correia Nicolau.

NATAL/RN

2017

Catálogo da Publicação na Fonte.
UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA

Silva, Lizete Augusta Vidal Pereira Lopes.

A qualificação profissional dos/as assistentes sociais do RN e seus determinantes socioeconômicos e ético-políticos: uma análise a partir da Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS/ Lizete Augusta Vidal Pereira Lopes Silva. - Natal, RN, 2017. 187f.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Célia Correia Nicolau.

Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-graduação em Serviço Social.

1. Serviço Social – Dissertação. 2. Educação Permanente – Dissertação. 3. Trabalho - Dissertação. 4. Formação e exercício profissional - Dissertação. I. Nicolau, Maria Célia Correia. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA

CDU 378:364

LIZETE AUGUSTA VIDAL PEREIRA LOPES SILVA

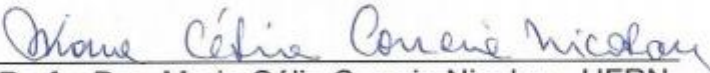
A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DOS/AS ASSISTENTES SOCIAIS DO RN E SEUS DETERMINANTES SOCIOECONÔMICOS E ÉTICO-POLÍTICOS: uma análise a partir da Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – PPGSS/UFRN, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

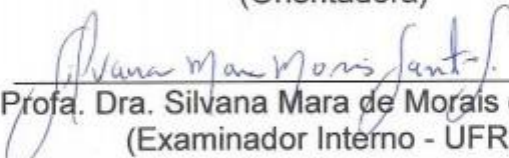
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Célia Correia Nicolau.

Aprovada em 31/08/2017

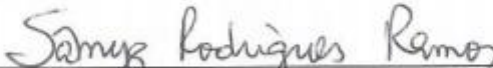
Banca Examinadora



Prof^ª. Dra. Maria Célia Correia Nicolau - UFRN
(Orientadora)



Prof^ª. Dra. Silvana Mara de Moraes dos Santos
(Examinador Interno - UFRN)



Prof^ª. Dra. Sâmia Rodrigues Ramos
(Examinador Externo à Instituição – UERN)

Prof^ª. Dra. Ilka de Lima Souza - UFRN
(Suplente)

Dedico este trabalho à minha mãe (Irene Vidal) e à minha Dedé (Lizete de Andrade), que investiram seus sonhos, suas vidas e seus recursos, para que eu alcançasse voos que me permitissem estar hoje concluindo mais essa etapa.

AGRADECIMENTOS

Por onde começar a externar a minha gratidão por chegar até aqui? Foi um caminho longo, difícil de ser traçado, mas que me concedeu ganhos incríveis. Não apenas o conhecimento adquirido, mas, sobretudo, as pessoas que me acolheram, me incentivaram, me apoiaram e me ajudaram a não desistir. Foi por elas, também, que eu cheguei até aqui. E por causa delas, nos dias mais escuros, eu lembrei que o sol nasceria outra vez, e que valeria a pena continuar.

Sabendo que sem Deus eu nada poderia fazer, a primazia dos meus agradecimentos à Ele pertence. Obrigada, Jesus, por permanecer fiel à mim!

Ao meu esposo, companheiro e amigo Gláucio: agradeço o apoio, o incentivo e a crença de que eu conseguiria. Fomos fortalecidos por meio desse processo, e eu sou grata por tê-lo enfrentado tendo você ao meu lado. Seu carinho e cuidado, expressos de diversas maneiras, trazem leveza ao meu cotidiano. Amo você!

À minha mãe e à minha Dedé, expressões concretas do amor de Deus sobre minha vida. A vocês toda a minha admiração, meu amor e minha eterna gratidão por tudo que vocês são e representam na minha vida. Se um dia eu alcançar a grandeza do coração de vocês, certamente serei uma pessoa melhor.

Aos meus irmãos, Aline e Emanuel, e ao meu cunhado, Diego: vocês são muito importantes e especiais pra mim. Obrigada por acreditarem sempre, e por dividirem comigo a mesma família buscapé, que nos une em busca do melhor que podemos ser. E de uma maneira especial, obrigada Diego e Aline pelo melhor presente que me proporcionaram: ser tia de Alice, que chegou na minha vida para ocupar um lugar que já estava reservado e eu nem sabia. Obrigada, minha pequena, por trazer tanto amor, tantas alegrias, tanta leveza à minha vida. A luta por uma outra sociedade também é por você e pelo seu futuro.

À família Silva: aos meus sogros (Gedileuza e Marcos), cunhados (Glauco e Gláuber), cunhada (Raíssa) e sobrinhas lindas (Ana Gabriele e Maria Luíza), pela acolhida, o aconchego das palavras e pelas orações que me trouxeram até aqui. Obrigada!

À todos os meus familiares que torceram e acreditaram em mim, também o meu muito obrigada.

Mesmo com toda a distância, o meu agradecimento de todo coração à família Depenbrock por tudo o que vocês representam na minha vida. Essa conquista eu dedico também a vocês, por terem acreditado e investido em mim de uma forma que me fez

reconhecer o amor de Deus através de suas vidas! Obrigada pelo amor, carinho e atenção dispensados a mim! Danke Henrik, Jane, Gabi, Bella und Lina!

E os/as amigos/as? Ah, esses/as humanos maravilhosos/as, que nos dedicam tempo, amor, paciência, carinho, cuidado, que dosam as palavras de incentivo aos puxões de orelha. Sou tão grata pelos/as meus/minhas! Pelas amizades antigas e as construídas em meio às dores e delícias que foi o mestrado. Por todos/as eles/as, pelo que representam pra mim e pela contribuição que deram a mim no percurso desse processo: MUITO obrigada!

Obrigada Tia Suely, Gabi e Adriano: por acreditarem e torcerem sempre por mim. Vocês são pessoas mais que especiais na minha vida!

Minha gratidão à Priscila, pela amizade que o tempo e a distância não destroem.

À Alexandra, Isadora e Joaquim: vocês são especiais, importantes e muito queridos. Essa conquista é sua também, Alê! Foi também pelos seus pequenos, que merecem uma educação para além do capital.

Às amigas da graduação pra vida: Jéssica e Gleyca. Por serem minhas incentivadoras, por acreditarem em mim mais do que eu, por alegrarem a minha vida e me darem a certeza de que temos umas as outras em todo e qualquer momento. Serei sempre grata ao Serviço Social por ter unido os nossos caminhos. E a Gleyca, que decidiu enfrentar tudo isso lado a lado comigo, saiba que é um privilégio estar chegando ao final desse processo junto com você. Como é bom ver que o enfrentamos juntas, que sorrimos e choramos juntas. Obrigada pela beleza da sua amizade. Vocês são especiais demais!

Nem só de mestrado se faz a vida, por isso eu sou grata às amigas que o mestrado me deu, pois a partilha que tivemos excede as aulas e o conhecimento que construímos juntas. Analice, Micaela, Maiara e Samya. Meninas, como foi especial tê-las conhecido mais e melhor. Analice, eu nunca poderia imaginar que existiria afeto entre nós! Obrigada pela maluquice que você despejou em minha vida, pela sua generosidade, pelo seu cuidado, pela sua amizade. Alegraria-me se você se sentisse contemplada por meio desse trabalho, porque tem um pouco de você nele!; Mica, somos vitoriosas, já! Nem sei como te dizer o quanto sou grata pela delicadeza da sua amizade! Pelo seu apoio, pela sua paciência, pela sua compreensão... Por tudo quem você é, e por ter, generosamente, dividido comigo um pouco do seu ser. Sou só gratidão!; Maiara, como foi bom tê-la da graduação pro mestrado. Foi nesse processo que pude descobrir a lindeza de pessoa que você é! Obrigada pelos momentos compartilhados, por dividir um pouco da vida e pela parceria que tivemos em vários momentos; Samya, o que seria de nós sem a sua goodvibes? Impossível sair desse processo

sem levar consigo um pouco da tua alegria e da tua certeza de que “vai dar certo”. Obrigada!; Cris, Maureen, Mícarla e Cadó: tenham certeza de que esse momento não teria sido o mesmo, caso não estivéssemos juntos nessa empreitada. Obrigada pela partilha ao longo das aulas e do grupo do whatsapp, onde pudemos incentivar umas às outras e dividir os momentos difíceis vivenciados ao longo desses 30 meses, dentro e fora do mestrado.

Às queridas Juliane e Vanessa, e ao querido Ailton, que me acolheram em Mossoró ao longo da pesquisa documental. Eu não tenho palavras para descrever todo o cuidado, amor, carinho, que senti durante os dias em que estive com vocês. Vocês são parte desse trabalho, também, e eu espero muito que ele esteja à altura das profissionais e do profissional que vocês são. Obrigada por viabilizarem esse estudo, e por toda dedicação que tiveram em contribuir comigo ao longo da pesquisa documental.

Às companheiras do CRESS/RN, gestão 2014-2017: Taíse, Dani e Anninha. Obrigada pela confiança, pela partilha e por me permitirem aprender com e de vocês. Com certeza a participação na Comissão Permanente de Ética foi crucial para despertar vários questionamentos que contribuíram com as reflexões construídas ao longo desse trabalho. De uma maneira especial, agradeço à Taíse, companheira de comissão com quem eu partilhei bem mais do que as questões éticas. Obrigada pelo carinho da sua amizade!

Às funcionárias do CRESS/RN: Elba, Hosana e Gabi. O vínculo estabelecido em 2013 permanece, e eu sou grata pela acolhida de vocês todas as vezes que eu chego ao conselho. Obrigada por tornarem os momentos em que estou lá alegres e especiais.

Às docentes do PPGSS/UFRN: obrigada pelas contribuições dadas, que também foram responsáveis pela construção desse trabalho.

À Regina, que esteve comigo ao longo da graduação e ainda me orientou na construção do projeto de pesquisa: sou grata pela caminhada ao seu lado, pela partilha e pelas contribuições nesse processo.

À Celinha, orientadora pós-qualificação, que me encanta com o seu conhecimento e me incentiva a continuar nesse processo de educação permanente: obrigada por me acolher de braços abertos, pela generosidade de suas palavras e pelos constantes lembretes de que eu conseguiria. Conseguimos!

À profa. Sâmia Ramos, que prontamente aceitou contribuir com esse processo desde a qualificação. Obrigada pela generosidade com que você vem dialogando com o meu trabalho desde o início. Sinto-me honrada em tê-la nessa banca.

À Silvana, com quem eu tenho buscado aprender a verdade de ser firme sem perder a ternura. Sou profundamente grata pela oportunidade de participar de espaços onde posso aprender com você e de você. É uma alegria tê-la em minha banca.

À Ilka, que desde a graduação tem contribuído com a minha formação, participando da banca de TCC e, agora, do mestrado. Obrigada pela parceria, pelos incentivos, pelas contribuições e pela generosidade em me acolher sempre.

Aos funcionários e às funcionárias do DESSO e do PPGSS/UFRN, especialmente à Lucinha, pela paciência com que sempre recebeu minhas solicitações.

Às assistentes sociais que aceitaram participar dessa pesquisa. Sei que a precarização do trabalho, por vezes, não permite a dedicação de um intervalo de tempo, por menor que seja, para o diálogo com uma pesquisadora em construção. Entretanto, vocês o encontraram! Obrigada por terem reservado um espaço nessa agenda superlotada, e, assim, dividirem comigo o conhecimento de vocês. Sem isso, esse trabalho não seria possível!

Por fim, relembro Goethe ao afirmar que o agradecimento não se deixa expressar por completo através das palavras. Portanto, ressalto que o pouco que aqui deixei ainda não representa, por completo, o sentimento de profunda gratidão, carinho, amizade e respeito que tenho por todos/as vocês, pessoas sem as quais nada disso seria possível e com quem eu faço questão de dividir esse momento tão importante e significativo! Obrigada!

RESUMO

O presente trabalho discute sobre os mecanismos de qualificação profissional acessados pelos/as assistentes sociais, e suas relações e implicações com a Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS, tendo como objetivo geral analisar os determinantes socioeconômicos e ético-políticos presentes na busca dos/as assistentes sociais do Rio Grande do Norte (RN) por qualificação profissional. No propósito, foi realizada uma pesquisa documental no Conselho Regional de Serviço Social (CRESS/RN – 14ª Região) entre os anos de 2013 e 2015, a partir das fichas de fiscalização, por meio da qual delimitamos a nossa amostra para a pesquisa de campo, efetuada com nove assistentes sociais mediante a realização de entrevista orientada por um roteiro semi-estruturado, associada ao levantamento bibliográfico, essencial para a construção e análise de nosso objeto. Ao longo do trabalho, consideramos as mudanças que ocorrem no plano social, político e econômico, engendradas pelo capital e o pelo mercado de trabalho, sendo orquestradas pelo neoliberalismo a partir da década de 1990, cujos rebatimentos atingem a classe trabalhadora e os/as assistentes sociais, objetiva e subjetivamente. Transformações essas que rebatem sobre a formação profissional, a qual se volta ao atendimento dos interesses desse mercado, forjando um determinado perfil profissional que se opõe ao proposto pelo projeto ético-político. Conseqüentemente, a defesa e o direcionamento dado pela Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS ao processo de educação permanente dos/as assistentes sociais encontra uma forte limitação, sobretudo nas reais possibilidades de a Educação Permanente contribuir para o processo de organização política da categoria. Assim, buscamos aqui refletir sobre a realidade encontrada no cotidiano profissional dos/as assistentes sociais do RN acerca de seus processos formativos para além da graduação, bem como sobre os impactos de suas buscas por qualificação em seus exercícios profissionais, a partir das análises pautadas na tradição marxista. Observamos que o estágio supervisionado tem possibilitado aos/às assistentes sociais o acesso à (re)leituras, debates e (re)construções do conhecimento que, embora apresente-se com muitas limitações, pode ser oxigenado na direção da perspectiva de educação permanente que defendemos enquanto categoria. Vimos, também, que as dificuldades no processo de educação permanente dos/as assistentes sociais norterriograndenses expressa um conjunto de determinações macrossocietárias que rebatem objetiva e subjetivamente na busca e no acesso desses/as profissionais pelo aprimoramento intelectual. Destacamos que apenas com uma perspectiva de educação para além do capital podemos construir um processo de educação permanente que exceda as determinações impostas pelo mercado de trabalho, sendo muitas as limitações impostas pela sociabilidade do capital e pelas condições e relações de trabalho dos/as assistentes sociais, o que nos impõe a necessidade de resistir e lutar por meio das estratégias construídas coletivamente, das quais a Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS faz parte.

Palavras-chave: Trabalho. Educação Permanente. Serviço Social. Formação e exercício profissional.

ABSTRACT

This work discusses the Professional qualification mechanisms accessed by social workers, and their relationships and implications with the CFESS/CRESS group's Permanent Educational Policy, with the main general objective of analyzing the socioeconomic and ethical-political determinants present in the search of the social workers of the Rio Grande do Norte State (RN State) for professional qualification. In the purpose, a documentary research was carried out in the Regional Council of Social Work (CRESS / RN - 14th Region) between the years of 2013 and 2015, based on the inspection records, through which we delimit our sample for field research, carried out with nine social workers through an interview guided by a semi-structured script, associated to the bibliographical survey, essential for the construction and analysis of our object. Throughout the work, we considered the changes that have been occurring in the social, politic and economic plans, engendered by the capital and the labor market, being orchestrated by neoliberalism since 1990 whose repercussions affect the working class and the social workers, objectively and subjectively. These transformations reflect on the professional formation, which turns to attend the interests of this market, forging a certain professional profile that is opposed to that proposed by the ethical-political project. Consequently, the defense and direction given by the Permanent Education Policy of the CFESS / CRESS group to the process of permanent education of social workers finds a strong limit, especially in the real possibilities of Permanent Education to contribute to the process of political organization of the category. Then, we seek to reflect on the reality found in the daily life of the social workers of the RN State about their formative processes beyond graduation, as well as on the impacts of their searches for qualification in their professional exercises, based on the analyzes based on the Marxist tradition. We observe that the supervised internship has enabled the social workers to access (re)readings, debates and (re)constructions of knowledge that, although presented with many limitations, can be oxygenated in the direction of the permanent education perspective that we defend as category. We have also seen that the difficulties in the process of permanent education of the social workers of the RN State express a set of macrosocietary determinations objectively and subjectively in the search and access of these professionals for the intellectual improvement. We emphasize that only with a perspective of education beyond capital can we construct a process of permanent education that exceeds the determinations imposed by the labor market, with many limitations imposed by the sociability of capital and the conditions and labor relations of social workers , Which imposes on us the need to resist and fight through the strategies built collectively, of which the Permanent Education Policy of the CFESS / CRESS group forms part.

Word-keys: Work. Permanent Education. Social Work. Professional formation and exercise.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Número de visitas de fiscalização realizadas a cada ano da pesquisa documental em Natal e Mossoró.....	26
Quadro 02 – Número de profissionais fiscalizados/as em cada ano da pesquisa documental em Natal e Mossoró.....	26
Quadro 03 – Perfil das profissionais entrevistadas na pesquisa de campo.....	28
Quadro 04 – Ofertas de vagas no ensino superior brasileiro (cursos presenciais).....	103
Quadro 05 – Alguns dos cursos de Pós-Graduação <i>lato sensu</i> acessados pelos/as assistentes sociais do RN.....	115

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Ano de formação e tipo de pós-graduação acessado ou não pelos/as assistentes sociais	27
Tabela 02 - Ano de formação dos/as profissionais e natureza da IES na qual os/as assistentes sociais se graduaram (FICHAS DE FISCALIZAÇÃO DE 2013 – NATAL e MOSSORÓ).....	100
Tabela 03 - Ano de formação dos/as profissionais e natureza da IES na qual os/as assistentes sociais se graduaram (FICHAS DE FISCALIZAÇÃO DE 2014 – NATAL e MOSSORÓ).....	100
Tabela 04 – Ano de formação dos/as profissionais e natureza da IES na qual os/as assistentes sociais se graduaram (FICHAS DE FISCALIZAÇÃO DE 2015 – NATAL).....	101
Tabela 05 – Tipo de Pós-Graduação presente na formação profissional dos/as assistentes sociais (NATAL e MOSSORÓ).....	108

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Conhecimento acerca do Código de Ética do/a assistente social de 1993 (NATAL e MOSSORÓ).....	70
Gráfico 02 – Conhecimento dos/as profissionais fiscalizados/as no ano de 2014 acerca das Resoluções do Conjunto CFESS/CRESS (NATAL e MOSSORÓ).....	74
Gráfico 03 – Conhecimento dos/as profissionais fiscalizados/as no ano de 2015 acerca das Resoluções do Conjunto CFESS/CRESS (NATAL e MOSSORÓ).....	75
Gráfico 04 – Leitura recente concernente ao Serviço Social (NATAL e MOSSORÓ).....	81
Gráfico 05 – Participação nos eventos do CRESS/RN (NATAL e MOSSORÓ).....	88
Gráfico 06 – Total de IES no RN, a oferta e a modalidade dos cursos em Serviço Social...	95
Gráfico 07 – Crescimento das IES públicas e privadas no Brasil.....	102
Gráfico 08 – Faixa salarial (valor bruto) dos/as assistentes sociais do RN (NATAL e MOSSORÓ).....	111
Gráfico 09 – Supervisão de estágio em Serviço Social referente à pesquisa documental do ano de 2013 (NATAL e MOSSORÓ).....	124
Gráfico 10 – Supervisão de estágio em Serviço Social referente à pesquisa documental do ano de 2014 (NATAL e MOSSORÓ).....	124
Gráfico 11 – Supervisão de estágio em Serviço Social referente à pesquisa documental do ano de 2015 (NATAL).....	125
Gráfico 12 – Possibilidade em relacionar os artigos 4º e 5º da Lei 8662/93 no exercício profissional (NATAL e MOSSORÓ).....	127
Gráfico 13 – Espaço de trabalho compatível com o sigilo profissional (NATAL e MOSSORÓ).....	135
Gráfico 14 – Local de atendimento com adequação física e de recursos necessárias (NATAL e MOSSORÓ).....	136
Gráfico 15 – Vínculo empregatício dos/as assistentes sociais do RN (NATAL e MOSSORÓ).....	146
Gráfico 16 – Vinculação Política dos/as assistentes sociais à entidades organizativas (NATAL e MOSSORÓ).....	159

LISTA DE SIGLAS

ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social

BM – Banco Mundial

BPC – Benefício de Prestação Continuada

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento em Pesquisa

CFESS – Conselho Federal de Serviço Social

CHS – Ciências Humanas e Sociais

CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico

COFI – Comissão de Orientação e Fiscalização do Exercício Profissional

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

CRESS – Conselho Regional de Serviço Social

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Econômicos

EAD – Ensino à Distância

EBIA – Escala Brasileira de Insegurança Alimentar

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ENESSO – Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social

FGTS – Fundo de Garantia do Tempo de Serviço

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

FMI – Fundo Monetário Internacional

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituições de Ensino Superior

IFESP – Instituto de Educação Superior Presidente Kenedy

IFRN – Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OBVIO – Observatório da Violência

PDE – Programa de Desenvolvimento da Educação

PEC – Projeto de Emenda Constitucional

PL – Projeto de Lei

PNF – Política Nacional de Fiscalização

PPGSS – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PT – Partido dos Trabalhadores

REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RN – Rio Grande do Norte

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

UFERSA – Universidade Federal Rural do Semi-Árido

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	16
2. EDUCAÇÃO PERMANENTE, SERVIÇO SOCIAL E TRABALHO: uma análise contemporânea.....	33
2.1 TRABALHO E EDUCAÇÃO: A FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA.....	33
2.2 A EDUCAÇÃO PERMANENTE NO CONTEXTO DA SOCIABILIDADE CONTEMPORÂNEA.....	49
2.3 SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO PERMANENTE: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA O FORTALECIMENTO DO PROJETO ÉTICO-POLÍTICO.....	65
3. DETERMINANTES SOCIOECONÔMICOS E ÉTICO-POLÍTICOS AO PROCESSO DE EDUCAÇÃO PERMANENTE DOS/AS ASSISTENTES SOCIAIS DO RN.....	90
3.1 A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL E SUA RELAÇÃO COM A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PERMANENTE DO CONJUNTO CFESS/CRESS: OS MECANISMOS E A BUSCA DOS/AS ASSISTENTES SOCIAIS DO RN.....	90
3.2 O MUNDO DO TRABALHO NA CONTEMPORANEIDADE: EXIGÊNCIAS DO MERCADO E O PROCESSO DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DOS/AS ASSISTENTES SOCIAIS DO RN.....	138
3.3 A EDUCAÇÃO PERMANENTE E A ORGANIZAÇÃO POLÍTICA DOS/AS ASSISTENTES SOCIAIS: LIMITES E POSSIBILIDADES NO RN.....	150
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	168
REFERÊNCIAS.....	172
APÊNDICES.....	180
APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	181
ANEXOS.....	182
ANEXO A: FICHA DE FISCALIZAÇÃO UTILIZADA NO CRESS/RN EM 2013.....	183
ANEXO B: FICHA DE FISCALIZAÇÃO UTILIZADA NO CRESS/RN EM 2014 E 2015.....	185

1. INTRODUÇÃO

O Serviço Social é uma profissão inserida na divisão social e técnica do trabalho e, portanto, especializada. Atua no enfrentamento das expressões da questão social, provenientes da contradição presente na relação Capital/Trabalho, que materializa o conjunto das desigualdades sociais produzidas e reproduzidas pelo processo de produção e exploração capitalista.

Tal processo, que visa a valorização e acumulação do capital, submete toda a vida social aos seus ditames, pois mercantiliza as formas de adquirir bens e serviços necessários à vida, desde os mais básicos aos mais sofisticados, de um modo brutalmente desigual, condicionado à mediação da propriedade privada, da exploração do trabalho e da ação reguladora do mercado capitalista.

Com o aprofundamento da crise do capital (crise de acumulação)¹, a realidade social se complexifica provocando o acirramento das expressões da questão social², com drásticas consequências para a classe trabalhadora e para as políticas sociais, atingindo diretamente os direitos dos/as trabalhadores/as³, aumentando a precarização do trabalho nas mais diversas formas de contratação, terceirização, além da substantiva perda de direitos e da baixa remuneração do trabalho. Essa é uma realidade generalizada que atinge a classe trabalhadora, na qual os/as assistentes sociais estão inseridos/as.

Os rebatimentos dessa conjuntura sobre o exercício profissional são determinações próprias do mercado de trabalho, que se reconfigura ao longo do tempo e através das crises

¹As crises, de acordo com Braz e Netto (2011) são constitutivas do sistema capitalista, que encontra nestas as possibilidades de se recompor e alavancar a taxa de lucros novamente. Nos referimos aqui à crise instaurada, nos países de capitalismo central, na década de 1970, que modificou as relações de produção, provocando o exaurimento do “Estado de Bem-Estar Social” e encontrando nas teorias neoliberais o aparato ideológico que se concretizará no enxugamento do Estado em seus investimentos na área social. É na década de 1990 que essa crise chega ao Brasil, consolidando no País o neoliberalismo.

²A expressão “questão social” surge nas primeiras décadas do século XIX, para dar conta do fenômeno que decorre do processo que se dá em meio à Revolução Industrial: a pauperização massiva da população, constituindo-se numa expressão imediata da instauração do capitalismo (NETTO, 2011), e diz respeito “[...] ao conjunto das expressões das desigualdades sociais engendradas na sociedade capitalista madura, impensáveis sem a intermediação do Estado [...]” (IAMAMOTO, 2012, p. 26). Fruto da contradição presente na relação Capital x Trabalho, “[...] a questão social e as ameaças dela decorrentes assumem um caráter essencialmente político, cujas medidas de enfrentamento expressam projetos para a sociedade. A ampliação exponencial das desigualdades de classe, densas de disparidades de gênero, etnia, geração e desigual distribuição territorial, radicaliza a questão social em suas múltiplas expressões coletivas inscritas na vida dos sujeitos, densa de tensões entre consentimento e rebeldia [...]” (IAMAMOTO, 2009, p. 343).

³A linguagem de gênero adotada ao longo de todo o trabalho, ao referir-se, sempre que necessário, na forma masculina e feminina, simultaneamente, expressa “[...] um posicionamento político, tendo em vista contribuir para negação do machismo na linguagem, principalmente por ser a categoria de assistentes sociais formada majoritariamente por mulheres” (CFESS, 2012, p. 13).

cíclicas e estrutural do capitalismo⁴; tornando-se cada vez mais seletivo, exigente com a qualificação profissional e não obstante, estabelecendo relações e condições de trabalho cada vez mais precarizadas. A instabilidade dos vínculos e a sobrecarga de trabalho impossibilita, por vezes, que o/a profissional busque, para além da graduação, a qualificação profissional, compreendida aqui não como uma resposta à seletividade do mercado, mas como uma estratégia de sobreposição à razão instrumental⁵ – que supervaloriza o saber fazer em detrimento ao pensar acerca da intervenção.

Vemos, ainda, que essa conjuntura além de resvalar sobre os/as assistentes sociais no âmbito das determinações do mercado de trabalho e, portanto, enquanto classe trabalhadora atinge, também, as demandas que chegam a esses/as profissionais. Demandas essas que se complexificam e se modificam com o acirramento das expressões da questão social, exigindo do/a assistente social “[...] a reflexão e aprofundamento acerca da intervenção na realidade, considerando os elementos que permeiam a dinâmica contraditória da totalidade social que se articula com as particularidades do fazer profissional [...]” (CFESS, 2013, p. 8). Nesse sentido, é preciso pensar que as respostas dadas pelos/as assistentes sociais a essas novas demandas são condicionadas, também, pela forma de intervenção do Estado via políticas sociais, cujo padrão atual “[...] limita ou potencializa a ação do assistente social [...]” (GUERRA, 2003, p. 13).

É esse cenário contemporâneo do século XXI, que perpassa inúmeros determinantes objetivos e subjetivos das experiências de vida do/a pesquisador/a, que o/a despertam para questionamentos no campo teórico e, assim, o/a impulsionam a pesquisar acerca de uma determinada temática, que, em nosso caso, são os mecanismos de qualificação profissional

⁴De acordo com Netto (2012, p. 415, grifo do autor), as crises “[...] não só as financeiras, fazem, também, necessariamente, parte da dinâmica capitalista – não existe capitalismo sem crise. São próprias deste sistema as *crises cíclicas* que, desde a segunda década do século XIX, ele vem experimentando regularmente. E que, seja dito de passagem, não conduzem o capitalismo a seu fim: sem a intervenção de massas de milhões de homens e mulheres organizados e dirigida para a sua destruição, o capitalismo, mesmo em crise, deixado a si mesmo só resulta... mais capitalismo”. Já a crise estrutural é considerada uma crise sistêmica, que “[...] se manifesta envolvendo toda a estrutura do capital. A primeira destas crises emergiu em 1873, tendo como cenário principal a Europa e se prolongou cerca de 23 anos; marcada por uma depressão de mais de duas décadas, ela só se encerrou em 1896. A segunda crise sistêmica que o capitalismo experimentou explodiu em 1929 e, como todo mundo sabe, foi catastrófica; não teve por espaço apenas uma região geopolítica determinada: ela envolveu o globo; durou em torno de dezesseis anos e só foi ultrapassada no segundo pós-guerra. Pois bem: todas as indicações mais sólidas apontam que estamos experimentando, neste momento, uma crise que é de natureza sistêmica [...]” (NETTO, 2012, p. 415-416).

⁵De acordo com Guerra (2000, p. 14), a “Razão Instrumental é uma dimensão da razão dialética (substantiva e emancipatória), e como tal, limitada a operações formal-abstratas e à práticas manipuladoras e instrumentais, fragmentadas, descontextualizadas e segmentadas, por isso ela é funcional à reprodução social da ordem burguesa”.

acessados pelos/as assistentes sociais do RN e a sua relação com a Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS.

O conhecimento temporal de uma dada realidade nos é possibilitado, no campo acadêmico-científico, através da pesquisa, a partir de um dado objeto de estudo, bem como dos recortes feitos para a análise da realidade. Foi a nossa trajetória acadêmico-profissional, iniciada na graduação, que nos proporcionou a identidade com as discussões acerca das contradições⁶ que compõem o debate da formação e do exercício profissional em Serviço Social, sobretudo com os estudos realizados nas disciplinas de Ética, Instrumentalidade e Fundamentos históricos, teóricos e metodológicos do Serviço Social.

A compreensão e adesão pessoal aos valores e princípios que fundamentam o projeto ético-político⁷ dessa profissão, nos provocaram inúmeros questionamentos acerca das possibilidades de constituição de um perfil profissional condizente com tais concepções. Essas indagações nos levaram a questionar a formação e o exercício profissional dos/as assistentes sociais, no tocante às dimensões que compõem a sua Instrumentalidade, tendo em vista a necessária articulação da unidade teoria e prática, diante de uma Conjuntura tão adversa e contraposta a toda defesa que fazemos enquanto categoria.

Assim, inquietações acerca da importância de uma formação profissional de qualidade, com vistas a uma intervenção qualificada por parte do/a assistente social, foram recorrentes ao longo da Graduação. Com a experiência do estágio curricular obrigatório, realizado no ano de 2013 no Conselho Regional de Serviço Social (CRESS/RN – 14ª Região), pudemos nos aproximar um pouco da realidade vivenciada pelos/as assistentes sociais em seus espaços ocupacionais, a partir das visitas de fiscalização que acompanhamos. Esse momento da formação nos possibilitou refletir na necessária importância de uma formação que não se restrinja à Graduação, mas que tenha a perspectiva da Educação Permanente⁸, o

⁶As contradições às quais nos referimos aqui não são próprias do Serviço Social, como, erroneamente, alguns discentes e profissionais propagam. Ao contrário, elas são próprias da sociabilidade capitalista, e, por sermos uma profissão regulamentada, que possui um projeto profissional contra-hegemônico; os valores que defendemos tanto na formação quanto no exercício profissional se contrapõem ao que esta posto na sociabilidade do capital. E todas essas perspectivas de análises se expressam com bastante contundência nas disciplinas de Ética e Serviço Social, Instrumentalidade e Fundamentos do Serviço Social.

⁷O Projeto Ético-Político do Serviço Social se constitui, de acordo com Ramos (2009), pelas dimensões teórico-metodológica, ético-política e jurídico-normativa. Essa última dimensão comporta uma série de normativas que regulamentam a profissão no âmbito da formação e do exercício profissional, dentre as quais o Código de Ética do/a assistente social de 1993. Tal documento apresenta 11 princípios fundamentais, que norteiam todos os artigos e incisos presentes no Código, e explicita o posicionamento da categoria em relação aos valores que defende.

⁸De acordo com a Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS (2013, p. 15-16), “[...] a educação permanente se constitui em um importante instrumento para a construção e qualificação de ações cotidianas no exercício da profissão e qualificação de ações cotidianas no exercício da profissão e na sua

que foi corroborado com o processo de escrita do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na graduação⁹ a partir dos dados obtidos na pesquisa feita à época (2014), bem como em grande parte das visitas de fiscalização que acompanhamos durante o estágio (2013).

Identificamos nesse processo: o desconhecimento por parte dos/as assistentes sociais acerca do Código de Ética e da Lei de Regulamentação, explicitando uma prática profissional desprovida da percepção de que a sua intervenção possui uma dimensão política¹⁰ que tem consequências para a vida do/a usuário/a; encontramos práticas imersas na burocracia, sem a articulação com a necessária teoria para que a leitura de realidade ultrapasse as aparências; profissionais que, mesmo dispendo de condições de trabalho que resguardam o direito do/a usuário/a ao sigilo, não o preservam; além de um expressivo número de assistentes sociais que buscam a qualificação profissional *lato sensu*.

Um equívoco recorrente observado no contato com assistentes sociais de diversos espaços sócio-ocupacionais, no período do estágio, de produção do TCC e de pesquisa para a dissertação, é o de dicotomizar a intrínseca relação teoria/prática, enquanto unidade de duas dimensões diversas, mas que se complementam, que se alimentam, mutuamente. É comum vermos os/as profissionais identificando a teoria posta no plano das ideias sem quaisquer relações com a execução de suas atividades diárias.

Nas palavras de Santos (2013, p. 13), isso acontece pela expectativa de que a teoria “[...] que tem por orientação a ruptura com um referencial teórico conservador, ofereça, de imediato, uma prática de ruptura com a ordem conservadora. A associação é direta: teoria de ruptura igual à prática de ruptura [...]”. Como a realidade não corresponde à expectativa criada com base em um errôneo entendimento da relação teoria/prática reafirma-se que na prática a teoria é outra e, por isso, é necessário adequar-se à realidade. Esse equívoco na compreensão da relação existente entre a teoria e a prática tem contribuído para reforçar o desenvolvimento de atividades pragmáticas, imediatistas, acríticas, que caminham na contramão da perspectiva dos princípios e valores estabelecidos em nosso projeto ético-político.

Consideramos que a formação profissional cumpre com um papel importantíssimo na disseminação dos conhecimentos necessários ao processo de constituição de um perfil

capacidade de organização política. Dessa forma, é necessário reconhecê-la também como instrumento fundamental de luta política e ideológica [...]”.

⁹O referido trabalho de conclusão de curso intitula-se “Exercício e Formação Profissional: relações e implicações para a materialização do projeto ético-político do Serviço Social”, orientado pela prof.^a do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Tássia R. Monte dos Santos, e aprovado no ano de 2014.

¹⁰Trataremos dessa questão no próximo capítulo, item 3.3.

profissional condizente com os valores e princípios construídos historicamente pelo Serviço Social brasileiro. É durante a graduação que, transversalmente nas mais variadas disciplinas, e de forma mais aprofundada na disciplina de Ética, temos contato com os significados ético-político e normativo expressados pelos documentos¹¹ que orientam o fazer profissional (Código de Ética, Lei de Regulamentação, Resoluções do Conjunto CFESS/CRESS, dentre outros). E, embora consideremos o ano de formação como um elemento fundamental na construção desses conhecimentos, faz-se necessário pensar no significado do 10º princípio fundamental¹² do Código de Ética profissional do/a assistente social, que afirma o “Compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional” (CFESS, 2012, p. 24), o que precisa ser refletido no cotidiano do trabalho profissional.

Diante disso, particularizando a importância do Código de Ética para o exercício profissional, devemos ressaltar que são os princípios éticos que dotam as ações profissionais de sentido, resguardando que a dimensão técnico-operativa não recaia no tecnicismo puro e simples. É a ética que indica “[...] um novo modo de operar o trabalho profissional, estabelecendo balizas para a sua condução nas condições e relações de trabalho em que é exercido e nas expressões coletivas da categoria profissional na sociedade [...]” (IAMAMOTO, 2012, p. 42). Por isso, resguardar os princípios éticos, expressos pelos artigos e incisos do Código de Ética do/a assistente social não deve se dar por uma compreensão punitiva acerca da real possibilidade das sanções acarretadas para o/a profissional que descumprir com essas diretrizes. Pois, embora a dimensão punitiva faça parte do processo de fiscalização do exercício profissional, esta se constitui, também, pela necessidade de “[...] impulsionar a organização de estratégias políticas e jurídicas conjuntas e unificadas [...]” (Resolução CFESS nº512/2007, PNF)¹³.

¹¹As experiências e discussões coletivas no processo de produção e transmissão do conhecimento no âmbito da universidade articulam as dimensões teórico-metodológica, ético-política, técnico-operativa, investigativa e formativa, em função da construção das competências e habilidades necessárias à construção de um perfil profissional condizente ao preconizado pelo projeto ético-político. Assim, a ênfase na formação acadêmica qualificada, fundada nas concepções teórico-metodológicas críticas e sólidas, e nos princípios expressos no âmbito ético-político e na prática profissional, como eixos fundantes das Diretrizes Curriculares, orienta e define o perfil profissional que se quer formar.

¹²De acordo com Terra (2012, p. 121), os princípios fundamentais do Código de Ética Profissional “[...] se configuram como parâmetros ideológicos das regras materiais contidas nos artigos do Código de Ética [...] representando o alicerce do conjunto do regramento estabelecido, que é o fundamento da concepção do projeto ético-político adotado pelo Código”. Portanto, não podemos pensar a materialização do projeto ético-político no exercício profissional sem analisarmos a expressão desses instrumentos jurídico-normativos no cotidiano do espaço sócio-ocupacional do/a assistente social.

¹³“A PNF está organizada em eixos, diretrizes e objetivos que se desdobram no plano de ações e metas. Para tanto, as dimensões, que são organicamente vinculadas e orientam sua execução, são: I. Dimensão afirmativa de

Outro instrumento jurídico-normativo importantíssimo – e uma conquista histórica – para o exercício profissional é a Lei de Regulamentação, que em seus artigos 4º e 5º dispõe sobre as competências e atribuições privativas do/a assistente social, respectivamente. Essa Lei respalda as atividades a serem desenvolvidas pelo/a profissional, de maneira que as competências construídas ao longo do processo de formação sejam respeitadas pelos contratantes de nossos serviços. Entretanto, sabemos que o texto legal, por si só, não garante que o/a assistente social desenvolva as suas atividades de acordo com a regulamentação da profissão, visto que a premissa de trabalhador/a assalariado/a condiciona a sua necessidade de venda da força de trabalho para continuar reproduzindo-se na sociedade capitalista.

Tal condição – assalariada, seja como funcionário/a público/a ou de empregadores privados, empresariais ou não – envolve, necessariamente, a incorporação de parâmetros institucionais e trabalhistas que regulam as relações de trabalho, consubstanciadas no contrato de trabalho. Os empregadores estabelecem as condições em que esse trabalho se realiza: sua intensidade, a jornada, o salário, o controle do trabalho, os índices de produtividade e as metas a serem cumpridas. Assim, as exigências impostas pelos distintos empregadores, no quadro da organização social e técnica do trabalho, também materializam requisições, estabelecem funções e atribuições, impõem regulamentações específicas ao trabalho a ser empreendido no âmbito do trabalho coletivo, além das normas contratuais, que condicionam o conteúdo do trabalho realizado e estabelecem limites e possibilidades à realização dos propósitos profissionais. Por outro lado, os organismos empregadores definem a particularização de funções e atribuições consoante sua normatização institucional, que regula o trabalho coletivo. Oferecem, ainda, o acesso aos recursos materiais, financeiros, humanos e técnicos indispensáveis à objetivação do trabalho e recortam as expressões da questão social que podem se tornar matéria da atividade profissional.

Diante disso, consideramos indispensável o conhecimento¹⁴ dos instrumentos jurídico-normativos que regulamentam a nossa profissão, particularmente, pelo exposto até então, o da Lei que Regulamenta a profissão, a fim de que o/a profissional possa pleitear, ante

princípios e compromissos conquistados; II. Dimensão político-pedagógica; III. Dimensão normativa e disciplinadora [...]” (Resolução CFESS nº512/2007, PNF).

¹⁴O conhecimento teórico é apenas um tipo de conhecimento entre outros e, sobretudo, tende a ser o mais universal e mais completo, uma vez que ele busca captar e reproduzir o real por meio do pensamento. Não obstante, o conhecimento nos fornece a compreensão da sociedade na qual se inserem nossos objetos de intervenção, nos fornece também uma compreensão sobre estes mesmos objetos e sobre em que, quando e como intervir. Mais do que isso, a teoria incide sobre a compreensão da direção social, do significado e das implicações desse fazer (GUERRA, 2000).

as relações de poder estabelecidas na instituição, o estabelecimento de atividades pautadas na referida Lei, já que há o respaldo legal para tanto.

Ante as relações de poder estabelecidas e o tencionamento sofrido pelo/a assistente social, existente entre a condição de trabalhador/a assalariado/a, sua vinculação à instituição e ao/à usuário/a dos serviços¹⁵, reconhecemos a importância da dimensão política da intervenção profissional, que perpassa as respostas (ou a sua ausência) dadas aos usuários e as consequências dos encaminhamentos feitos ou não. A falta de compreensão acerca dessa dimensão, de sua relevância e de como as intervenções profissionais são dotadas de intenção, pode significar o risco de termos profissionais atuando sem o conhecimento necessário das dimensões que compõem o fazer profissional, o que limita, portanto, a realização das necessárias mediações com o real, bem como as articulações que permitam ao/à profissional o resgate crítico das demandas contemporâneas, podendo levar o Serviço Social a ser um meio para alcançar determinados fins, que não necessariamente estejam em consonância com o projeto ético político (GUERRA, 2003).

Daí a importância em compreendermos como a dimensão política se materializa no cotidiano profissional, bem como a necessidade em articulá-la aos valores presentes no código de ética, a fim de que a ação profissional seja pautada nos princípios do projeto ético-político, pois “Teimamos em reconhecer a liberdade como valor ético central, o que implica desenvolver o trabalho profissional para reconhecer a autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais, reforçando princípios e práticas democráticas [...]” (IAMAMOTO, 2005, p. 141).

Diante de tais constatações, algumas inquietações nos provocaram a questionamentos, quais sejam: Em que medida os/as assistentes sociais apreendem a necessidade de qualificarem-se para além da graduação? Quais os parâmetros que norteiam a busca dos/as profissionais por qualificação profissional? A Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS, construída na perspectiva de defesa do projeto ético-político, encontra enraizamento na Categoria, enquanto instrumento norteador na busca por qualificação profissional?

Assim, as constatações aqui expostas, entre outras já demarcadas, bem como os questionamentos suscitados e supracitados, nos motivaram a realizar essa pesquisa acerca dos mecanismos de qualificação profissional acessados pelos/as assistentes sociais do RN, e suas relações e implicações com a Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS.

¹⁵Trataremos desses elementos com mais proximidade no capítulo 3, item 3.3.

Na perspectiva de responder aos questionamentos desta pesquisa, delimitamos como objetivos:

1 – Identificar a perspectiva ético-política expressa pelos/as assistentes sociais na procura por qualificação profissional;

2 – Identificar a perspectiva teórico-metodológica presente nos cursos de qualificação profissional, voltados para os/as assistentes sociais, ofertados pelas Instituições de Ensino Superior públicas e privadas do RN;

3 – Analisar as determinações existentes entre os ditames do mercado de trabalho e a busca dos/as assistentes sociais por qualificação;

4 – Analisar, a partir do CRESS/RN – 14ª Região e seccional, o processo de materialização da Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS na perspectiva de apreender sua relação com o aspecto da organização política dos/as assistentes sociais, como uma forma de qualificar sua intervenção.

Construiu-se, assim, um percurso teórico-metodológico, a partir do referencial crítico-dialético - que considera o real como critério da verdade e que, por isso, busca reproduzir teoricamente o movimento real do objeto proposto para o estudo -, em torno desses objetivos. Para um/a pesquisador/a iniciante isso significa, inicialmente, a interlocução com produções acadêmicas referendadas pela comunidade científica, com rigor e reconhecimento, como também a possibilidade de, neste momento fundamental, trazer dados da empiria da vida social à investigação.

Para tanto, no percurso metodológico, a fim de delimitar e qualificar a amostra para o trabalho de campo realizamos uma pesquisa documental, com base nas fichas de fiscalização do CRESS/RN (Sede e Seccional) dos últimos três (03) anos (2013 – 2015)¹⁶, a partir dos itens referentes ao:

1. **conhecimento dos instrumentos normativos**, por compreendermos a importância das Resoluções do Conjunto CFESS/CRESS, bem como do Código de Ética e da Lei 8662/93, para balisar o exercício profissional na defesa do projeto ético-político. Nesse sentido, reconhecemos que o conhecimento ou não de tais instrumentos expressam potencialidades ou fragilidades em torno da formação profissional, apreendida aqui em

¹⁶Tendo em vista que a Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS foi publicada em 2013, realizamos a pesquisa documental a partir de tal ano. O ano de 2015 foi delimitado pela necessidade em se coletar dados e analisá-los, considerando o tempo proposto para o mestrado. Assim, a fim de que pudéssemos garantir a qualidade de nossa pesquisa, na perspectiva da construção de nosso objeto, optamos por analisar as fichas de fiscalização até 2015.

sua totalidade (graduação e na perspectiva da Educação Permanente). Diante disso, destacamos a importância de pensar a nossa amostra a partir desse item presente na ficha de fiscalização;

2. **ano de formação e natureza da instituição em que se formou**, por compreendermos que a profissão e as suas configurações são produtos sócio-históricos. Entendemos que o ano de formação causa impactos nas possibilidades de uma atuação profissional qualificada, uma vez que isso interfere diretamente no conhecimento adquirido pelos/as profissionais ao longo da graduação, sobretudo¹⁷. Além disso, ante o cenário de contrarreforma do ensino superior, com o crescimento do ensino privado e à distância em concomitância com a precarização do ensino público, com toda a problemática já explicitada ao longo desse trabalho; identificar a natureza da instituição na qual os/as assistentes sociais se formaram, assim como o ano de formação, mostra-se relevante para pensar a pesquisa de campo, uma vez que são indicativos que podem nos apontar para uma melhor apreensão acerca da qualificação profissional;
3. **busca por cursos de qualificação, *stricto e/ou lato sensu***, por considerarmos as determinações impostas pelo mercado de trabalho e suas exigências por profissionais “qualificados”, como inelimináveis; bem como pelo reconhecimento do estatuto de trabalhador assalariado conferido ao/à assistente social. Consideramos de suma importância a análise da busca dos/as profissionais por qualificação, para apreendermos a relação existente no acesso a cursos *lato e/ou stricto sensu* com a Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS, tendo em vista as exigências postas pela conjuntura social e suas demandas por profissionais cujas respostas dadas sejam rápidas, qualificadas tecnicamente e quantitativamente produtivas;
4. **vínculo empregatício**, por entendermos que a inserção profissional via mercado de trabalho num contexto de ofensiva neoliberal sobre a classe trabalhadora, com cortes orçamentários nas Políticas Sociais, com a instabilidade no emprego, com a regressão dos direitos sociais, dentre outros; limita as possibilidades da busca por qualificação profissional dos/as assistentes sociais, frente a uma conjuntura que se impõe e subjuga os/as profissionais às exigências impostas pelos seus contratantes. Isto porque “Os dilemas da alienação, indissociáveis do trabalho assalariado, incidem no trabalho do

¹⁷Basta pensarmos, para isso, na instituição do currículo mínimo em 1982, sua revisão posterior; bem como na construção das Diretrizes Curriculares (1996) e da Política Nacional de Estágio (2009) - ambos documentos sistematizados pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) - como instrumentos norteadores da formação profissional que, datados em um tempo histórico, apresentam-se como possibilidades para uma formação mais qualificada e coerente com o Projeto Ético-Político.

assistente social com matrizes distintos nos vários espaços ocupacionais, dependendo das relações sociais que o configuram e ecoam na concretização da autonomia profissional [...]” (IAMAMOTO, 2009, p. 354). Nesse sentido, faz-se necessário termos na amostra profissionais, cujo vínculo empregatício se estabeleça de diferentes formas (Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), estatutário, cargo comissionado, etc.);

5. **supervisão de estágio**, considerando que “[...] A supervisão direta de estágio é uma atribuição privativa dos/as assistentes sociais, e toda a sua dinâmica e regulamentação vinculam-se a outros processos sócio-políticos e normativos, ou seja, trazem implicações de processos que se dão no contexto do ensino superior, do mercado de trabalho, assim como de processos internos à profissão [...]” (CFESS, 2013a, p. 7). Daí compreendemos que esse indicativo nos aponta para a apreensão dos/as profissionais acerca da qualificação profissional que, possivelmente, não se limita à formação, além de ser uma das estratégias postas na Política de Educação Permanente como uma das formas de fomentar o processo de educação permanente dos/as assistentes sociais. Portanto, é importante pensar a amostra do trabalho de campo também a partir de tais dados;
6. **vinculação política**, pois “[...] a educação permanente se constitui em um importante instrumento para a construção e qualificação de ações cotidianas no exercício da profissão e na sua capacidade de organização política. Dessa forma, é necessário reconhecê-la, também, como instrumento fundamental de luta política e ideológica [...]” (CFESS, 2013, p. 16). Daí a importância de termos trabalhado na amostra com profissionais que possuem, ou não, vinculação política, o que nos ajudou a analisar as possibilidades da Educação Permanente em propiciar a articulação política dos/as assistentes sociais, como uma maneira de qualificar a sua intervenção.

A escolha do CRESS/RN – 14ª Região e Seccional para a realização da pesquisa documental que qualificou a nossa amostra e subsidiou a pesquisa de campo, deu-se por compreendermos a atividade da fiscalização¹⁸ como tendo, também, a finalidade de “[...] assegurar a defesa do espaço profissional e a melhoria da qualidade de atendimento dos usuários” (CFESS, 2011, p. 135). Nesse sentido, reconhecemos que o CRESS é um espaço

¹⁸A perspectiva de uma fiscalização que, estando organizada em eixos, diretrizes e objetivos, está ancorada em três dimensões que os perpassa, quais sejam: afirmativa de princípios e compromissos conquistados, político pedagógica, e normativo e disciplinadora (CFESS, 2007); é fruto de intensos debates da Categoria durante os encontros do Conjunto CFESS-CRESS. Essas dimensões expressam claramente os princípios firmados no Código de Ética de 1993, e desmistificam a atividade da fiscalização policialesca, exercida, inicialmente, pelos Conselhos. Antes de se constituir em um instrumento disciplinador, encontramos o caráter pedagógico e afirmativo dos princípios e compromissos conquistados e acumulados pela categoria profissional ao longo de sua trajetória.

político-profissional de defesa do projeto ético-político, que contém informações qualificadas, possibilitando-nos uma apreensão inicial da realidade que nos propusemos aqui a estudar e pesquisar.

Em todo o CRESS/RN foram realizadas, entre 2013 e 2015, cento e três visitas de fiscalização, sendo cento e vinte e nove o número de profissionais fiscalizados/as. Até 2014 o Conselho contava com duas agentes fiscais, uma na sede e outra na seccional. Em 2015 a seccional ficou sem agente fiscal, o que justifica a ausência de visitas realizadas no interior, juntamente com a alta demanda da sede, que, por vezes, impossibilita que a agente fiscal absorva mais essa tarefa¹⁹. As visitas foram assim distribuídas:

Quadro 01 – Número de visitas de fiscalização realizadas a cada ano da pesquisa documental em Natal e Mossoró

	2013	2014	2015
Natal	24	24	32
Seccional	11	12	-
TOTAL	35	36	32

Fonte: Elaboração própria (2017).

Quadro 02 - Número de profissionais fiscalizadas em cada ano da pesquisa documental em Natal e Mossoró

	2013	2014	2015
Natal	29	25	49
Seccional	13	13	-
Total de profissionais fiscalizadas	42	38	49

Fonte: Elaboração própria (2017).

Partindo de uma coleta e análise inicial dos dados acima descritos, nos deparamos, inicialmente, com a realidade de que, num contingente de cento e vinte e nove assistentes

¹⁹Em 2015 a seccional ficou sem Agente fiscal. Foi realizada apenas uma visita de fiscalização, por uma das Conselheiras. Entretanto, o instrumental utilizado não foi o mesmo do CFESS/CRESS, o que impossibilitou a utilização dos dados para a pesquisa. Na ocasião, foram entrevistadas duas assistentes sociais, sendo as respostas dadas por elas anotadas em um mesmo instrumental. Nesse sentido, não houve como diferenciar as informações dadas por cada uma.

sociais fiscalizados/as no período proposto para a análise documental dessa pesquisa, apenas um é do sexo masculino, reforçando a imagem histórica dessa profissão como eminentemente feminina.

A totalidade dos dados apresentados a partir da pesquisa documental nos levou a pensar na amostra não probabilística intencional para as entrevistas com as assistentes sociais da seguinte forma: entrevistamos ao todo nove profissionais, sendo uma destas o nosso pré-teste²⁰, a partir da qual pudemos avaliar o roteiro de entrevista²¹ e a necessidade ou não de reformular perguntas e/ou inserir outros questionamentos.

O primeiro recorte feito foi a partir do ano de formação e do tipo de pós-graduação (*stricto ou lato sensu*) acessado ou não pelas assistentes sociais, de maneira que procuramos, inicialmente, profissionais inseridas conforme a tabela abaixo:

Tabela 01 – Ano de formação e tipo de pós-graduação acessado ou não pelas assistentes sociais

Ano de Formação dos/as Assistentes sociais	Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>	Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>	Sem pós- graduação
Entre 1970 e 1990	1	1	1
Entre 1990 e 2000	1	1	1
Após 2000	1	1	1

Fonte: Elaboração própria (2017).

Quanto à natureza da instituição em que se formaram as profissionais, procuramos contemplar tanto a universidade pública quanto a IES privadas em cada uma das décadas destacadas.

Os demais elementos que buscamos contemplar foram: 1 - o vínculo empregatício: conforme nos apontou os dados levantados na pesquisa documental, os vínculos de maior incidência foram CLT e Estatutário. Pela incerteza do vínculo temporário, voluntário e de cargo comissionado, não teríamos como saber se conseguiríamos contemplá-los na entrevista. Nesse sentido, estabelecemos os vínculos CLT e Estatutário como alvo da pesquisa de campo, da seguinte maneira: cinco assistentes sociais que possuem o vínculo CLT e outras quatro que

²⁰A primeira entrevista realizada foi o nosso pré-teste. Após a sua realização, observamos a necessidade de modificar a ordem das perguntas feitas, bem como a explicitação da primeira pergunta no tocante aos “cursos de aperfeiçoamento”, deixando claro que nos referíamos aos cursos ofertados pelas instituições nas quais trabalham as profissionais. Do ponto de vista da entrevistada, não houve nenhuma recomendação quanto à necessidade de alteração, tampouco dificuldades em compreender as perguntas, de acordo com a fala da própria profissional.

²¹O roteiro encontra-se nos apêndices deste trabalho (APÊNDICE A, p. 181).

possuem o vínculo estatutário²²; 2 - a supervisão de estágio: em cada uma das décadas supracitadas, onde teríamos que entrevistar sempre três profissionais, contemplaríamos dois profissionais que supervisionam estágio em Serviço Social e uma que não supervisiona; 3 - a vinculação política: em cada uma das décadas citadas anteriormente, onde teríamos que entrevistar sempre três profissionais, contemplaríamos dois profissionais que possuem e outra que não possuía vinculação política.

Com a amostra delimitada, iniciamos a busca a partir dos dados coletados na pesquisa documental. Deparamos-nos com a dificuldade inicial de encontrar profissionais que atendessem aos parâmetros estabelecidos no período de elaboração do projeto de pesquisa, uma vez que, em cada período de formação profissional, precisávamos ter: duas profissionais com vínculo CLT, supervisoras de estágio e com vinculação política. Quanto à formação procuramos ter em cada período, pelo menos, uma profissional formada em IES privada. E no tocante à pós-graduação, uma profissional com pós-graduação *stricto sensu*, *lato sensu* e sem pós-graduação.

As dificuldades se deram por alguns elementos, como: profissionais que, correspondendo aos requisitos estabelecidos pela amostra, já não se encontravam mais no mesmo espaço de trabalho; ou a dificuldade em ter, numa mesma profissional, a confluência de todos os elementos pensados para a amostra inicial.

Diante disso, o perfil das profissionais entrevistadas constituiu-se conforme observamos no quadro 03:

Quadro 03 – Perfil das profissionais entrevistadas na pesquisa de campo

Ano de Formação	Entre 1970 e 1990	Entre 1990 e 2000	Após 2000
	3	3	3
Instituição em que se formou	Pública	Privada Presencial	Privada à Distância
	8	1	-
Tipo de Pós-Graduação	<i>Stricto Sensu</i>	<i>Lato Sensu</i>	Sem Pós-Graduação
	5	3	1
Tipo de Vinculação Política	Sindical	Entidades Organizativas da categoria	Sem Vinculação Política

²²Como a definição da quantidade de assistentes sociais a serem entrevistados/as é um número ímpar, não houve como estabelecer um quantitativo idêntico para ambos os vínculos. Por essa razão, como a maioria dos/as profissionais fiscalizados correspondem ao vínculo CLT, consideramos entrevistar mais profissionais com esse vínculo empregatício.

	2	-	7
Tipo de Vínculo Empregatício	CLT	Estatutário	-
	6	3	
Supervisão de Estágio	Sim	Não	-
	4	5	

Fonte: Elaboração própria (2017).

As maiores diferenças entre o que pensamos ao longo do projeto de pesquisa com relação à amostra para a pesquisa de campo, e o perfil profissional efetivamente entrevistado, foram com relação à formação em instituição pública e privada, à vinculação política. Entretanto, consideramos que não houve prejuízo na qualidade dos dados coletados, uma vez que se trata de uma pesquisa qualitativa, com uma amostra não-probabilística, o que significa que as entrevistadas expressam pensamentos e conhecimentos a serem encontrados em mais profissionais.

Outra dificuldade encontrada no decorrer da pesquisa foi o processo de submissão ao comitê de ética²³. A importância de procedimentos éticos, que garantam a reafirmação de valores democráticos ao longo de toda a pesquisa (desde a elaboração do projeto até a execução de seus procedimentos metodológicos), é de extrema importância, além de ser um compromisso ético-político previsto no Código de Ética do/a assistente social. Por isso, acreditamos e reforçamos a relevância do trabalho de um comitê que avalie e estabeleça requisitos para a execução das pesquisas.

Entretanto, discordamos da maneira como são estabelecidos os critérios pelo comitê de ética que nos avalia, visto burocratizar muito mais o processo através da cobrança de

²³Em 2016 as ciências humanas e sociais (CHS) conquistaram um avanço no que diz respeito aos procedimentos éticos na pesquisa, tendo em vista que, após anos de reivindicação, foi construída uma Resolução específica para essa área, elaborada por um Grupo de Trabalho no âmbito da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), formado por representantes de dezoito entidades nacionais de pesquisa de várias profissões, dentre as quais o CFESS e a ABEPSS. De acordo com o CFESS (2015, p.1-2) “As normativas sobre a ética em pesquisa emergem de um processo de luta em nível mundial e nacional, em face dos abusos e violação dos direitos humanos cometidos contra os sujeitos da pesquisa em nome da pesquisa científica. Não temos dúvida quanto à relevância social e o papel que as Resoluções 196/1996 e 446/2012 tiveram na construção do sistema Cep/Conep e na defesa dos direitos humanos. Entretanto, estas normativas, ao não considerarem as particularidades das pesquisas desenvolvidas no âmbito das CHS, geraram diversas dificuldades para quem desenvolve tais pesquisas. Dificuldades estas amplamente discutidas e socializadas na área de CHS e, notadamente, nas últimas edições dos Encontros Nacionais de Pesquisadores em Serviço Social. A resolução específica das CHS é uma necessidade histórica. Nossa categoria profissional tem fundamentos teóricos, históricos, metodológicos e políticos firmes em defesa de uma determinada concepção de ética e dos direitos humanos [...]. A pesquisa na área das CHS precisa ser reconhecida, valorizada e particularizada no fecundo ambiente da regulamentação da ética na pesquisa”. A minuta básica aprovada em abril de 2016 pode ser acessada no site: <https://www.abrasco.org.br/site/wp-content/uploads/2016/04/Minuta-de-Resoluc%CC%A7a%CC%83o-CHS-06-abril-2016_-CNS_59%C2%AA-RO.pdf>.

documentos que não representam, de fato, o resguardo pela realização da pesquisa com ética. Além disso, a longa demora no processo de devolução da submissão, com parecer favorável ou não, impõe mais uma dificuldade ao/à pesquisador/a, tendo em vista, sobretudo, um período tão curto como o do mestrado para todos os processos requisitados pela Coordenação de Aperfeiçoamento em Pesquisa (CAPES) e pelo Programa de Pós-Graduação.

Outro objetivo elencado no projeto de pesquisa foi a identificação da perspectiva teórico-metodológica presente nos cursos de qualificação profissional, voltados para os/as assistentes sociais, ofertados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas do RN. Para tanto, realizamos uma pesquisa via internet, a partir dos cursos citados pelos/as profissionais durante as visitas de fiscalização, e cujas informações foram tabuladas após a pesquisa documental. Com isso, verificamos no site de três IES privadas – tendo em vista que os cursos realizados pelos/as profissionais foram no âmbito privado – a existência de alguns dos cursos citados pelos/as assistentes sociais. A partir daí, extraímos as informações sobre os objetivos dos cursos bem como suas justificativas, e buscamos identificar as suas perspectivas no tocante à formação profissional. Não houve, portanto, dificuldades nessa busca, entretanto a identificação aqui realizada só foi possível de ser feita como uma aproximação inicial, sendo necessárias outras metodologias investigativas para uma maior apreensão.

Quanto à análise, a partir do CRESS/RN – 14ª Região, do processo de materialização da Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS na perspectiva de sua relação com o aspecto da organização política dos/as assistentes sociais do RN, como uma forma de qualificar sua intervenção; propusemo-nos não apenas a realizar a pesquisa documental, como também uma entrevista com a Diretoria da entidade. O objetivo da entrevista seria o de analisar a perspectiva das Conselheiras no que tange aos limites e possibilidades do CRESS/RN em fomentar espaços que possibilitem a qualificação profissional dos/as assistentes sociais, uma vez que “[...] o Conjunto CFESS/CRESS vem privilegiando o espaço da formação, como uma das ferramentas que possibilita o fortalecimento do nosso projeto profissional” (CFESS, 2013, p. 16). Também objetivamos compreender como a entidade avalia o processo de organização política da categoria no estado, visto ser a educação permanente “[...] um importante instrumento para a construção e qualificação de ações cotidianas no exercício da profissão e na sua capacidade de organização política” (CFESS, 2013, p. 15).

A entrevista, entretanto, não foi realizada. A gestão que assumiu a diretoria do CRESS/RN entre os anos de 2014-2017, chegou ao final desse mandato com apenas seis

conselheiras para desempenhar todas as funções e participar de todas as atividades às quais o Conselho é solicitado a se fazer presente. Por essa razão, marcamos algumas vezes a entrevista com a (ex)Presidente, mas, por questões de incompatibilidade da agenda, tornou-se necessário desmarcá-la. Apesar de sua importância, consideramos que a não realização da entrevista não prejudicou o alcance de nosso objetivo como um todo. Pudemos realizar a análise a qual nos propusemos a partir da pesquisa documental, e da análise do conteúdo presente na fala de algumas profissionais entrevistadas na pesquisa de campo.

Partindo da premissa de que o conhecimento não se dá pela imediaticidade dos fatos, e de que a realidade, sendo dinâmica, complexa, contraditória, heterogênea, “[...] está sempre impregnada, recoberta de interpretações que precisam ser desvendadas para que possamos explicar o real [...]” (IANNI, 1986, p. 7); utilizamos algumas categorias de análise que fundamentaram a nossa aproximação com o objeto dessa pesquisa, quais sejam: Trabalho, Educação, Educação Permanente e Serviço Social.

As categorias aqui trabalhadas tiveram como objetivo apreender a relação existente entre a Educação Permanente e a busca dos/as assistentes sociais por qualificação profissional, procurando construir teoricamente uma abordagem que nos permitisse compreender os possíveis determinantes existentes entre a condição de trabalhador/a assalariado/a do/a assistente social, o mercado de trabalho e a formação profissional em Serviço Social em sua totalidade, compreendida aqui na perspectiva da Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS.

Para tanto, o presente trabalho está dividido em dois capítulos principais, cada um contendo três subitens. No primeiro capítulo realizamos uma breve discussão ontológica acerca do Trabalho e de suas atuais configurações na sociabilidade capitalista, dialogando com os dados da realidade contemporânea, a fim de pensarmos o lugar que ocupa a Educação na sociedade do capital e suas potencialidades em construir valores contra-hegemônicos, também por meio da Educação Permanente, ainda que nos limites impostos pelo capitalismo.

Em sua totalidade, ambos os capítulos apresentam dados e análises provenientes da pesquisa, por compreendermos que “[...] o método configura uma determinada perspectiva, uma relação que permite ao sujeito apreender o movimento do objeto, o movimento da realidade em sua totalidade. Ele busca a conexão interna e necessária entre os fenômenos [...]” (SANTOS, 2013, p. 25). Ao buscarmos essa conexão, procuramos reproduzir o movimento do real por meio deste trabalho, ainda que saibamos das limitações impostas pela própria dinâmica da realidade.

Assim, no segundo capítulo particularizamos os elementos mais universais que trouxemos no primeiro capítulo, de maneira que discutimos os determinantes socioeconômicos e ético-políticos ao processo de Educação Permanente dos/as assistentes sociais do RN, a partir da análise dos mecanismos acessados pelos/as profissionais, sua relação com a Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS, e os limites e possibilidades da organização política da Categoria em nosso estado.

Ao término, nas considerações finais deste trabalho, foram resgatadas as principais indicações deste trabalho que, tendo sido provocadas pelas inquietações geradas ao longo do processo de formação profissional e do mestrado, e por apontarem para algo maior, que são as condições concretas presentes no processo de Educação Permanente acessado pelos/as assistentes sociais do Rio Grande do Norte (RN), não se encerram aqui. A realidade é dinâmica, e o cotidiano mais rico do que as observações que conseguimos fazer.

Diante do exposto, convidamos-lhe para seguir o percurso dessa descoberta, do desvendamento, da produção do conhecimento, em busca da essência do objeto que nos propusemos a compreender ao longo da construção desse trabalho.

2. EDUCAÇÃO PERMANENTE, SERVIÇO SOCIAL E TRABALHO: uma análise contemporânea.

O capítulo que aqui apresentamos tem como finalidade a discussão de três categorias centrais para a análise de nosso objeto de estudo, quais sejam: Educação, Trabalho e Serviço social. Realizamos esse debate ancorado em autores como Meszáros, Tonet, Lukács, Yamamoto, Guerra, dentre outros, conforme poderá ser observado ao longo da dissertação.

A realidade social aqui retratada tem a sociabilidade capitalista contemporânea, em dias de neoliberalismo e financeirização do capital, como lócus de apreensão e síntese de nossas reflexões.

2.1 TRABALHO E EDUCAÇÃO: A FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA.

A constituição da vida em sociedade tem no Trabalho o elemento central de criação de todas as possibilidades para a produção e reprodução da vida material e espiritual do homem (ser social), tendo em vista a sua capacidade transformadora tanto do mundo objetivo (a natureza), quanto subjetivo – as capacidades humanas – dos homens a partir da interação homem e natureza, e homem com outros homens.

Lukács (2013, p. 159) afirma que “[...] todo fenômeno social pressupõe, de modo imediato ou mediato, eventualmente até remotamente mediato, o trabalho com todas as suas consequências ontológicas [...]”. Isso nos leva a compreender que é a partir do trabalho que todos os demais complexos sociais (tais como o Estado, a Religião, o Direito, as Ideologias, a Educação, dentre outros) se constituem, além de estarem intrinsecamente a ele relacionados, servindo-lhe como instrumento de reprodução das relações sociais que se estabelecem a partir do Trabalho e que compõem o significado social dado a essa categoria em cada momento histórico.

Desse modo, consideramos que a centralidade da vida em sociedade dá-se a partir do Trabalho, categoria fundante do ser social e indispensável para a produção da vida material e espiritual do homem, pois “[...] sem esta os seres humanos não poderão dedicar-se à arte, ao estudo, à cultura, do lazer etc [...]” (FRIGOTTO, 2015, p. 214).

A tradição marxista compreende o trabalho como sendo “[...] essencialmente uma interrelação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (utensílio, matéria-prima,

objeto do trabalho, etc.) como orgânica [...]”, expressando, assim “[...] a passagem, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social [...]” (LUKÁCS, 2013, p. 44). Nessa interação, alicerçada nas transformações ocorridas a partir do trabalho, o homem desenvolve novas habilidades e adquire novos conhecimentos, que serão acionados em outros momentos indicando que “[...] O momento da criação autônoma não apenas modifica o próprio ambiente nos aspectos materiais imediatos, mas também nos efeitos materiais retroativos sobre o ser humano [...]” (LUKÁCS, 2013, p. 80). Diante disso, novas necessidades surgem e, com elas, também, as possibilidades do homem (ser social) em atendê-las.

É diante desse “processo de produção do novo”, com a finalidade inicial de satisfazer as suas necessidades, que o desenvolvimento do aprendizado se estabelece e a dimensão educativa do Trabalho se expressa, pois “[...] para trabalhar, o homem tem de apropriar-se dos conhecimentos existentes e, neste processo, novos conhecimentos vão sendo incorporados, outros vão sendo adquiridos. Portanto, é neste momento que ocorre o processo de gênese da educação [...]” (BERTOLDO, 2015, p. 131). É a partir da interação do homem com a natureza, com o objetivo de transformá-la a fim de satisfazer as suas necessidades, que o homem aprende e incorpora esse aprendizado nos trabalhos realizados posteriormente. Outro aspecto decorrente dessa interação e dessa dimensão educativa do trabalho é a capacidade de passar esse conhecimento a outros homens, bem como de aperfeiçoá-lo, com a finalidade de diminuir o tempo de trabalho, por exemplo, ou de facilitar a sua execução.

Nesse sentido, temos que o trabalho humano difere do trabalho realizado por qualquer outra espécie dada a sua capacidade teleológica de projetar as suas ações, dotando-as de objetivos e finalidades específicos. E é nesse processo de trabalho que o homem, ser social, materializa a instrumentalidade: a capacidade de mobilizar os recursos necessários à realização de suas atividades, de acordo com os objetivos traçados. Os meios para o alcance de determinados fins. Destarte,

[...] o trabalho (e toda atividade social que, em última análise parte dele e volta a desembocar nele) confronta todo homem com novas tarefas, cuja execução desperta nele novas capacidades [...]. de fato, o trabalho e os produtos do trabalho introduzem na vida necessidades sempre novas e até ali desconhecidas e, com elas, novos modos de satisfazê-las [...] tornando a reprodução da vida cada vez mais multiforma, cada vez mais complexa, distanciando-a cada vez mais da reprodução meramente biológica eles transformam simultaneamente também os homens que efetuam a práxis, afastam-no cada vez mais da reprodução meramente biológica de sua vida [...] (LUKÁCS, 2013, p. 291).

Vemos, com isso, que todo e qualquer ato do trabalho humano (ou, segundo Lukács nos faz refletir, todo e qualquer ato que parte do trabalho e desemboca nele em última instância) tem resultados que não se restringem à finalidade projetada inicialmente pelo ser social. Antes, ao possibilitar o surgimento de novas necessidades e novos meios de satisfazê-las, o trabalho permite que a reprodução da vida ultrapasse as necessidades biológicas por ela impostas: “É este rico, contraditório e complexo processo que, fundado pelo trabalho, termina dando origem a relações entre os homens que não mais se limitam ao trabalho enquanto tal, que é denominado de reprodução social” (LESSA, 1999, p. 25), âmbito no qual os homens, a partir das novas necessidades e capacidades consequentes do trabalho, darão origem às novas relações sociais, cujos complexos sociais servirão como instrumentos de manutenção da ordem nas relações sociais entre os homens (LESSA, 1999).

Esse trabalho de que tratamos de forma ontológica e fundante do ser social é aquele gerador de valor-de-uso, produto de sua inter-relação com a natureza e, portanto, capaz de elevar o homem de sua condição natural a de ser social. Isso implica no fato de que ainda que o trabalho “[...] se realize sob forma primitiva, asiática, escrava, feudal, assalariada, associada ou qualquer outra, em nada altera o fato de que ele permanece uma determinação humana essencial” (TONET, 2012, p. 15).

Isto posto, temos que

[...] o trabalho posto de modo teleologicamente consciente desde o princípio comporta em si a possibilidade (*dýnamis*) de produzir mais que o necessário para a simples reprodução da vida daquele que efetua o processo de trabalho [...]. Essa capacidade do trabalho de trazer resultados que vão além da reprodução própria daquele que o executa cria o fundamento objetivo da escravidão, diante da qual as únicas alternativas eram matar ou adotar o inimigo capturado (LUKÁCS, 2013, p. 160, grifo do autor)

Assim, com o desenvolvimento das forças produtivas - a capacidade do homem em prover as suas necessidades cada vez em menos tempo, diante da criação de novas técnicas e instrumentos -, as relações sociais passam a desdobrar-se de maneira cada vez mais violenta, possibilitando a exploração do homem pelo homem e, assim, que uma classe viva do trabalho da outra (LESSA, 1999); além de promover a divisão do trabalho²⁴, cujo desdobramento “[...] leva à troca de mercadorias e, com esta, ao valor como regulador de cada uma das atividades

²⁴“Naturalmente é impossível descrever, mesmo que apenas alusivamente, o caminho percorrido pela divisão do trabalho desde o seu surgimento até a sua forma atual altamente diferenciada. Trata-se aqui apenas de mostrar que a divisão técnica do trabalho, que se manifesta de modo cada vez mais claro nos estágios desenvolvidos, origina-se da divisão social do trabalho e – mesmo reconhecendo todas as interações existentes – é, sobretudo, uma consequência e não uma causa [...]” (LUKÁCS, 2013, p. 163-164).

econômicas [...]” (LUKÁCS, 2013, p. 166), originando novas necessidades e novas formas de trabalho.

Esse novo sentido dado ao trabalho esvazia esse ato que, anteriormente, expressava a imprescindível relação do homem com a natureza, transformando-a para satisfazer às suas necessidades. Dada à relação de exploração que se estabelece quando o homem compreende que pode viver do trabalho de outros/as, o trabalho passa a expressar a necessidade de acumular: inicialmente, alimentos. Com o desenvolvimento da sociedade, esse acúmulo é de riquezas, por meio da produção de mercadorias, que passa a ser o momento alicerçador da vida em sociedade. É a partir desse momento que “[...] Alguns homens passaram a dispor de meios para explorar o trabalho dos outros; passaram a impor aos trabalhadores condições de trabalho que não eram livremente assumidas por estes [...]” (KONDER, 2008, p. 29).

É com a apropriação privada dos meios de produção que “alguns homens passam a dispor de meios para explorar o trabalho de outros”, submetendo-os ao trabalho explorado, onde a produção de Mercadoria, que condensa um duplo valor (de uso e de troca)²⁵, passa a ser valorizada não pela sua propriedade de satisfazer as necessidades sociais/espirituais/biológicas do homem (valor de uso), mas pela sua capacidade de enriquecer - através da extração e do acúmulo da mais-valia²⁶- aquele que detém os meios de produção capazes de transformar a matéria-prima em seu produto final (mercadoria).

Destituído de seus meios de produção em uma sociedade onde a compra e venda de mercadorias conduz as relações sociais estabelecidas, o homem, que detém a sua força de trabalho como único bem capaz de lhe proporcionar a troca necessária para a obtenção de outras mercadorias, é obrigado a mercantilizar essa força de trabalho para sobreviver e reproduzir-se socialmente.

²⁵O valor de uso de uma mercadoria corresponde ao valor utilitário dessa mercadoria na satisfação das necessidades humanas. Marx (2008a, p. 52) afirma que “[...] O valor de uso não tem valor senão para o uso, e não adquire realidade senão no processo de consumo. Um mesmo valor de uso pode ser utilizado de diversas maneiras [...]”. Já o valor de troca de uma mercadoria representa o tempo de trabalho socialmente necessário para a produção da mercadoria, a fim de que a sua “troca” (venda) seja realizada.

²⁶De acordo com Barbosa (2012, p. 3), “Durante o processo produtivo, o trabalhador produz em mercadoria, o valor equivalente ao que foi despendido na compra da sua força de trabalho. Porém, a produção capitalista visa à valorização do capital, e, para isso, tem de produzir além desse equivalente, tem de produzir um excedente. A relação entre o trabalho excedente e o trabalho necessário Marx designou de taxa de mais-valia, a qual reflete o grau de exploração da força de trabalho pelo capital. Portanto, o valor que a força de trabalho cria por sua atividade produtiva é superior ao valor pago pela força de trabalho, valorizando o capital. A efetiva valorização ocorre quando o capitalista volta ao mercado para vender as mercadorias e, de fato, consegue vendê-las, obtendo um retorno em dinheiro acima do valor monetário despendido na compra dos meios de produção e da força de trabalho”.

É assim que o trabalho na sociedade capitalista é subordinado às relações sociais de compra e venda da força de trabalho, provocando, assim, a subsunção²⁷ do/a trabalhador/a aos ditames de seus empregadores²⁸. E essa relação de compra e venda é orquestrada pelo mercado de trabalho, que se reconfigurou ao longo dos anos diante das crises cíclicas do capitalismo, compreendidas pela tradição marxista como sendo constitutivas dessa sociabilidade e, até mesmo, necessárias, e cujas estratégias de superação sustentam-se no aprofundamento da exploração da força de trabalho, a única força capaz de gerar a mais valia, indispensável para alavancar a taxa de lucros e, conseqüentemente, superar (temporariamente) as crises.

Ao longo da existência do capitalismo, duas grandes crises do capital nos países de capitalismo central foram expressivas no tocante às suas conseqüências para o mundo do Trabalho: a de 1929 e a de 1970. Com relação a esta última, no cenário internacional, temos, em síntese, como explicação dessa crise o exaurimento do pacto keynesiano²⁹ provocando a “necessidade” de se alavancar a economia por meio da modificação na forma de gerir a produção, algo que os países de capitalismo periférico - como o Brasil – irão se ajustar em um período histórico posterior, a partir da década de 1990.

Deste modo, o pacto taylorista-fordista³⁰ dá lugar ao toyotismo³¹ e consolida a reestruturação produtiva, provocando mudanças³² substantivas na vida das classes

²⁷A subsunção é uma categoria utilizada por Marx para explicar o processo de valorização do capital, que se dá, inicialmente, pela “[...] separação do produtor direto de seus meios de produção e subsistência e a sua transformação em trabalhador assalariado, condição esta que impõe a subordinação deste ao capitalista que se apropria desses meios, monopolizando e transformando-os em capital, em forças de coerção contra os trabalhadores [...]” (ZEFERINO, 2009, p. 1), provocando, assim, a produção coletiva de bens que serão apropriados privadamente pelo/a capitalista.

²⁸Cabe dizer aqui que as instituições públicas também estabelecem suas normas e também apresentam aos/às servidores/as as demandas institucionais, que nem sempre – ou quase nunca – coincidem com a realidade social dos/as usuários de seus serviços. O que queremos afirmar é que em qualquer espaço, seja ele público ou privado, o/a trabalhador/a assalariado não está isento dos rebatimentos advindos das relações sociais capitalistas de apropriação da força de trabalho. O que diferencia os espaços é a intensidade desses rebatimentos, mas nunca a ausência deles.

²⁹A incorporação, por parte do Estado, das demandas da classe trabalhadora na década de 1930 nos países de capitalismo central, foi uma expressão concreta da ideologia keynesiana “[...] que defendiam a possibilidade de compatibilizar capitalismo, bem-estar e democracia” (MOTA, 2009, p. 56). Assim, essa classe vivencia a expansão dos direitos sociais, através de uma luta que tencionou as relações sociais da época, e que se solidificou durante os “30 anos gloriosos” – Welfare State. Entretanto, como parte constitutiva do modo de produção capitalista, a crise instaurada na década de 1970 modificará as relações de produção, provocando o exaurimento do “Estado de Bem-Estar Social” e encontrando nas teorias neoliberais o aparato ideológico que se concretizará no enjugamento do Estado em seus investimentos na área social (OLIVEIRA; SILVA, 2013).

³⁰Foi o binômio taylorismo-fordismo, com a proposta de produção em massa para consumo em massa, que alavancou a economia no período da crise de superprodução de 1929. Bem mais do que uma mudança na maneira de gerir a produção, o fordismo “[...] foi também uma forma de regulação das relações sociais, em condições políticas determinadas [...]” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 86), o que nos indica que as transformações ocasionadas na base material da sociedade resvala em todas as outras dimensões da vida em sociedade.

trabalhadoras que vivenciam a retração de seus direitos trabalhistas, acarretando no aumento da precarização das formas de contratação por meio da terceirização, das jornadas duplas (para as mulheres, as jornadas extensas), além do desemprego em massa, dentre outros; acarretando modificações no mundo do trabalho que

[...] passa por constantes transformações que são geradas por uma ditadura econômica e interesses políticos, na lógica do modelo neoliberal. Isso acaba caracterizando exigências ou comportamentos que vêm atender exclusivamente a um mercado que se torna cada vez mais excludente (GUIMARÃES; ROCHA, 2008, p. 28).

Assim, o movimento do capital para alavancar as taxas de lucro e enfrentar a crise provoca, conforme Braz e Netto (2011, p. 226), “[...] um movimento de desconcentração industrial [...]”, levando a “*desterritorialização da produção*”, favorecendo a intensificação da exploração da força de trabalho por permitir que tal objetivo seja alcançado em locais com legislações trabalhistas menos rígidas. Outro elemento que se soma a esse na busca pelo lucro é a explosão da microeletrônica, que vem “[...] determinando um desenvolvimento das forças produtivas que reduz enormemente a demanda de trabalho vivo [...]” (NETTO; BRAZ, 2011, p. 226).

Esses dois fenômenos acarretam, de acordo com os autores supracitados, em três consequências para o mundo do trabalho, das quais destacamos duas: a ampliação do trabalhador coletivo³³ e a necessidade de qualificação da mão de obra, a fim de que um mesmo trabalhador possa desempenhar mais funções.

A ampliação do trabalho coletivo no interior da divisão sócio-técnica do trabalho acarreta numa intensificação da alienação³⁴, visto que o/a trabalhador/a que “*pensa*”, não

³¹O Toyotismo, em contraposição ao modelo rígido do binômio taylorismo-fordismo, baseia-se na flexibilidade das relações de produção sem o rígido controle do operário/trabalhador, com uma produção enxuta e personalizada. Se antes não era exigida a qualificação do trabalhador, agora quanto mais habilidades esse trabalhador demonstrar, melhor ele se encaixará nesse modelo de produção (BEHRING; BOSCHETTI, 2011).

³²E enquanto os trabalhadores dos países de capitalismo central vivenciam uma drástica redução dos direitos sociais conquistados e consolidados durante o Welfare State, o Brasil e a sua classe trabalhadora vivencia um período de ascensão dos movimentos e das mobilizações sociais ante o período de Ditadura que perdurou 20 anos em nossa História

³³De acordo com Netto e Braz (2011, p. 123, grifo dos autores), “Com essa categoria, quer-se designar que a produção, sob a grande indústria, envolve mais que as funções desempenhadas imediatamente pelos operários (proletários) que entram em contato direto com as matérias que, modificadas, constituirão as mercadorias - o trabalhador coletivo é o conjunto de envolvidos na produção, desempenhem eles atividades manuais ou não [...]”.

³⁴Netto e Braz (2011, p. 54, grifo dos autores) caracterizam a alienação como sendo uma inversão na relação “[...] *entre os homens e suas obras, a relação real, que é a relação entre criador e criatura [onde] a criatura passa a dominar o criador*”. Para os autores, a alienação é uma característica típica do trabalho na sociedade capitalista, onde “[...] têm vigência a *divisão social do trabalho* e a *propriedade privada dos meios de produção*”

precisa (e não é, via de regra), necessariamente, ser aquele/a que transforma o que foi projetado em mercadoria, o que amplia e complexifica a execução das atividades intelectuais demandadas para a produção material (NETTO; BRAZ, 2011).

Associado a esse processo, temos a necessidade de qualificação da mão de obra, para que o/a trabalhador/a esteja habilitado a desempenhar várias funções, ao mesmo tempo em que possa “[...] participar de atividades múltiplas, ou seja, essa força de trabalho deve ser *qualificada e polivalente [...]*” (NETTO; BRAZ, 2011, p. 227, grifo dos autores). Com isso, alguns postos de trabalho, algumas funções e até profissões, tornam-se gradativamente, dispensáveis³⁵.

Essa nova maneira de gerir o mundo do trabalho, introduzida pelo toyotismo, exige, portanto, a “[...] flexibilidade do trabalho e das relações de trabalho. Ampliou-se o número de ocupações produtivas dos trabalhadores e diversificou os contratos de trabalho. Isto levou a mudanças na qualificação e na estrutura do mercado de trabalho” (BARBOSA, 2012, p. 8). A diversidade dos contratos de trabalho expressa, dentre outros, pela crescente e ampla terceirização³⁶, nos aponta para diversas problemáticas que envolvem a realidade da classe trabalhadora diante deste fato.

fundamentais, sociedades nas quais o produto da atividade do trabalhador não lhe pertencem, nas quais o trabalhador é *expropriado* – quer dizer, sociedades nas quais existem formas determinadas de *exploração do homem pelo homem*” (NETTO; BRAZ, 2011, p. 55, grifo dos autores).

³⁵A obsolescência gradativa de algumas profissões, tanto em decorrência do avanço tecnológico e da substituição do trabalho vivo, quanto pela lógica requerida de um/a trabalhador/a polivalente, se expressa na realidade com muita nitidez: é o cobrador de ônibus, cuja função é atribuída, agora, ao motorista; é o/a operador/a do caixa da loja, que acumula essa função e a de organizar a mercadoria quando estiver “livre”, diminuindo a necessidade de outros/as funcionários/as; é a assistente social, que na ausência do/a recepcionista, responde, também, por suas atribuições; são os caixas eletrônicos nos bancos, que tornaram quase desnecessário o trabalho vivo antes realizado.

³⁶Dentre os vários recentes ataques aos direitos das classes trabalhadoras de nosso País, não podemos deixar de mencionar aqui a Reforma Trabalhista (PL 6.787/2016), aprovado pelo Senado Federal no último dia 11/07/2017. Dentre as várias modificações propostas, merecem destaque (EL PAÍS, 2017a): 1- a possibilidade em parcelar as férias em até três vezes; 2- a jornada diária de trabalho, que poderá chegar à 12h; 3- o direito ao intervalo de 1h - para os/as que trabalham mais de 6h por dia - para descanso e alimentação daqueles/as que não usufruírem integralmente poderá ser suprimido, sem reflexos em férias e décimo terceiro para cálculo do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS). Outro ataque foi o projeto de terceirização. O trabalho terceirizado antes só era aceito no caso da contratação dos serviços serem realizadas para a execução de atividades que não se tratar de uma atividade-fim, ou seja, aquela que representa o objetivo principal da empresa. Com a aprovação da lei da terceirização, “A principal mudança se refere à permissão das empresas para terceirizar quaisquer atividades, não apenas atividades acessórias da empresa. Isso significa que uma escola que antes poderia contratar só serviços terceirizados de limpeza, alimentação e contabilidade agora poderá também contratar professores terceirizados” (EL PAÍS, 2017). Esses ataques representam um enorme retrocesso na vida das classes trabalhadoras de nosso País, além de expressar o descompromisso do atual governo Temer com a manutenção dos direitos conquistados historicamente pelas classes trabalhadoras brasileiras. O discurso das necessidades de “reformular” para alavancar a economia e, com isso, criar condições de crescimento econômico, além de uma falácia – é preciso refletir: crise para quem? -, é sempre pior para as classes trabalhadoras, conforme Marx (2004, p. 25, grifo do autor): “[...] Se a riqueza da sociedade estiver em declínio, então o trabalhador sofre ao máximo, pois: ainda que a classe trabalhadora não possa ganhar tanto quanto a [classe] dos

Para refletirmos sobre a realidade brasileira, a respeito da terceirização, em nota técnica, o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Econômicos (DIEESE, 2017, p.6) aponta que,

[...] a relação entre vínculos ativos e vínculos rompidos ao final de 2014, nota-se que de cada 100 vínculos ativos pouco mais de 40 foram rompidos. Já nos setores tipicamente terceirizados, essa relação é de 100 vínculos ativos para 80 rompidos. Esse último dado indica que os vínculos nas atividades tipicamente terceirizadas têm alta rotatividade [...]. Para os trabalhadores, [isso] representa a incerteza de encontrar um novo emprego num curto espaço de tempo e o risco de ter que aceitar menores salários e benefícios, além de ter impactos no cálculo da aposentadoria [...].

Esses dados expõem tanto a alta instabilidade presente em vínculos de trabalho precários, como o terceirizado, quanto às consequências para a classe trabalhadora. Ainda nessa nota técnica, o DIEESE (2017, p. 23) aponta que “[...] Os salários nas atividades tipicamente terceirizadas eram, em média, 23,4% menor do que nas atividades tipicamente contratantes (R\$ 2.011 contra R\$ 2.639)”.

Diante desses elementos, que nos mostram como o mundo do trabalho se reconfigurou, podemos refletir, também, nas novas requisições postas pelo mercado de trabalho, que passa a demandar trabalhadores/as que se adaptem à flexibilização das relações de trabalho precarizadas, aos baixos salários, à necessidade de constituir mais de um vínculo de emprego, dentre outros, a fim de não constar no percentual de desempregados/as que, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no primeiro trimestre de 2017 foi de 13,7%, o que corresponde a cerca de 14,2 milhões de brasileiros/as. No Nordeste, esses valores correspondem a 16,3%, o que equivale a cerca de 4 milhões de nordestinos/as.

Em meio a todas essas transformações, tanto as mais estruturais (aqueles que esvaziam o significado inicial do Trabalho) quanto àquelas que se deram no decorrer da história do capitalismo, é importante refletirmos no papel dado à Educação no contexto de uma sociedade desigual, que oprime, explora, discrimina. Em que sentido e de quais maneiras a Educação tem servido como instrumento de manutenção dessa ordem social, fundada sob o princípio da exploração do homem pelo homem? Até que ponto o mundo do Trabalho e o Mercado de Trabalho conduzem os processos educacionais, de maneira que o conteúdo, o formato, os princípios, sirvam de base para a manutenção desse sistema? Em que medida a

proprietários na situação próspera da sociedade, *nenhuma sofre tão cruelmente com o seu declínio como a classe dos trabalhadores [...]*”.

Educação pode ser um potencial instrumento de construção de valores, ideais e propósitos radicalmente opostos à opressão, à exploração, ao preconceito, com vistas à construção de uma nova sociabilidade?³⁷

Para Lukács (2013, p. 176-177), a educação do homem consiste essencialmente em capacitá-lo a “[...] reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida [...]”, o que significa que para o autor existe um sentido mais amplo dado à educação, e um mais estrito. Por essa razão, a educação “mais ampla” é um processo que “[...] nunca estará realmente concluída [...]”, uma vez que, conforme discorreremos até então, o processo de trabalho promove a construção objetiva e subjetiva da vida em sociedade, gerando novas necessidades sociais e a urgência em satisfazê-las. Já a educação em sentido mais estrito é aquela que, enquanto produto do desenvolvimento da sociedade, se estabelece por meio das instituições de ensino, como a escola, a universidade, os institutos de educação, etc.

Conforme Meszáros (2008), o modelo educacional está intimamente relacionado ao modo determinado como se dão as relações de produção e reprodução da vida em sociedade, o que nos faz refletir que primordialmente a educação na sociabilidade capitalista está focalizada em seu sentido estrito, na perspectiva de educar os homens para possibilitar a manutenção de sua maneira de gerir a vida em sociedade, tanto material quanto espiritual (através da sustentação ideológica), ainda que busquemos alternativas de resistência a essa lógica. Isto posto, não podemos perder de vista que “[...] uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança [...]” (MESZÁROS, 2008, p. 25).

Diante disso, Bernheim e Chauí (2008, p. 7) afirmam que “[...] a sociedade do conhecimento é governada pela lógica do mercado (sobretudo o financeiro), de tal modo que não é propícia nem favorável à ação política da sociedade civil e à promoção efetiva da informação e do conhecimento necessários para a vida social e cultural” (BERNHEIM; CHAÚÍ, 2008, p. 7). Por isso, a educação nos moldes propostos pela sociabilidade capitalista está posta não para o desenvolvimento das capacidades humanas com o objetivo da satisfação

³⁷Não pretendemos, no breve espaço desse trabalho, responder a todos esses questionamentos, mas trazer elementos que nos ajudem a pensar sobre eles, no contexto de um Brasil que atravessa uma crise política, ética e econômica, com graves consequências para as classes trabalhadoras desse País.

das necessidades sociais e espirituais da humanidade em primeira instância, tampouco está centrada na autorrealização do homem (ser social) a partir do conhecimento adquirido. Antes, o seu principal objetivo é oferecer ao mercado o “material humano” necessário à reprodução do trabalho e perpetuação dos valores (objetivos e subjetivos) que regem a sociedade capitalista. Compreendemos, portanto, que a educação, assim como “[...] o Estado, o sistema jurídico e político [...], a saúde etc. são produtos das relações entre as classes sociais e que buscam, dialeticamente, reproduzir a ordem social da qual emergem” (FRIGOTTO, 2015, p. 217).

Vivenciamos a era do mercado, onde as necessidades humanas genéricas se transformam em demandas para o mercado, o que possibilita a comercialização, na forma de serviços, da saúde, do lazer, da espiritualidade, da educação, que se torna cada vez mais voltada para o mercado, com o objetivo principal de inserir profissionais “capacitados” tecnicamente a operacionalizar os métodos apreendidos durante a formação. Isso por que, conforme observamos, “[...] os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados [...]” (MESZÁROS, 2008, p. 25).

Lukács (2013, p. 177) elucida a íntima relação entre esses processos sociais mais abrangentes de reprodução, e os processos educacionais, quando afirma:

[...] Se hoje a escola é obrigatória e universal nos países civilizados e as crianças não trabalham por um período relativamente longo, então também esse período de tempo liberado para a educação é um produto do desenvolvimento industrial. Toda sociedade reivindica certa quantidade de conhecimentos, habilidades, comportamentos, etc. de seus membros; o conteúdo, o método, a duração, etc. da educação no sentido mais estrito são consequências das carências sociais [...].

Cabe-nos, portanto, a indagação de quais carências sociais são essas e como elas são satisfeitas no interior dessa sociabilidade, que reivindica o acesso à informação, ao conhecimento, à educação, à profissionalização como único meio de ascender socialmente, na tentativa de compreender o direcionamento dado à educação em nossa sociedade³⁸.

Considerando que essas “carências sociais” estão inscritas no cotidiano de vida da população e se traduzem, também, através das (precárias) condições de vida de uma grande parcela de brasileiros e brasileiras, o IBGE publicou, em 2016, a mais recente “Síntese dos

³⁸O discurso que delimita “o que são” e “quais são” essas carências sociais possuem, no mínimo, duas origens: o Estado, que fala, por vezes, em lugar da população o que estes necessitam; e a própria população que, de fato, carece. Considerando que o Estado, em articulação com o mercado de trabalho, conforme temos construído a nossa exposição até então, detém o poder de direcionar o conteúdo, a forma, os objetivos, da Educação em nossa sociedade, nos deteremos na busca e na compreensão dessas “carências sociais” a partir dos dados apontados pelo IBGE, por considerarmos a funcionalidade dessa instituição aos interesses do capital.

Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira”, que contém dados e análises acerca de questões como: educação, trabalho, distribuição de renda, alimentação, domicílio, dentre outros. De acordo com a publicação “[...] os indicadores analisados estão referenciados às recomendações internacionais, à legislação brasileira pertinente e às agendas nacional e internacional de debate dos diferentes temas, das quais o IBGE participa e acompanha” (IBGE, 2016, p. 7), o que nos faz compreender que o material é uma síntese dos elementos que os organismos estruturantes da ordem burguesa consideram importantes para definir as condições de vida da população e suas possíveis “carências sociais”.

Partindo do princípio de que a existência fisiológica do homem e a reprodução da sua força de trabalho, não se dá sem alguns elementos, tais como: alimentação, condições de higiene, acesso à serviços de saúde; observemos alguns dos dados contidos na síntese do IBGE:

No Brasil, crianças e adolescentes são os que mais vivem em situação de insegurança alimentar³⁹ [...]. o percentual de pessoas de 0 a 4 anos e de pessoas de 5 a 14 anos residentes em domicílio com insegurança alimentar era de 34,1% e de 33,7% [em 2013], respectivamente. Para a população em geral, este percentual era de 25,8%. No entanto, frise-se que, em comparação com o ano de 2004, o percentual de pessoas de 0 a 4 anos e de 5 a 14 anos – bem como o da população em geral – vivendo em situação de insegurança alimentar grave reduziu a menos da metade [...]. Vale lembrar que o Fundo das Nações Unidas para a Infância [...] aponta a insegurança alimentar dentre as causas subjacentes e estruturais da mortalidade infantil (SITUAÇÃO..., 2007). Logo, a redução da taxa de mortalidade infantil⁴⁰ [...] pode ser atribuída, dentre outros fatores, à observada diminuição da insegurança alimentar entre as crianças. Por tal motivo, cumpre averiguar ainda, dentre as crianças de 0 a 4 anos, se algum grupo específico se encontra em condição mais vulnerável [...]. no que tange à cor ou raça, as crianças pretas ou pardas são as que mais residem em domicílios com insegurança alimentar (43,1%), em todos os seus graus. Quanto à situação do domicílio, 48,6% das crianças que residem em domicílios rurais convivem com a insegurança alimentar, sendo 8,5% com a insegurança alimentar grave, mais que o dobro do percentual relativo às crianças que residem em domicílios urbanos, de 4,1% [...]. Nesse passo, merecem atenção também as informações relativas às condições de saneamento básico dos domicílios

³⁹O IBGE baseia a sua análise acerca da insegurança alimentar a partir da Escala Brasileira de Insegurança Alimentar (EBIA), que classifica os seguintes elementos: “[...] Segurança Alimentar - acesso regular e permanente a alimentos de qualidade e em quantidade suficiente, e sequer se sentiam na iminência de sofrer restrição no futuro próximo; Insegurança Alimentar Leve - preocupação ou incerteza quanto à disponibilidade de alimentos no futuro em quantidade e qualidade adequadas; Insegurança Alimentar Moderada – redução quantitativa de alimentos e/ou ruptura nos padrões de alimentação resultante da falta de alimentos entre os adultos; Insegurança Alimentar Grave - redução quantitativa de alimentos e/ou ruptura nos padrões de alimentação resultante da falta de alimentos entre adultos e/ou crianças; e/ou privação de alimentos; fome” (IBGE, 2016, p. 39).

⁴⁰“A mortalidade é também uma componente demográfica e a esperança de vida ao nascer é um indicador relacionado a esta componente. Este indicador reflete mudanças nas condições médico-sanitárias e nos fatores socioeconômicos na sociedade, e expressa o número médio de anos de vida que se espera que um recém-nascido viva, ao manter o padrão de mortalidade observado no período [...]” (IBGE, 2016, p. 22).

onde residem crianças de 0 a 4 anos, outro fator apontado pela Unicef como condicionante da mortalidade infantil [...]. Em 2015, a Região Norte destacou-se negativamente por abarcar os maiores percentuais de crianças residentes em domicílios sem acesso a abastecimento de água por rede geral, a esgotamento sanitário por rede coletora ou pluvial, e a coleta direta ou indireta de lixo. Da mesma forma, foi a Grande Região com o maior percentual de crianças em domicílios sem acesso a nenhum desses três tipos de serviço [...] (IBGE, 2016, p.39-40).

Esses são dados que expressam necessidades básicas de uma grande parcela da população, completamente desprovida de condições objetivas de sustentação de suas vidas. A insegurança alimentar, independente de seu “grau” é grave, tendo em vista as consequências fisiológicas, sociais, psicológicas, provocadas por ela, além de representar a restrição/privação mais danosa para a existência humana, colocando-a, inclusive, em risco, o que pode ser observado através da própria taxa de mortalidade infantil. Em 2015 essa taxa foi estimada em 13,8 mortes por mil nascidos vivos (IBGE, 2016, p. 22). E embora ela tenha diminuído nos últimos 10 anos⁴¹, a sua existência associada à fome expressa uma ameaça concreta para à vida das famílias que sobrevivem na insegurança de não saberem como (e se) irão alimentar-se, sobretudo ao considerarmos a necessidade, no interior dessa sociabilidade, de reproduzir a força de trabalho para a produção de mercadorias. Podemos, portanto, afirmar que essas são algumas das “carências sociais” que encontramos em nosso País, cujas diferenças regionais, de cor, raça, sexo, podem ser bastante expressivas.

Considerando que o Trabalho no interior da sociedade capitalista é ressignificado, e a produção de mercadorias torna-se o momento mais importante da vida em sociedade, bem como o elemento propiciador do acúmulo de riquezas, de onde decorre a exploração do homem pelo homem, concordamos com Tonet (2012, p. 17) ao afirmar que

[...] na medida em que o trabalho morto (capital) subjugando e põe a seu serviço o trabalho vivo (o trabalhador) o que está em jogo já não é o desenvolvimento pleno dos indivíduos, mas a reprodução ampliada do capital. O indivíduo só interessa enquanto força de trabalho e todas as atividades voltadas para o indivíduo não visarão, na verdade, o seu desenvolvimento omnilateral, harmonioso, integral, mas adequá-lo, da melhor forma possível, à produção de mercadorias.

Ao olharmos para a realidade acima descrita, e refletirmos no fato de que, no interior dessa sociabilidade, “o indivíduo só interessa enquanto força de trabalho”, percebemos que não são as carências sociais em si, como elas afetam a vida da população, tampouco a urgência em modificar as situações degradantes vivenciadas pelas pessoas, que importam;

⁴¹ “[...] Em 2000, este indicador era estimado em 29,0 mortes por mil nascidos vivos, o que aponta para uma melhora expressiva no indicador [...]” (IBGE, 2016, p. 23).

mas sim, em que medida os indivíduos afetados por essas carências sociais estão/estariam aptos para reproduzir a sua força de trabalho em prol da produção de mercadorias, a fim de que a mais-valia seja, ao final do processo produtivo, extraída. Essa perversa lógica inclui a criação de um contingente de trabalhadores/as que não consigam, pelas mais variadas razões, inserirem-se no circuito produtivo, a fim de que as questões relacionadas ao salário pago, às condições e relações de trabalho, por exemplo, sejam estabelecidas de forma a beneficiar ainda mais os empregadores⁴². Portanto,

[...] na medida em que se compreende que, nesta forma de sociabilidade, a produção de mercadorias – não importa sob que forma concreta – é o momento fundamental, então sim seria razoável afirmar que a função hegemônica da educação é a de preparar indivíduos para se inserirem no mercado de trabalho. Pois, nesta forma de sociabilidade, o indivíduo vale enquanto força-de-trabalho e não enquanto ser humano integral (TONET, 2012, p. 16).

E se a principal função da educação é a de preparar os indivíduos para serem inseridos no mercado de trabalho, o trabalho realizado não tem, necessariamente, a função de propiciar o desenvolvimento das capacidades humanas. Essa preparação se quer precisa ser realizada de maneira a colocar os indivíduos na posição de quem possui um conhecimento de mundo que deve ser articulado com o cotidiano de suas vidas, e necessário para pensar a realidade social na qual estão inseridos. Além disso, formar para o mercado também implica na criação de um contingente de trabalhadores/as que não será absorvido pelos campos de trabalho existentes, tendo em vista que isso propicia o próprio rebaixamento salarial e a frenética competitividade entre os/as trabalhadores/as na manutenção de seus empregos.

Dados que expressam essa realidade foram registrados pelo IBGE (2016, p. 71) entre 2005 e 2015:

^{42cc}A taxa mais baixa e unicamente necessária para o salário é a subsistência do trabalhador durante o trabalho, e ainda [o bastante] para que ele possa sustentar uma família e [para que] a raça dos trabalhadores não se extinga [...]. *A procura por homens regula necessariamente a produção de homens assim como qualquer outra mercadoria*. Se a oferta é muito maior que a procura, então uma parte dos trabalhadores cai na situação de miséria ou na morte pela fome. A existência do trabalhador é, portanto, reduzida à condição de existência de qualquer outra mercadoria. O trabalhador tornou-se uma mercadoria e é uma sorte para ele conseguir chegar ao homem que se interesse por ele. E a procura, da qual a vida do trabalhador depende, depende do capricho do rico e capitalista” (MARX, 2008, p. 24, grifo do autor).

Na população com idade para trabalhar, 37,8% era ‘sem instrução ou ensino fundamental incompleto’. No entanto, na população ocupada, o perfil educacional predominante era o ensino médio completo ou superior incompleto (36,9%). No caso da população desocupada, que tem buscado trabalho, 44,9% tinham ensino médio completo ou superior incompleto. Neste sentido, é possível afirmar que quase metade da população desocupada tem o perfil educacional exigido no mercado, porém é provável que não encontrem vaga de trabalho em virtude da queda da atividade econômica [...].

Vemos, por meio desses dados, que a luta do/a trabalhador/a para adquirir o posto de trabalho, a fim de poder efetivar a sua atividade, como única forma de conseguir suprir algumas de suas necessidades mais básicas, perpassa, necessariamente, o acesso à educação formal (sentido estrito), aquela que instrumentaliza e atende às necessidades do mercado de trabalho. Isso porque, conforme os dados do IBGE apontam, o próprio mercado de trabalho requisita um dado perfil profissional/educacional que, embora não signifique garantia, melhora as chances de conseguir um trabalho formal⁴³.

Em 2015 o Brasil já possuía uma população superior a 200 milhões de habitantes (atualmente, de acordo com o IBGE, esse número está acima de 207 milhões). Isso significa que os 37,8% da população “sem instrução ou ensino fundamental incompleto” representa mais de 75 milhões de pessoas sem acesso à educação formal mais básica (ensino fundamental). Isso no contexto de um país que estava sob o governo de um partido populista (Partido dos Trabalhadores – PT), cujas promessas anteriores foram de lutar pelos direitos das classes trabalhadoras do País, melhorando o acesso à educação pública de qualidade, o sistema de saúde pública, dentre outros. Entretanto,

Os primeiros quatro anos de mandato de Lula podem ser caracterizados, no que se refere à educação básica, pela ausência de políticas regulares e de ação firme no sentido de contrapor-se ao movimento de reformas iniciado no governo anterior. Assim, assistimos, nesses quatro anos, ações esparsas e uma grande diversidade de programas especiais, em sua maioria dirigidos a um público focalizado entre os mais vulneráveis [...] (OLIVEIRA, 2009, p. 198).

As reformas implementadas no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC)⁴⁴, que seguiam o curso das diretrizes neoliberais à nível mundial, tinha como justificativa a necessidade de modernizar o país, qualificar e adequar a força de trabalho aos moldes da reestruturação produtiva, em curso no Brasil a partir da década de 1990 – tardiamente,

⁴³ “[...] O trabalhador não tem apenas que lutar pelos seus meios de vida físicos, ele tem de lutar pela aquisição de trabalho, isto é, pelas possibilidades, pelos meios de poder efetivar sua atividade” (MARX, 2008, p. 25).

⁴⁴ A “era FHC” compreende o período entre os anos de 1995 à 2002.

portanto, ao compararmos com os países de capitalismo central. Isso significou adequar o ensino educacional às novas necessidades do mercado de trabalho.

Quando olhamos para o financiamento da educação no governo Lula⁴⁵, temos que “[...] Dos oito anos de Lula da Silva, em apenas dois (2008 e 2009) o percentual do PIB investido em educação superou a marca média de FHC de 4%. Em todos os demais anos esse percentual sequer atingiu 3%” (SOUZA JUNIOR, 2012, p. 6), o que demonstra que as escolhas realizadas pelos governos expressam uma ação de continuidade no direcionamento dado à educação, uma vez que o investimento feito nesse setor demonstra o (des)interesse em proporcionar qualidade ao ensino público.

Diante de todos esses elementos, das carências sociais e das reais preocupações capitalistas, concordamos com Meszáros (2008, p. 80, grifo do autor) ao afirmar que “[...] As condições reais da vida cotidiana foram plenamente dominadas pelo *ethos* capitalista, sujeitando os indivíduos [...] ao imperativo de ajustar suas aspirações de maneira conforme, ainda que não pudessem fugir à áspera situação da escravidão assalariada [...]”. Por isso, entendemos que as carências sociais que orientam “o conteúdo, o método, a duração” da educação em nossa sociedade não objetiva propiciar ao homem o pleno desenvolvimento de suas capacidades. Antes, advém das necessidades postas pelo mercado de trabalho com base nos ditames das modificações ocorridas no mundo do trabalho.

Isso por que “[...] a esfera da educação tem na reprodução do capital a tônica do seu desenvolvimento. E [...] ele envidará todos os esforços para subsumir à sua lógica toda e qualquer iniciativa, mesmo aquelas que, em princípio, lhe poderiam ser contrárias [...]” (TONET, 2012, p. 17). Entretanto, não acreditamos em uma realidade dada e imutável, tampouco em uma sociedade homogênea e livre de contradições. As possibilidades de resistência e de luta contra essa lógica podem ser oxigenadas em vários âmbitos da vida em sociedade, e através dos mais variados sujeitos.

À exemplo disso temos, no interior do Serviço Social, por meio das entidades que representam a categoria profissional, a defesa de uma educação pública, laica, 100% gratuita e de qualidade, com acesso universal. Ainda que algumas lutas sejam travadas em defesa da profissão e suas diretrizes para a formação em Serviço Social⁴⁶, encontramos nessas

⁴⁵O Governo Lula sucedeu o segundo mandato do ex-presidente FHC, e compreende os anos de 2003 à 2010, quando a presidenta deposta, Dilma Rousseff, assumiu de 2010 à 2014 em seu primeiro mandato, e, em 2016, após a reeleição para o segundo mandato a partir de 2015, sofreu o golpe parlamentar, sendo ilegalmente substituída pelo então vice-presidente, Michel Temer.

⁴⁶Destacamos aqui a construção de instrumentos normativos, como as Resoluções do conjunto CFESS/CRESS; a “Política Nacional de Estágio” (2009) da ABEPSS, que embora não tenha força de lei “[...] tem a legitimidade

iniciativas uma clara expressão de resistência à lógica mercadológica dada à educação, e sua forte tendência à privatização e desqualificação enquanto um instrumento que pode promover a autorrealização do homem. Além disso, a defesa mais ampla realizada por essas entidades não se restringe ao Serviço Social, uma vez que a laicidade, o caráter universal e gratuito da educação, dizem respeito a todos os níveis formais da educação.

Nesse sentido, e em conformidade com a perspectiva mais ampla de educação advinda de Lukács (2013, p. 176-177), Meszáros (2008) afirma que o aprendizado acontece ao longo de toda a nossa existência, e não se limita ao processo formal da relação ensino-aprendizagem (educação no sentido estrito) a partir da escola, e, mais tarde, da academia, por exemplo. Portanto:

[...] A grande questão é: o que é que aprendemos de uma forma ou de outra? Será que a aprendizagem conduz à autorrealização dos indivíduos como ‘indivíduos socialmente ricos’ humanamente (nas palavras de Marx), ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital? [...] (MESZÁROS, 2008, p. 47).

Ainda que não possamos fazer uma divisão entre as dimensões da educação em sentido amplo e em sentido estrito (somente para fins didáticos de compreensão), fica claro observar diante do inexorável fato de nos relacionarmos em uma sociedade capitalista, que a educação, sobretudo em sentido estrito, está a serviço da perpetuação dos modos de ser e operar das classes dominantes. Por isso, Tonet (2012) afirma que nos limites dessa sociabilidade, apenas temos a possibilidade de desenvolver práticas educativas emancipadoras, uma vez que

[...] nenhum aspecto da vida social e individual, hoje, deixa de ser perpassado pelos interesses do capital. Educar, portanto, seria uma atividade voltada, sob as mais variadas formas, para a preparação dos indivíduos para a vida social, entendendo por vida social a vida nos marcos, ainda que sempre em processo, desta forma de sociabilidade (TONET, 2012, p. 18).

Se esses pressupostos e a forma como conduzimos nossa exposição até aqui estiverem coerentes e corretos com a análise dessa sociabilidade e do por que, para quê e como se constrói a educação nos limites do capitalismo, concordamos com Tonet (2012, p.

do debate coletivo no âmbito da ABEPSS como entidade acadêmica, e fornece parâmetros nacionais para a construção das políticas de estágio em cada unidade acadêmica [...]” (CFESS, 2013a, p. 14); e as Diretrizes Curriculares da ABEPSS, que estabelece critérios mínimos para a elaboração dos currículos nas diversas unidades de formação acadêmica e, por isso, se constitui num instrumento de defesa do projeto ético-político, ainda que com limitações; dentre muitos outros documentos construídos ao longo do processo de renovação do Serviço Social brasileiro.

24) ao afirmar que “[...] uma concepção de educação está vinculada ao tipo de sociedade que se deseja construir, o que inclui todo um conjunto de concepções a respeito do homem, da sociedade e da história [...]”. Portanto, a construção de alternativas ao formato dado à educação na atualidade, numa perspectiva que tenha como horizonte a superação de uma educação para o capital, necessita de todo um aparato que proporcione à humanidade novas concepções “do homem, da sociedade e da história”.

E como a realidade social é dinâmica e mutável, todo o contexto político-econômico e social está eivado de contradições que podem e devem ser oxigenadas, a fim de que possamos desenvolver alternativas educacionais que nos conduzam na construção de sólidos valores anti-capitalistas, na perspectiva de alcançarmos uma sociedade e uma educação para além do capital.

2.2 A EDUCAÇÃO PERMANENTE NO CONTEXTO DA SOCIABILIDADE CONTEMPORÂNEA

A Educação na sociabilidade capitalista tem como finalidade a preparação para o mercado de trabalho, objetivo este que desconsidera a possibilidade de desenvolvimento das potencialidades humanas por meio de processos educativos que visem o alcance da liberdade substantiva⁴⁷ do homem.

Entretanto, afirmamos e acreditamos ser possível, nas contradições inerentes ao modo de produção capitalista, resistir e lutar por uma educação para além do capital, bem como entendemos ser viável propiciar um processo educativo que não apenas instrumentalize para o trabalho repetitivo, imediatista, pragmático, fragmentado, descolado das reais carências sociais, mesmo nos limites dessa sociabilidade.

Ao considerar a relevância do cotidiano da realidade social, buscando decifrá-lo para, a partir disso, intervir qualificadamente, estabelecendo os objetivos das ações e como alcançá-los (fins éticos pressupõem a utilização de meios éticos para o seu alcance), o trabalho realizado ultrapassa a finalidade de sua ação, propiciando ao/à trabalhador/a um aprendizado que extrapola a imediatividade e o pragmatismo. E esses elementos podem ser construídos por

⁴⁷O processo de alienação do trabalho, numa sociedade estabelecida a partir de classes sociais (os que compram e os que vendem a força de trabalho), impede as possibilidades concretas de o homem desenvolver plenamente todas as suas habilidades nos âmbitos mais diversos de suas capacidades: artístico, político, intelectual, etc. Isso por que para o exercício da liberdade (valor construído através do Trabalho humano) plena é imprescindível que haja a “[...] abolição da divisão do trabalho, uma vez que esta contradiz diretamente as condições de autorrealização dos indivíduos como indivíduos [...]” (MESZÁROS, 2008a, p. 216).

meio de uma perspectiva de Educação Permanente que não se limite à formação de um contingente de graduados/as aptos/as, apenas, a operacionalizar técnicas, preencher cadastros, responder as demandas impostas pelo mercado de trabalho sem quaisquer articulações com a concretude da vida.

Sabemos que a realidade social, política e econômica de nosso País se estabelece em um cenário de barbarização das relações humano-sociais que, estando inserida em um contexto maior de mundialização da vida em sociedade, expressa a

[...] ampliação exponencial das desigualdades de classe, densas de disparidades de gênero, etnia, geração e desigual distribuição territorial, [radicalizando] a questão social em suas múltiplas expressões coletivas inscritas na vida dos sujeitos, densa de tensões entre consentimento e rebeldia [...] (IAMAMOTO, 2010, p. 343).

As desigualdades de classe e suas expressões díspares no tocante ao gênero, à etnia, à geração, dentre outros, tem implicações diretas na vida social, sobretudo de uma grande parcela da população que, inserida em um contexto de privações dos elementos mais essências à vida, como o acesso ao alimento, à moradia, à saúde, sofrem as consequências de uma conjuntura de recrudescimento do conservadorismo⁴⁸ e de perdas de direitos sociais e trabalhistas, duramente conquistados ao longo do processo de redemocratização em nosso País no final dos anos de 1980.

Vivenciamos o aumento irrestrito da violência. A insegurança constante e os crimes cometidos põem a vida em estado de alerta diário, e ameaça contínua. Ser pobre e negro no Brasil, e morar na periferia, tem ceifado a vida de muitos jovens (homens em sua maioria) em nosso estado e País. Em todo o estado do Rio Grande do Norte, nos primeiros 74 dias do corrente ano, registrou-se uma marca de 500 mortes violentas: 480 pessoas do sexo masculino, 18 do sexo feminino, 2 cujo sexo foi ignorado; de acordo com o Observatório da

⁴⁸O pensamento conservador, em seu período clássico (da Revolução Francesa – 1789 – à Primeira Guerra Mundial – 1914), se constituiu como uma “[...] importante e complexa vertente ídeo-político-cultural, avançou da recusa da ordem social construída pela burguesia revolucionária para uma atitude de defesa da ordem burguesa consolidada (mas ameaçada pelo movimento operário revolucionário). A inflexão no desenvolvimento do pensamento conservador decorre entre 1830 e 1848, precisamente quando se evidencia o esgotamento do ciclo revolucionário burguês. Enquanto recusa original da ordem burguesa, o pensamento conservador propôs-se como projeto restaurador, antirracionalista e antidemocrático, rechaçando a cultura da Ilustração e os traços mais salientes da Modernidade (autonomia do indivíduo, secularização, industrialização, urbanização), em defesa de valores e instituições pré-capitalistas. Depois de 1848, o conservadorismo, confrontado com a ‘questão social’ e o movimento socialista revolucionário de base operária, rendeu-se à irreversibilidade do desenvolvimento capitalista e assumiu uma perspectiva especialmente contrarrevolucionária, oferecendo alternativas reformistas para preservar a ordem estabelecida e, incorporando, em sua tendência predominante, a racionalidade instrumental-positivista, mobilizou-se para elaborar a representação teórico-metodológica da sociedade burguesa” (ESCORSIM NETTO, 2011, p. 69, grifo da autora). Para aprofundamento, ver: O conservadorismo clássico: elementos de caracterização e crítica. São Paulo: Cortez, 2011.

Violência – OBVIO, 2017. É um número alarmante de pessoas, sobretudo homens negros jovens⁴⁹, que entram para a triste estatística dos que foram mortos por consequência do aumento da violência no Rio Grande do Norte.

A inoperância do Estado em promover ações que modifiquem esse cenário, nos aponta para o descaso com uma realidade que não pode ser alterada⁵⁰ sem o investimento em políticas públicas abrangentes, universalizantes e voltadas, de fato, aos interesses sociais das classes trabalhadoras.

No entanto, a realidade com a qual convivemos – não de hoje – é a objetivação de políticas neoliberais⁵¹, contrapostas aos interesses sociais da ampla maioria da população, e que se estabelecem com ações de cunho (contra)reformistas⁵², numa perspectiva de privatizações, minimização dos investimentos estatais na área social, com políticas que enfatizam o ataque à previdência social e desprezam as conquistas alcançadas com a Constituição de 1988 no tocante ao tripé da seguridade social (BEHRING; BOSCHETTI, 2011).

Em curso no nosso País desde a década de 1990, a ofensiva neoliberal⁵³ tem como principal característica a intervenção estatal minimizada no campo do social, propriedade esta

⁴⁹De acordo com o OBVIO (2017, p. 28), entre os 500 mortos, 58 tinham entre 12 e 17 anos; 199 tinham entre 18 e 24 anos; 103 tinham entre 25 e 29 anos. Esses números correspondem a 72% do total de mortes violentas ocorridas. Com relação à etnia, entre pardos e negros mortos, o número total corresponde à 85% das mortes violentas em nosso estado, apenas nos primeiros 72 dias do corrente ano.

⁵⁰Em nossa concepção, as Políticas Sociais representam uma necessidade no interior da desigual sociabilidade capitalista que, longe de representarem a benesse do Estado, simbolizam a contradição existente na luta de classes, pois foram duramente conquistadas pelas classes trabalhadoras, e concedidas pelas classes dominantes como expressão da busca pelo consenso. Nesse sentido, as Políticas Sociais, dentro do capitalismo, apenas tencionam os cenários da realidade, mas não eliminam completamente as desigualdades existentes, uma vez que estas são inerentes a esse modo de produção.

⁵¹Compreendemos as Políticas Neoliberais, sob a orientação teórica baseado no neoliberalismo, segundo a concepção de Harvey (2008, p. 12), que afirma ser essa uma “[...] teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livre mercado e livre comércio”.

⁵²A palavra “reforma” tem uma conotação positiva, que indica a mudança/transformação de algo que irá tornar-se melhor. Esse, porém, não é o caso quando o Estado utiliza esse termo. Concordamos, assim, com a crítica tecida por Behring e Boschetti (2011, p. 149) em relação à apropriação “[...] indébita e fortemente ideológica da ideia reformista [...]”, uma vez que essa ideia é um “[...] patrimônio da esquerda”, com um conteúdo “[...] redistributivo de viés social-democrata” e vem sendo utilizado pela Direita para por em prática o desmonte do Estado de maneira mais palatável para a população. Por essa razão, utilizamos o termo “contrarreforma”, com o objetivo de desvelar os impactos sofridos pelas classes trabalhadoras no lastro das manobras do Estado em destituir os nossos Direitos.

⁵³A ideologia Liberal, que teve um forte predomínio no período que vai de meados do século XIX até a terceira década do século XX, alimentado pelas teorias de David Ricardo e Adam Smith, atribui ao mercado, através da sua “mão invisível”, a responsabilidade de regular as relações sociais, esvaziando, nesse sentido, o papel histórico do Estado que, na visão de Smith, deveria existir para formular leis que, transformadas em ação, garantissem uma maior liberdade ao funcionamento do mercado livre (BEHRING; BOSCHETTI, 2011). Podemos afirmar, em síntese, que o Liberalismo defende princípios, tais como: o predomínio do individualismo;

que afeta duramente o investimento estatal nas Políticas Sociais e de Proteção Social. Outro aspecto das ações neoliberais está no incentivo a privatização dos aparelhos públicos, bem como o sucateamento dos serviços ofertados, numa conjuntura de crescimento da pobreza, do desemprego, das desigualdades sociais, conforme os dados do IBGE apontados anteriormente (item 2.1).

Recentemente o ilegítimo⁵⁴ governo de Michel Temer apresentou uma proposta de “reforma” da Previdência (PEC 287/2016), sustentando o falacioso discurso da necessidade de evitar uma catástrofe financeira sob a justificativa de haver um “déficit” orçamentário, motivo pelo qual o País estaria vivenciando um período de recessão. Entretanto,

O superávit da Seguridade Social tem sido tão elevado que anualmente são desvinculados recursos por meio do mecanismo da DRU (Desvinculação de Receitas da União), majorada para 30% em 2016. Tais recursos são retirados da Seguridade Social e destinados para outros fins, especialmente para o pagamento de juros da dívida pública, que nunca foi auditada, como manda a Constituição (CARTA ABERTA CONTRA A REFORMA DA PREVIDÊNCIA⁵⁵, 2017).

As propostas contidas no texto da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 287/2016, que consideramos um forte ataque aos direitos sociais das classes trabalhadoras, em tramitação no Legislativo, aumenta a idade para aposentadoria de homens e mulheres: 65 anos para os homens e 62 anos para as mulheres, e iguala o tempo de contribuição em 25 anos para ambos os sexos, desconsiderando elementos, como: a jornada extensa feminina, que garante não apenas a reprodução da força de trabalho, mas também o trabalho doméstico e os cuidados com as crianças, idosos/as e doentes da família extensiva; dentre outros elementos.

o bem-estar individual, como forma de maximizar o bem-estar coletivo; predomínio da liberdade (de mercado) e competitividade; naturalização da miséria, predomínio da lei da necessidade; manutenção de um Estado mínimo para as intervenções na área social; ideologia de que as políticas sociais estimulam o ócio e o desperdício, devendo ser apenas um paliativo. Para os liberais, a crise de 1970 é explicada por fatores como: o “excessivo” poder dado aos sindicatos, cujas implicações se dão nas bases de acumulação e no aumento dos gastos sociais do Estado, o que provoca um processo inflacionário; a intervenção estatal no período do Welfare State impediu o crescimento econômico; a proteção social garantida pelo Estado via políticas redistributivas prejudica o desenvolvimento econômico (BEHRING; BOSCHETTI, 2011). Diante disso, em combate ao pacto Keynesiano e com vistas a preparar as bases para um outro tipo de capitalismo, o neoliberalismo surge (inicialmente na Inglaterra) como uma resposta teórica, já existente desde o pós Segunda Guerra, ao Estado intervencionista que se encontrava “em crise”. As defesas neoliberais encontram sua base de sustentação no próprio Liberalismo, cujas defesas perpassam sempre a ideia de uma intervenção estatal mínima para o social, e máxima para o capital.

⁵⁴A ilegitimidade do governo do atual presidente Michel Temer, dá-se pela forma como este chegou à presidência da República: por meio de um golpe parlamentar, que retirou em 2016 a presidenta eleita, Dilma Roussef. Não reconhecemos, portanto, o atual governo Temer, e nos opomos às suas ações que visam destituir cada vez mais as classes trabalhadoras de nosso País de seus Direitos.

⁵⁵CARTA ABERTA CONTRA A REFORMA DA PREVIDÊNCIA. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://s.oab.org.br/arquivos/2017/02/carta-aberta-sobre-a-reforma-da-previdencia-5.PDF>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

Do/a trabalhador/a rural, que atualmente não necessita pagar qualquer valor para ter acesso aos benefícios previdenciários, passa a ser exigido o pagamento de uma alíquota de cerca de 5% sobre o salário mínimo, e a idade de aposentadoria do homem sobe para 60 anos, e a da mulher para 57, ou 15 anos de contribuição para ambos os sexos, desconsiderando as condições de trabalho do homem e da mulher do campo, que iniciam suas jornadas ainda crianças, com atividades, por vezes, degradantes e sem acesso à educação, a serviços de saúde, dentre outros. A contrarreforma propõe, ainda, que a idade mínima para a concessão do Benefício de Prestação Continuada (BPC), previsto pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), aumente dos 65 para os 68 anos, com o “atenuante” de que continue vinculado ao valor do salário mínimo. Ainda assim, esse aumento na idade para a concessão do benefício implica na destituição de diversas famílias de seu único meio de sobrevivência, reforçando o caráter focalista dos benefícios sócio-assistenciais, que dentre os pobres procura sempre os mais pobres.

Diante de tais elementos, que expressam algumas das mudanças que podem se estabelecer, consideramos que tal proposta descaracteriza o sistema de Previdência Social conquistado ao longo dos anos e se constitui como um grande obstáculo à possibilidade de aposentadoria e acesso a benefícios sociais, sobretudo da população mais pobre e necessitada do nosso País.

Já seria trágico o suficiente se as medidas contrarreformistas se encerrassem no ataque à Previdência Social. Entretanto, as políticas neoliberais que se universalizaram, sobretudo nos países de terceiro mundo, atingem setores e direitos sociais outros, também, como é o caso da Educação. Foi ainda durante a gestão de Itamar Franco, na década de 1990, seguido do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) que, conduzido pela orientação dos organismos internacionais (Fundo Monetário Internacional – FMI – e Banco Mundial – BM), iniciou-se o processo de transformação da educação, tornando-a mais atrativa aos interesses do capital. São estas as medidas de ajustes claramente vinculadas ao ideário Neoliberal, e propostas pelo Banco Mundial:

(1) o ajustamento fiscal duradouro; (2) reformas econômicas orientadas para o mercado, que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantam a concorrência interna e criem as condições para o enfrentamento da competição internacional; (3) a reforma da previdência social; (4) a inovação dos instrumentos de política social, proporcionando maior abrangência e promovendo melhor qualidade para os serviços sociais; e (5) a reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua ‘governança’, ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas (BRASIL, 1995, p. 11).

É no lastro de diretrizes que estabelecem “reformas econômicas voltadas para o mercado”, que o Estado passa de uma instância prestadora de serviços públicos e gratuitos, a um órgão gerenciador do mercado, tornando os direitos sociais, como educação, saúde, cultura, passíveis de uma redefinição não apenas em sua prestação (público *versus* privado), mas em sua própria concepção (direito social *versus* mercadoria).

A partir dessas orientações foi elaborada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no governo de FHC, e as mudanças no âmbito da educação superior pública obtiveram significativas mudanças, que promoveram a amplificação da mercantilização da educação em nível superior, por meio da diversificação e do financiamento de instituições de ensino privadas; o consequente sucateamento das instituições de ensino públicas; a massificação do ensino privado; o incentivo ao ensino à distância, dentre outros (OLIVEIRA, 2015).

Essa lógica que tem perpassado o ensino superior é consequência da racionalidade que tem fundamentado a reestruturação do capital⁵⁶, e que demanda todo um aparato político-ideológico para sustentar a sua base econômica (SIMIONATTO, 2009). Nesse sentido, a educação cumpre com um papel ideológico importantíssimo, pois é através do ensino institucionalizado que as ideias hegemônicas são reproduzidas, na busca pelo consenso. Além disso, o acirramento da questão social coloca no imaginário social que a educação, sozinha e por si só, é a única alternativa de ascensão social, o que reafirma a lógica governista e lhe dá suporte político para investir no setor privado, através de programas como o Universidade para Todos (PROUNI) e do Fundo de Investimentos Estudantil (FIES), além de incentivar a expansão do Ensino à Distância (EAD)⁵⁷.

Na particularidade do REUNI e a consequente expansão e criação de novos cursos decorrentes de sua implementação nas IES federais, é importante pensar em suas consequências para as possibilidades de uma formação profissional qualificada, pois estar

⁵⁶Tal reestruturação é regida pela busca de uma maior lucratividade por parte do capital, e associa as modernas tecnologias às exigências da flexibilização e especialização da produção, dentre outras. Essas transformações se refletem, também, nos processos de produção e reprodução da vida social, por meio da contrarreforma do Estado sob a ótica neoliberal, engendrando novas formas de enfrentamento da questão social.

⁵⁷O FIES foi instituído ainda no governo FHC pela Lei Nº 10.260/2001. Trata-se de um fundo de natureza contábil, destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados nos cursos de graduação privados com avaliação positiva através do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES). Já o PROUNI se destina à concessão de bolsas de estudo integrais e parciais de até 50% em instituições privadas no ensino superior em cursos de graduação e sequenciais de formação específica a não portadores de diploma de nível superior. Possui como público alvo, estudantes que terminaram o ensino médio em escola pública ou foram bolsistas integrais em escolas privadas. Tal programa nos remete a reconhecer o seu impacto social, expresso através do aumento do número de IES privadas, reforçando a condição da educação superior mercantilizada por meio do financiamento público para o setor privado.

numa Universidade Pública, sem condições de trabalho para professores/as e funcionários/as, sem condições de permanência para os/as discentes, não garante a qualidade dessa formação, pois

[...] convém considerar que o governo vem promovendo a expansão das vagas sem a devida infraestrutura necessária e, em alguns casos, sem provimento de concursos públicos para docentes e pessoal técnico-administrativo, gerando sérios problemas, tais como: salas superlotadas, falta de espaço físico adequado e de carteiras para os alunos, aumento da carga horária docente e da exploração da sua força de trabalho, preocupação restrita ao atendimento de metas de produtividade em detrimento de qualidade (GUERRA, 2010, p. 727).

Não queremos, com isso, afirmar que a solução é a privatização desse ensino, uma vez que o privado, ideologicamente, tem sido posto como algo que funciona, que garante as condições de trabalho aos/às seus/suas funcionários/as e a prestação de serviços aos/às seus/suas “clientes”. Antes, compreendemos que a privatização do ensino superior expressa uma possibilidade de acumulação capitalista, que permite às IES vender o seu produto, a educação, de acordo com as necessidades apresentadas pelo mercado de trabalho. Com isso, o que vemos é “A condição de mercadoria barata a ser consumida rapidamente, à qual a formação profissional tem sido submetida, e a constituição de novos nichos de mercado [que] afetam em especial cursos de relativamente baixo custo, como o de Serviço Social [...]” (GUERRA, 2010, p. 732), pois o cenário de regressão de direitos que atinge as classes trabalhadoras, e burocratiza cada vez mais o atendimento das necessidades sociais, fragmentando-as; requer profissionais pragmáticos, despolitizados e focalistas no atendimento realizado, por isso é desnecessária uma formação que articule ensino, pesquisa e extensão.

Prova disso é a existência do ensino à distância, uma modalidade de formação profissional que, além de representar um grande nicho de acumulação capitalista, aparece como uma “alternativa” à democratização do acesso ao ensino superior, visto que a expansão de vagas nesse modelo atinge um contingente de estudantes que, pelos mais variados motivos, não poderiam acessar uma formação profissional presencial.

O que está por trás dessa “pseudo democratização” do acesso ao ensino superior via EAD, é a acelerada corrida pela diplomação, exigida e tão incentivada pelo mercado de trabalho como certificação de uma determinada qualificação, ainda que o processo formativo tenha sido aligeirado, débil na articulação da relação teoria-prática, fragilizada pela ausência de estágios curriculares obrigatórios com supervisão acadêmica, dentre tantos outros fatores. E várias são as problemáticas que envolvem essa modalidade de ensino, visto que a crítica

feita ao EAD tem início com a própria concepção de educação e ensino que, segundo Castro e Castro (2012, p. 6) está pautado, dentre outros na:

[...] possibilidade de apropriação e reformulação de conceitos; da realização de atividades formadoras com debates, diálogos coletivos; interiorização de conceitos e apropriação da dimensão técnico-operativa: estudante deve avaliar criticamente, a partir da construção coletiva com os outros estudantes e professores.

Fica claro a precarização de uma formação profissional qualificada nos moldes do EAD, onde o conteúdo programado é estabelecido para o estudo individual, ficando à cargo do/a estudante a sua apreensão pois, apesar da existência de aulas por meio de vídeos, não existe a possibilidade de construir coletivamente o conhecimento, tampouco de debater as ideias que surjam a partir das reflexões do/a aluno/a.

Opondo-se a essa realidade, compreendemos que é apenas com a qualificação teórico-metodológica e ético-política que o/a profissional tem as possibilidades de fazer uma leitura de suas demandas e intervir na realidade superando a pura execução de tarefas imediatas (GUERRA, 2005), mas capacitado/a a construir as estratégias sócio-políticas de atuação concatenadas à “Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação/exploração de classe, etnia e gênero” (CFESS, 2012, p. 24).

Analisando o cenário das IES no Brasil, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2015⁵⁸, vimos que o país possui 2.364 instituições de educação superior que se dividem em universidades (195), centros universitários (149), faculdades (1.980) e institutos federais (40). Desse universo, temos um total de 295 instituições públicas e 2.069 privadas. Aqui no Nordeste, são 456 instituições. Destas, 66 são públicas e 390 privadas. No Rio Grande do Norte, temos 28 instituições divididas da seguinte maneira: 05 públicas⁵⁹ e 23 privadas.

No Rio Grande do Norte, a Universidade do Estado do RN (UERN) vive um estado constante de ameaças à privatização pela falta de investimento público. Em decorrência,

⁵⁸BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação e Cultura. Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação. 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

⁵⁹Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), que possui 5 campi: Natal, Macaíba, Currais Novos, Caicó e Santa Cruz; Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), com 4 campi: Angicos, Caraúbas, Mossoró e Pau dos Ferros; Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), com 6 campi: Natal, Mossoró, Caicó, Pau dos Ferros, Assu, Patu; Instituto de Educação Superior Presidente Kenedy – Centro de Formação de Profissionais de Educação (IFESP); Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio grande do Norte (IFRN). Dados retirados do site do e-mec.gov.br

devido à precária situação estrutural do campus em Mossoró, os/as docentes e servidores administrativos da UERN exercem suas funções sem as condições adequadas de trabalho, enquanto os/as estudantes são submetidos/as a um processo formativo precarizado, considerando a totalidade dos elementos que compõem essa dinâmica. Na Universidade Federal do RN (UFRN) a realidade não é tão diferente, tendo em vista o corte orçamentário de aproximadamente R\$12 bilhões para o ensino superior público em 2015⁶⁰, colocando em risco o funcionamento das IES públicas. Enquanto isso

[...] o governo transfere recursos públicos para instituições educacionais privadas, por meio do FIES, e renuncia arrecadação de impostos, através do PROUNI [...]. em 2015 [...] o governo liberou R\$ 17,7 bilhões para o FIES e renunciou a arrecadação de R\$ 970 milhões para o PROUNI (ADUFOP, 2015, p. 1).

Assistimos, assim, de um lado, à política de enxugamento do Estado que atinge diretamente as IES públicas, e por outro, é visível o investimento nas universidades privadas, conforme orientação dos organismos internacionais (FMI e BM).

Todos esses dados nos ajudam a compreender a realidade de sucateamento e desmonte do ensino superior público no Brasil. Além disso, observamos o aumento de centros universitários e faculdades em detrimento das universidades, instituições que se constituem pelo indissociável tripé do ensino, pesquisa e extensão⁶¹. A construção do saber delegada à Universidade perpassa necessariamente as práticas de extensão, como medida de aproximação da academia com a sociedade; a Pesquisa científica, como forma de apreensão da realidade; e o exercício da monitoria, como maneira de incentivar a formação docente desde a graduação. Desse modo, se na universidade pública socialmente referenciada a extensão universitária, a monitoria e a pesquisa, por vezes, tornam-se bandeiras de resistência na luta pela consolidação, nas demais instituições em que essa realidade não se faz obrigatória, encontramos ainda mais dificuldade na qualidade da formação profissional ofertada.

⁶⁰Nesse mesmo ano houve um corte orçamentário de 75%, por parte da CAPES, nos recursos destinados a pós-graduação, provocando uma queda no orçamento anual do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFRN (PPGSS/UFRN) de R\$30.000,00 para R\$7.500,00, inviabilizando, assim, qualquer ajuda de custo a discentes e docentes com trabalhos aprovadas em eventos, sobretudo fora do nosso estado. Tal ação coloca-se na contramão de uma formação que extrapole o ambiente acadêmico, além de não favorecer a socialização do conhecimento que vem sendo construído.

⁶¹O tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão) para serem desenvolvidos, requer, normalmente, a concorrência em editais e, portanto, o financiamento institucional que, via de regra, é menor para a área social. Além disso, as bolsas disponibilizadas são parcas, obrigando os docentes a submeterem os/as discentes a processos seletivos, acirrando a concorrência entre eles e pela lógica imposta no processo, elegendo àqueles/as que farão parte do seleto grupo de pesquisadores/as, extensionistas e monitores/as.

Sem esses elementos, centrais na formação profissional, a educação, cuja mercantilização já foi legitimada pelo Estado, passa, então, a ser encarada não mais como um direito, mas como um serviço pago, e as unidades de ensino passam a gerir a educação através de uma lógica empresarial. A inclusão pelo consumo é legitimada nesta esfera, uma vez que o modelo de educação apresentado pelo e para o mercado é funcional ao sistema forjando um novo perfil de trabalhador/a, capaz de adaptar-se rapidamente às recorrentes mudanças do mercado, bem como às precárias situações que envolvem as relações e condições de trabalho (GUERRA, 2010).

É necessário, portanto, desenvolver estratégias de resistência a essa lógica capitalista, não perdendo do nosso horizonte que as perspectivas de uma *educação para além do capital*⁶² não é possível nos limites dessa sociabilidade, onde a educação serve aos interesses do mercado, quando deveria atender às “[...] necessidades humanas, na medida em que pode contribuir, no âmbito da disputa hegemônica, com a superação da lógica desumanizadora do capital, que se fundamenta na desigualdade, na exploração, no individualismo, no lucro e na competição” (CFESS, 2013, p. 10).

Quando tratamos da educação superior, nos referimos àquela que irá capacitar o/a estudante para o exercício de uma determinada profissão. Portanto, cabe-nos explicitar a concepção de formação profissional⁶³ que perpassa a nossa discussão, qual seja: uma formação que promove a articulação entre graduação e pós-graduação (*stricto e lato sensu*), numa dinâmica de fomentar a construção do conhecimento e retroalimentar a descoberta de novas formas de intervir na realidade, tendo em vista a dinamicidade da vida e os desafios cotidianos que nos são impostos ao pensarmos sobre e intervirmos na realidade social.

Daí a luta por uma formação que configure um perfil de profissional crítico, competente e comprometido ética e politicamente, ou seja, profissional capaz de compreender o significado social da sua intervenção em toda a sua plenitude, que saiba estabelecer compromissos político-ideológicos com o usuário [...] (GUERRA, 2013, p. 131).

⁶²Tal expressão faz alusão ao título do livro do filósofo húngaro, István Meszáros, utilizado na discussão que aqui realizamos acerca da educação.

⁶³Como a nossa discussão, em termos mais particulares, perpassa a formação profissional em Serviço Social, destacamos o nosso acordo com Iamamoto (2013, p. 191) ao afirmar que a formação em Serviço Social trata de “[...] preparar cientificamente quadros profissionais capazes de responder às exigências de um projeto profissional coletivamente construído e historicamente situado. Trata-se, aqui, de um projeto profissional que, demarcado pelas condições efetivas que caracterizam o exercício profissional do Assistente Social diante da divisão social e técnica do trabalho, seja capaz de responder às demandas atuais feitas à profissão a partir do mercado de trabalho e de reconhecer e conquistar novas e potenciais alternativas de atuação, expressão de exigências históricas que se apresentam à profissão pelo desenvolvimento da sociedade em um contexto conjuntural específico [...]”.

Esse perfil de profissional “crítico, competente e comprometido ética e politicamente” sustenta-se por meio de uma dada concepção de formação profissional que, sob nossa óptica, não se encerra com a graduação, mas está atrelada à necessidade de aprimorar-se intelectualmente, na perspectiva de prestar serviços de qualidade, de acordo com o 10º princípio fundamental do Código de Ética profissional do/a assistente social. Portanto, ao contrário do entendimento de uma educação continuada, que pauta o prosseguimento à formação iniciada em busca de um aperfeiçoamento profissional que não necessariamente seja norteado pela compreensão dos fenômenos sociais, políticos, econômicos e culturais que nos sobressaltam diariamente, a fim de intervir qualificadamente nessa realidade; defendemos e concordamos com a primordialidade de pautar o nosso aprimoramento intelectual sob o prisma da educação permanente, uma vez que esta “[...] é uma necessidade em todas as profissões e áreas do conhecimento” (CFESS, 2013, p. 10).

A perspectiva da educação permanente da qual partilhamos considera que “[...] as sociedades necessitam de educação em permanência [...]”, a fim de que possamos criar as condições necessárias para realizar enfrentamentos à “[...] direção imediatista e fragmentada proposta pelos organismos internacionais, que associam educação ao modelo de desenvolvimento capitalista” (CFESS, 2013, p. 19). Reconhecemos, assim, que discutir a importância, os limites e as possibilidades da educação permanente no atual cenário brasileiro constitui-se um enorme desafio, sobretudo se nos situamos no campo crítico de análise do real.

Não apenas o sucateamento do ensino superior, mas também fatores objetivos e subjetivos da vida dos sujeitos envolvidos na relação de ensino-aprendizagem contam como elementos para a avaliação feita pelos/as profissionais acerca de seus processos formativos. Os fatores objetivos que aqui consideramos podem ser expressos por elementos como: condições objetivas de vida, que envolvem a necessidade de trabalhar e estudar; no caso das mulheres, por vezes o estudo se encaixa em suas jornadas extensas de trabalho como um elemento que pode propiciar a tão sonhada e idealizada “ascensão social”; a deficiência do ensino recebido até o momento da entrada na universidade; o acesso ou não aos benefícios da assistência estudantil ao longo da graduação; dentre tantos outros. Os fatores mais subjetivos são mais difusos e diversos, dentre os quais podemos citar: a empatia na relação professor/a-aluno/a; a forma de aprendizado de cada um/a, que nem sempre pode/é considerada na metodologia utilizada para o ensino de determinados conteúdos; os problemas que perpassam

a vida particular e que, por vezes, nos impedem de dedicar o tempo e o ânimo necessários para o estudo; dentre outros.

Alguns desses elementos puderam ser observados ao longo das entrevistas realizadas. Das nove assistentes sociais entrevistadas durante a pesquisa de campo, oito expressaram alguma insatisfação com o seu processo formativo, bem como deficiências em conteúdos apreendidos durante a graduação (principalmente), conforme podemos observar nas falas abaixo representadas:

[...] eu acho que... olhando lá pra trás, 2001... num universo que não se tinha uma faculdade particular... era a primeira, né... era a primeira turma [...] então eu acho que foi o que era possível ser! Mas, MUITO deficiente. Hoje eu tenho que correr atrás assustadoramente (ENTREVISTA 04)⁶⁴.

Olhe, eu vejo, hoje, algumas lacunas na graduação. Por exemplo: a minha turma foi a última que foram 5 anos de formação [...]. Eu vejo, assim, brechas na disciplina de – brechas que eu digo, pontuais... brechas na disciplina de pesquisa, de instrumentalidade... tem brechas. Eu acho que nenhuma formação, assim, ela é perfeita, né!? [...] (ENTREVISTA 07)⁶⁵.

Ambas as entrevistadas passaram por uma graduação de cinco anos, tempo este que, com a contrarreforma do ensino, diminuiu para quatro anos a formação em Serviço Social. E ambas as assistentes sociais consideram suas graduações deficitárias de conteúdos. Nessa ótica, entendemos que não é apenas a informação teórica condensada nos anos de graduação que forma o profissional.

Refletindo com Nicolau e Santos (2016, p. 382), temos que

[...] A formação atualiza, em seus objetos, a história e o contexto, a experiência e a vivência, de indivíduos e grupos. Logo, integra uma modelização da prática, mediatizada pelo trabalho. E o trabalho, assim circunscrito como fazer profissional, potencializa um conhecimento novo acerca de objetos do real, do concreto, filtrando-o num movimento que o articula ao viver cotidiano [...].

Nesse processo, encontra-se, ainda, o indivíduo que, ao participar ativamente, (re)constrói o conhecimento que lhe chega para, ao se apropriar dos objetos da intervenção, materializar o que foi internalizado em sua prática (NICOLAU; SANTOS, 2016). Nesse sentido, portanto é necessário que o/a profissional comprometa-se em aprimorar-se intelectualmente, não para “sanar” possíveis lacunas, apenas, identificadas ao longo do seu exercício profissional, mas com o objetivo de discernir as mudanças ocorridas na dinâmica da

⁶⁴Informação verbal

⁶⁵Informação verbal.

vida social e adquirir, por meio de novas interlocuções, mais subsídios para intervir qualificadamente na realidade.

Observamos que algumas profissionais compreenderam essa necessidade, ao serem perguntadas sobre o porquê e o para quê aprofundar os conteúdos elencados como sendo deficitários ao longo de suas formações em nível de graduação:

Pra você entender, pra você interpretar o que você está fazendo. Então eu tenho que ter essa capacidade interpretativa. Marilda fala... interpretar a realidade social [...] (ENTREVISTA 01)⁶⁶.

[...] Eu acho que é mais a questão de você ter mais segurança na hora de você tomar algumas decisões sobre determinadas coisas, né!? E até tratar de alguns assuntos com relação ao público que a gente trabalha (ENTREVISTA 08)⁶⁷.

Como podemos ver, existe aqui uma compreensão acerca da importância da formação profissional qualificada. As profissionais reconhecem que é o conhecimento adquirido por meio das disciplinas, que subsidiam a análise da realidade, as decisões a serem tomadas, as escolhas a serem feitas. Isso se dá por ser a formação profissional um processo que nos oferece recursos importantes para a leitura e investigação da realidade, para o planejamento das ações, para a instrução dos valores e objetivos da intervenção, para possibilitar e estabelecer estratégias e táticas técnico-políticas para a intervenção profissional. São esses elementos que nos oferece, no momento do exercício profissional, a segurança dos caminhos traçados, a firmeza nos valores que pautam as decisões, a coerência da realidade interpretada.

Guerra (2013, p. 129, grifo da autora) nos faz alguns apontamentos acerca da perspectiva na qual deve caminhar o aprimoramento intelectual do/a assistente social. Considerando a educação permanente “imprescindível e ineliminável”, a autora nos traz alguns elementos sobre o porquê qualificar-se:

[...] Para desvelar a própria alienação do trabalho e realizar procedimentos de desalienação, faz-se necessário ao profissional suspender temporariamente seu cotidiano de trabalho, através de outras atividades que lhe permitam ‘oxigenar’ a percepção que tem da instituição, das demandas, possibilidades e limites sócio-institucionais. São efetivamente **momentos de suspensão** que portam a capacidade de nos colocar novamente em sintonia com a dimensão humano-genérica do nosso próprio ser.

⁶⁶Informação verbal.

⁶⁷Informação verbal.

De acordo com Heller (2000, p. 18), o cotidiano é o lugar onde a vida do homem se desenvolve em todos os seus aspectos, e as suas capacidades são realizadas. É na vida cotidiana que o homem externaliza tudo aquilo que o constitui: sua capacidade intelectual, seus sentimentos, seus ideais, seus valores, suas ideologias, suas crenças. Por ser o cotidiano o lócus de exteriorização de tudo o que constitui o ser social, e por serem essas capacidades e aspectos tão diversos, a vida cotidiana é composta pela heterogeneidade em seu conteúdo, uma vez que as demandas que nos aparecem são de ordem distintas: “[...] a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada, o intercâmbio e a purificação”. Em consequência dessa característica, temos o fato de que a vida cotidiana é permeada de hierarquia que, diferentemente da heterogeneidade, não é imutável, pois a construção do que é mais importante na vida social encontra na organização do trabalho o seu pilar de sustentação. Assim,

[...] A heterogeneidade e a ordem hierárquica (que é condição da organicidade) da vida cotidiana coincidem no sentido de possibilitar uma explicitação ‘normal’ da produção e reprodução, não apenas no ‘campo da reprodução’ em sentido estrito, mas também no que se refere às formas de intercâmbio. A heterogeneidade é imprescindível para conseguir essa ‘explicitação normal da cotidianidade’; e esse funcionamento rotineiro da hierarquia espontânea é igualmente necessário para que as esferas heterogêneas se mantenham em movimento simultâneo (HELLER, 2000, p. 18).

Outra característica da vida cotidiana é a espontaneidade. Além de ser o atributo predominante, a espontaneidade “[...] é a tendência de toda e qualquer atividade da vida cotidiana [...]” (HELLER, 2000, p. 30). Essa particularidade do cotidiano está implicada mutuamente com as supracitadas características, pois a assimilação do conteúdo presente na vida cotidiana exige a espontaneidade como elemento propiciador de flexibilidade na apreensão das questões que envolvem as convenções sociais, os comportamentos aceitos, etc.

Heller (2000) nos aponta que o pensamento cotidiano é orientado à realização de atividades cotidianas que, por conter todas as características outrora descritas, objetiva, em suas ações, o imediatismo. De acordo com Pontes (1995, p. 78), “[...] As mediações são as expressões históricas das relações que o homem edificou com a natureza e conseqüentemente das relações sociais daí decorrentes, nas várias formações sócio-humanas que a história registrou [...]”. Nesse sentido, quando desconsideramos, em nossas análises e ações, essas mediações históricas como base de nossa compreensão acerca da realidade, ignoramos os fundamentos existentes na essência dessa realidade, e objetivamos ações mediatas, pragmáticas, cuja elaboração de respostas baseia-se apenas na aparência do existente.

Dois outros aspectos da vida cotidiana são a ultrageneralização e a repetição. Enquanto a ultrageneralização é responsável pelos juízos que fazemos de pessoas e/ou situações, a fim de que possamos, no curso da vida cotidiana, agir e reagir rapidamente às situações que nos são colocadas; a imitação nos permite a assimilação de ações que nos permite reproduzir a vida cotidiana durante o curso de nossas existências.

Embora a vida cotidiana seja o espaço da reprodução de nossas vidas, Heller (2000) nos faz refletir que embora o homem participe por inteiro, em todos os seus aspectos e com todas as suas capacidades, da vida cotidiana, isso não implica na inteira realização de todas essas capacidades, em toda a sua intensidade. Isso significa que a heterogeneidade, a hierarquia, o mediatismo, a ultrageneralização e a repetição, inelimináveis e necessárias para a reprodução da vida cotidiana, obstaculizam a possibilidade do homem em realizar mediações entre o particular e o universal, dificultando a sua capacidade de concentra-se inteiramente nas atividades que realizam.

São por essas razões que Guerra, citada anteriormente, afirma ser necessário a vivência de momentos que nos propicie a suspensão desse cotidiano, a fim de que tenhamos a possibilidade de conexão com a dimensão humano-genérico, para que possamos buscar os fundamentos da própria alienação do trabalho e oxigenar, por meio das mediações, os limites e possibilidades existentes na nossa intervenção profissional. Pois, “[...] para sobreviver ao cotidiano, temos que desvendá-lo antes que ele nos ‘devore’. Tal como a esfinge, ele nos desafia a responder o enigma: como sobreviver ao cotidiano, como não ser devorado por ele? como sobreviver a ele e transcendê-lo?” (GUERRA, 2013, p. 129).

Diante disso, da necessidade em suspender o cotidiano⁶⁸, de suas características e do contexto no qual esse cotidiano está inserido – da sociabilidade capitalista contemporânea, que mercantiliza a educação e a formação profissional -, nos questionamos: de que maneira podemos realizar a suspensão do cotidiano? Ante o cenário de sucateamento do ensino superior, desqualificação da formação profissional, ataque aos direitos sociais e

⁶⁸Para Barroco (2010, p. 41), existem algumas atividades que nos proporcionam “[...] uma ampliação da relação consciente do indivíduo com a genericidade: o trabalho, a arte, a ciência, a filosofia e a ética [...]”. Nesse sentido, é importante registrar aqui que os momentos de suspensão do cotidiano podem ser realizados por meio do desenvolvimento de atividades como a militância política, a participação em atividades artístico-culturais que propiciem a reflexão crítica da realidade social, a reflexão filosófica, dentre outros. Essas atividades contribuem para a suspensão do cotidiano, para a conexão dos indivíduos com o humano-genérico, por propiciarem o desenvolvimento de capacidades, como: “[...] criatividade, escolha consciente, deliberação em face de conflitos entre motivações singulares e humano-genéricas, vinculação consciente com projetos que remetem ao humano-genérico, superação de preconceitos, participação cívica e política [...]” (BARROCO, 2010, p. 42).

mercantilização dos serviços públicos, quais as alternativas possíveis para não reproduzirmos ações imediatas e pragmáticas em nosso exercício profissional?

Temos afirmado aqui que a educação permanente, compreendida no contexto sócio-histórico, político e econômico que lhe impõe limites e oxigena as suas possibilidades, deve considerar as transformações societárias contemporâneas e estar atenta aos interesses sociais das antagônicas classes sociais que constituem a sociabilidade capitalista, e que, por sua vez, influenciam o trabalho, a educação e a formação profissional no interior dessa sociedade (CFESS, 2013).

Dentro dessa perspectiva de educação permanente, consideramos que a sua importância na atual realidade da nossa sociedade, onde as mudanças ocorrem numa velocidade superior ao que conseguimos acompanhar, está justamente no fato de que as atividades realizadas dentro dessa perspectiva podem nos proporcionar a suspensão temporária do cotidiano, a fim de que possamos compreender as particularidades das demandas profissionais que nos sobressaltam, e como essas particularidades estão inseridas na totalidade da dinâmica social. E que atividades são essas? Grupos e reuniões de estudos; participação em atividades que discutam a atual conjuntura e os seus rebatimentos para o exercício profissional, bem como que reflitam acerca das possibilidades de intervenção diante desse contexto; participação em bases de pesquisa e eventos acadêmicos; construção das entidades representativas da categoria; militância política em sindicatos, partidos políticos, conselhos de políticas e de defesa de direitos; supervisão de estágio. Todos esses são alguns exemplos de atividades que, ao comportarem a supracitada perspectiva de educação permanente, podem contribuir para a reflexão crítica das demandas postas no cotidiano de trabalho.

Estamos certos/as de que todas essas possibilidades citadas são perpassadas pelas contradições existentes nessa sociabilidade, e na própria subjetividade de cada profissional. Aqui nos referimos tanto às condições objetivas de, diante da demanda de trabalho, conseguir espaço para realizar reuniões de estudos, ou conseguir a liberação para a participação em eventos realizados em outros estados, por exemplo; quanto àquelas referentes à subjetividade de cada um/a, no tocante a real necessidade de buscar o aprimoramento intelectual com vistas à qualificação de sua intervenção. Por essas razões, oxigenar as possibilidades contidas nessas contradições faz-se necessário, a fim de que possamos avançar na luta e resistência por uma educação que não se limite ao atendimento das necessidades postas pelo mercado de trabalho,

tampouco recaiam no imediatismo de respostas pragmáticas e descontextualizadas das reais necessidades sociais que se escondem por trás das demandas dos/as usuários/as.

Sabemos que quaisquer ações que visem a construção de um saber articulado com a realidade encontram limites, entraves e resistências. Mas consideramos possível a sua objetivação, a partir de atividades que, ao promoverem a suspensão do cotidiano, permitam ao/à profissional a (re)construção dos valores que orientam a sua prática, a partir de uma perspectiva que lhe possibilite ultrapassar a aparência, captando a essência e, assim, intervindo qualificadamente na realidade social.

Por isso, ainda que nos limites da sociabilidade capitalista, a educação permanente encontra espaço para a sua concretização, seja por meio das entidades que representam a categoria e defendem uma educação para além do capital, seja por meio de profissionais que, comprometidos/as com o seu aprimoramento intelectual, buscam formas de qualificar-se, a fim de melhorar a prestação de seus serviços, na perspectiva de construir alternativas contra-hegemônicas por meio de seu exercício profissional.

2.3 SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO PERMANENTE: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA O FORTALECIMENTO DO PROJETO ÉTICO-POLÍTICO

O Serviço Social brasileiro apresenta atualmente um contingente superior a 135.545 mil assistentes sociais⁶⁹ inscritos/as e ativos/as, que exercem a profissão nos mais variados espaços sócio-ocupacionais destinados a esses/as profissionais: empresas privadas, instituições públicas que compreendem diversos serviços nas áreas de saúde, educação, assistência social e previdência, dentre várias outras, a exemplo de entidades filantrópicas e espaços de organização da classe trabalhadora.

Considerando que os/as profissionais possuem diferentes vínculos empregatícios, com formas diferenciadas de acesso ao mercado de trabalho, e são formados/as em um contexto de mercantilização do ensino superior sendo, portanto, oriundos de diferentes IES em sua natureza (pública e privada), bem como na modalidade do ensino (presencial, semipresencial e à distância); é de suma importância a existência de um conjunto de legislações que explicitem os valores construídos pelo conjunto da categoria, direcionando a

⁶⁹De acordo com Yazbek (2014, p. 690). Acreditamos que após o recadastramento nacional, o CFESS terá condições de expor um número mais preciso com relação ao quantitativo de profissionais ativos em nosso País.

formação e o exercício profissional, bem como evidenciando que o Serviço Social possui uma dimensão jurídico-normativa que orienta a intervenção do/a assistente social.

Assim, orientados/as pela Lei 8662/93 que regulamenta a profissão, o Código de Ética Profissional, as normativas expedidas pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e as Legislações Sociais, o/a assistente social encontra nesses instrumentos jurídico-normativos a expressão de um projeto profissional⁷⁰ que foi construído democraticamente - e consolidado - ao longo dos últimos trinta e oito anos pela categoria. E para direcionar a formação profissional, as Diretrizes Curriculares da ABEPSS, sistematizadas em 1996 e aprovadas em 1999 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), norteiam esse processo, de maneira que os/as estudantes possam adquirir durante a graduação, conhecimentos que contribuam para a defesa do projeto ético-político⁷¹, por meio da construção de um perfil profissional assentado em sólidos conhecimentos teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo.

Sabemos que a formação profissional – que se materializa na ambiência acadêmica e sofre as refrações das condições macrossocietárias discutidas até então (itens 2.1 e 2.2) -, enquanto momento por excelência da construção do conhecimento através das informações teórico-metodológicas necessárias à qualificação do/a estudante para o exercício profissional, possibilita ao/a assistente social em formação, estudo e aprofundamento dos significados ético-político, normativo e técnico-operativo da profissão, expressos, também, pelos

⁷⁰Netto (1999) faz uma necessária distinção entre Projeto Profissional e Projeto Societário, elucidando o fato de que os Projetos Societários são aqueles “[...] que apresentam uma imagem da sociedade a ser construída, que reclamam determinados valores para justificá-la e que privilegiam certos meios (materiais e culturais) para concretizá-la. Os projetos societários são coletivos; mas seu traço peculiar reside no fato de se constituírem projetos macroscópicos, em projetos para o conjunto da sociedade” (p. 93-94). Já os Projetos Profissionais, “[...] apresentam a autoimagem da profissão, elegem valores que a legitimam socialmente e priorizam os seus objetivos e funções, formulam os requisitos (teóricos, institucionais e práticos) para o seu exercício, prescrevem normas para o comportamento dos profissionais de seus serviços, com outras profissões e com as organizações e instituições sociais, privadas, públicas, entre estas, também e destacadamente com o Estado, ao qual coube, historicamente, o reconhecimento jurídico dos estatutos profissionais” (p. 95). O autor destaca, ainda, o fato de que todo projeto profissional está associado a um determinado projeto de sociedade, e afirma que “O sujeito coletivo que constrói o projeto profissional é um universo heterogêneo: os membros da categoria profissional são, necessariamente, indivíduos diferentes – tem origens e expectativas sociais diversas, condições intelectuais distintas, comportamentos e preferências teóricas, ideológicas e políticas variadas etc. A categoria profissional é uma unidade não-identitária, uma unidade de elementos diversos: nela estão presentes projetos individuais e societários diversos e, portanto, ela é um espaço plural do qual podem surgir projetos profissionais diferentes” (p. 96). Por isso, ao nos referirmos ao Projeto Profissional do Serviço Social, fazemos menção ao Projeto Hegemônico, que tem historicamente, desde a ruptura da profissão com o conservadorismo, conduzido as lutas e conquistas dos/as assistentes sociais brasileiros.

⁷¹Não nos coube, no espaço desse trabalho, discorrer sobre as balizas precursoras e todas as questões que envolveram a ruptura do Serviço Social com o conservadorismo, tratando, portanto, do Movimento de Reconceitualização e seus desdobramentos. Para tanto, ver: NETTO, José Paulo. *Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64*. São Paulo: Cortez.

documentos⁷² que regem a profissão de Serviço Social no Brasil, além de colocar-lhes em contato com a produção teórica, elemento fundamental para as reflexões tecidas ao longo da formação.

Tais documentos condensam a trajetória de lutas e resistência de uma categoria profissional que, cotidianamente, reafirma o seu compromisso com os princípios que demarcam o Projeto Ético-Político, dentre os quais destacamos o “compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional” (CFESS, 2012, p. 24), cuja realização “[...] constitui-se numa possibilidade de dar efetividade aos valores e princípios do nosso projeto ético-político” (GUERRA, 2013, p. 124).

Tendo em vista as mudanças societárias, a dinâmica imposta pelas relações sociais capitalistas e o cotidiano profissional, é somente por meio do compromisso com a qualidade dos serviços prestados que o/a profissional se dedica à busca pelo aprimoramento intelectual, com vistas à solidificação de seus conhecimentos, reconstrução de seu saber, reavaliação de seus valores, de maneira que lhe permita construir uma competência profissional condizente com a perspectiva do projeto profissional dessa categoria.

De acordo com Netto (1999), o projeto ético-político do Serviço Social brasileiro além de explicitar a imagem social desta profissão elegendo os valores por ela defendidos, demarca os seus objetivos e funções, postula os requisitos necessários para a prática, tanto no concernente ao comportamento dos/as profissionais com os/as usuários/as de seus serviços, quanto na relação com as instituições e demais profissionais, além de evidenciar o conjunto de saberes imprescindível para o exercício da profissão.

Esse “conjunto de saberes”, necessário e imprescindível para a realização do exercício profissional, e que começa a ser transmitido através da graduação em Serviço Social, não se encerra no momento em que o curso é concluído. Antes, as constantes e rápidas mudanças nos âmbitos da vida em sociedade, nos impõe a necessidade de buscar permanentemente o aprimoramento intelectual, a fim de que possamos acertar na análise e na intervenção.

Conforme dito anteriormente, a educação permanente é uma dimensão essencial para todas as profissões, tendo em vista a possibilidade que comporta de ofertar aos/as profissionais a suspensão de seus cotidianos de trabalho em busca de uma melhor

⁷²Dentre os documentos normativos que compõem o projeto ético-político do Serviço Social brasileiro, destacamos: a Lei de Regulamentação 8662/93, o Código de Ética Profissional, as Diretrizes Curriculares da ABEPSS, as Resoluções do Conjunto CFESS/CRESS, dentre outros.

compreensão das problemáticas que perpassam tanto a vida e as demandas dos/as usuários/as, quanto a própria conjuntura social, política e econômica, que compõe o cenário macrossocietário.

Dentre os elementos que compõem esse “conjunto de saberes”, a apreensão teórica e ético-política da Ética Profissional constitui um fundamento indispensável para a intervenção profissional do/a assistente social, na medida em que direciona as suas ações ou na reafirmação dos valores construídos historicamente pelo Serviço Social brasileiro, ou em sentido oposto.

De acordo com Barroco (2010, p. 67),

A ética profissional é um modo particular de objetivação da vida ética. Suas particularidades se inscrevem na relação entre o conjunto complexo das necessidades que legitimam a profissão na divisão sócio-técnica do trabalho, conferindo-lhe demandas, e suas respostas específicas, entendidas em sua dimensão teleológica e em face das implicações ético-políticas do produto concreto de sua ação.

Isso significa que a ética profissional - enquanto um modo de objetivação da ética - encontra na particularidade das necessidades sociais construídas no interior da sociabilidade capitalista, e que requisitam a profissão de Serviço Social; bem como no tencionamento existente entre a vontade profissional em objetivar determinadas ações, e as possibilidades concretas para tanto; seu campo de materialização.

Todos nós somos dotados de capacidade para a realização de escolhas. Quando um/a profissional recebe uma demanda, a sua capacidade teleológica projeta a ação a ser desenvolvida, em conformidade com uma escolha ético-política realizada previamente. Essa projeção, no entanto, pode ou não se concretizar, por causa das condições objetivas de trabalho, por exemplo (falta de um veículo para a realização de uma visita domiciliar, falta de articulação na rede de atendimento, dentre outros).

Ainda sobre as escolhas realizadas, é importante considerarmos os valores que estão impressos nelas. Pois são esses valores que conduzem o/a assistente social na direção da defesa do projeto ético-político, ou não. E embora o espaço da formação profissional seja um momento requisitado para a construção do conhecimento, embasado na filosofia incorporada pela profissão, temos que este não é o único a fundamentar as escolhas éticas realizadas pelos/as profissionais, pois a este saber somam-se “[...] as visões de mundo incorporadas socialmente pela educação moral primária e por outras instâncias educativas, tais como os

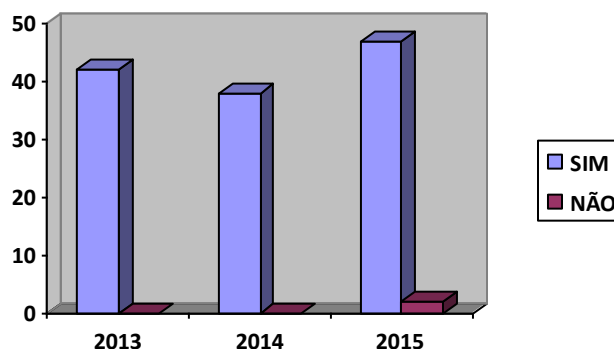
meios de comunicação, as religiões, os partidos políticos, os movimentos sociais, etc.” (BARROCO, 2010, p. 69).

Diante disso e da heterogeneidade que compõe a categoria profissional, como uma unidade não-identitária, formada por pessoas que defendem projetos individuais e/ou coletivos distintos, bem como pela particularidade que envolve as contradições presentes nos tencionamentos da objetivação da ética profissional; temos a “[...] normatização objetivada no Código de Ética Profissional, com suas normas, direitos, deveres e sanções” (BARROCO, 2010, p. 70), como um instrumento jurídico-normativo formulado

[...] para dar sustentação legal ao exercício profissional dos/as assistentes sociais, mas que não se restringem a essa dimensão. Pelo contrário, fortalecem e respaldam as ações profissionais na direção de um projeto em defesa dos interesses da classe trabalhadora e que se articula com outros sujeitos sociais na construção de uma sociedade anticapitalista (CFESS, 2012, p. 14).

Sendo o Código de Ética um instrumento estratégico de regulamentação jurídico-normativa de defesa do projeto profissional, o conhecimento que o/a profissional tem a seu respeito garante, minimamente, a observância e submissão às decisões coletivas que integram o projeto profissional. Ainda que isso, a princípio, aconteça em função de uma necessidade protetiva particular do/a assistente social, não deixa de ser impelido pelo estatuto legal da profissão, que é profundamente estratégico como condição jurídico-política que se desdobra na defesa de princípios e valores fundamentalmente críticos e radicalmente éticos, sobretudo em tempos de recrudescimento do conservadorismo.

Por reconhecermos a importância desse instrumento e da necessidade de conhecermos os valores que o constitui na perspectiva de defesa do projeto ético-político, analisamos as fichas de fiscalização do Conselho Regional de Serviço Social (CRESS/RN – 14ª Região), referentes às visitas realizadas entre os anos de 2013 e 2015 (período proposto para a pesquisa documental) e encontramos o seguinte resultado quantitativo no tocante ao conhecimento acerca do código de ética profissional:

Gráfico 01 – Conhecimento acerca do Código de Ética do/a Assistente Social de 1993 (NATAL e MOSSORÓ⁷³)

Fonte: Elaboração própria (2017)

Dos/as cento e vinte e nove profissionais fiscalizados/as em todo o CRESS/RN (Sede e Seccional), cento e vinte e sete (correspondente a 98%) responderam positivamente à pergunta feita acerca de possuir/conhecer a edição atualizada do Código de Ética Profissional. Apenas dois profissionais deram uma resposta negativa a essa pergunta.

Quantitativamente, é expressivo o número de profissionais que declaram conhecer e/ou possuir uma edição atualizada do Código de Ética Profissional. Entretanto, a objetividade da pergunta contida no instrumental utilizado pelo CRESS/RN não nos permite inferir a solidez desse conhecimento. Por essa razão, perguntamos às assistentes sociais entrevistadas se elas utilizam os instrumentos jurídico-normativos (Código de Ética, Resoluções do Conjunto CFESS/CRESS, dentre outros) em seus cotidianos profissionais, o porquê de empregá-los ou não, e se esse manuseio qualifica suas intervenções.

Conforme observamos na maioria das respostas, existe ou uma análise muito abstrata acerca da concepção que perpassa a importância desses documentos, ou uma perspectiva de utilizá-los como instrumentos de defesa do exercício profissional sob um aspecto protecionista (o receio de realizar ações que possam levar a profissional a responder por isso ou juridicamente, ou através de um processo ético pelo CRESS/RN):

O código de ética, sim. Sempre. O tempo todo. Inclusive eu tenho salvo aqui, na tela logo do computador [...]. principalmente, como eu to lhe dizendo [...] muitas vezes você é obrigado a usar da lei, porque se não a coisa não vai... Muitas vezes nem tanto pela Direção realmente, que são donos... mas por outros colegas que a gente tem, que tem muita dificuldade de compreender o espaço de cada profissional (ENTREVISTA 02)⁷⁴.

⁷³Os dados referentes ao ano de 2015 são apenas concernentes à Natal, pelas razões expostas anteriormente na nota de rodapé nº 25 (p. 27).

⁷⁴Informação verbal.

Pra ser sincera, só mais o Código de Ética, mesmo. Na hora de uma dúvida, quando surge uma dúvida, com relação ao que eu já falei... de ser cobrado de alguma coisa aqui que eles querem que o Serviço Social faça [...] hoje em dia todas as pessoas são conscientes de questão de processos, e de 'vou pra justiça'... Então qualquer coisa pode por em risco a sua profissão! (ENTREVISTA 03)⁷⁵.

Olhe, eu acho que qualquer pratica do assistente social, independente de qual área ele esteja, tem que estar pautado nisso aí, nos nossos instrumentais, na normativa, mesmo, da profissão. Porque ela tem que tá implicada, embrenhada, em cada ação que a gente faça. Não vou dizer que você vai citar aquilo ali, mas, na minha opinião, ela tem que conduzir a sua prática. Então, eu procuro, pelo menos... me policio, me observo, a tá usando o tempo inteiro: nas tomadas de decisões, na hora que tenho que negar algo a algum usuário, ou na hora que eu tenho que abrir uma exceção, né... então, eu tô usando! Às vezes até involuntariamente... porque já introjetei [...] (ENTREVISTA 07)⁷⁶.

Conhecer o código de ética não se restringe, apenas, a sua leitura e/ou ao acesso realizado em momentos necessários do exercício profissional, quando somos questionados/as sobre particularidades presentes nesse dispositivo, por exemplo. Antes, é necessário compreender os seus fundamentos ontológicos, a base filosófica que o sustenta, o direcionamento que lhe foi conferido, a sua construção histórica. Por isso, quando um/a profissional expressa a necessidade em utilizar esse instrumental por receio em realizar ações que estejam em desacordo com os artigos e incisos presentes no código, compreendemos que isso expressa o seu desconhecimento na perspectiva apontada.

Reconhecemos a compreensão punitiva expressa na entrevista 03, acerca da real possibilidade das sanções acarretadas para o profissional que descumprir com determinados incisos/artigos do código de ética, ainda que a PNF esteja construída sob uma perspectiva de fiscalização cujo objetivo final seja a garantia dos serviços prestados aos/às usuários, o que perpassa a defesa das condições éticas e técnicas de trabalho do/a assistente social. Perspectiva essa que aponta para a defesa do projeto ético-político.

Tenhamos presente que são os princípios éticos que dotam as ações profissionais de sentido, resguardando que a dimensão técnico-operativa não recaia no tecnicismo puro e simples. É a ética que indica “[...] um novo modo de operar o trabalho profissional, estabelecendo balizas para a sua condução nas condições e relações de trabalho em que é exercido e nas expressões coletivas da categoria profissional na sociedade [...]” (IAMAMOTO, 2002, p. 42). Ser conduzido/a, portanto, pelos valores e princípios que

⁷⁵Informação verbal.

⁷⁶Informação verbal.

perpassam o *ethos* profissional⁷⁷ expresso pelo Código de Ética, não depende de um manuseio mecanicista do Código, do “policiamento” pessoal ou da observância em sua utilização constante, conforme a fala da entrevista 07 acima descrita. De acordo com Guerra (2013, p. 48), tal percepção expressa

[...] uma ilusão metafísica de que basta a intencionalidade para se transformar uma realidade, uma identificação entre representação e teoria (conceito), entre desejo e possibilidade, do que resulta uma confusão de que é o pensamento que engendra a realidade (e não o contrário) [...].

Pensar os princípios e valores construídos e estabelecidos no projeto ético-político de maneira abstrata compreende uma racionalidade hegemônica no capitalismo, que Guerra (2003, p. 11) denomina de “Formal-Abstrata”, concebida como sendo “[...] os modos de ser, de pensar e de se constituir dos processos sociais [que] incorpora tanto a lógica que constitui os fenômenos e processos da sociedade, quanto uma maneira de apreendê-los, uma forma de interpretá-los [...]”. Essa perspectiva de análise do real, permeada da imediaticidade e da desconsideração dos conteúdos concretos, das condições e relações que produzem os fatos, apesar de não ser única, é funcional à manutenção ideológica e material desse sistema:

[...] inicialmente se concretiza na esfera do trabalho, expressando-se no modo pelo qual os homens produzem e reproduzem a sua vida material e espiritual [...], porém ela invade outras esferas da nossa vida e condiciona os sujeitos a adotarem um comportamento passivo frente aos fatos e fenômenos de sua vida [...]. Essa racionalidade, porque não é fecundada pelas contradições sociais, limita os indivíduos a captarem as interrelações entre os fatos, impede-os de perceberem os fenômenos como resultado de um conjunto de determinações sociais, econômicas, históricas e culturais (e não de uma única causa) [...] (GUERRA, 2003, p. 13).

É importante, portanto, explicitar que essa racionalidade incide não apenas no exercício da ética profissional, mas também na forma como todas as análises realizadas pelo/a profissional (de conjuntura, de leitura de realidade, das concepções acerca das problemáticas que envolvem as questões pautadas pelos/as usuários, dentre outros) são conduzidas. Por isso Barroco (2012, p. 76) nos aponta que

⁷⁷De acordo com Barroco (2010, p. 68), “[...] o *ethos* profissional é um modo de ser constituído na relação complexa entre as necessidades socioeconômicas e ideo-culturais e as possibilidades de escolha inseridas nas ações ético-morais, o que aponta para sua diversidade, mutabilidade e contraditoriedade”.

a realização da ética profissional [...] demanda um investimento em diferentes níveis de capacitação e de organização da categoria profissional; responsabilidade dos profissionais enquanto sujeitos participantes do processo de fortalecimento da profissão e da ética profissional e do conjunto das entidades de representação, incluindo profissionais e estudantes [...]. Por isso, uma das responsabilidades previstas no CE é exatamente a de capacitação contínua profissional [...].

Nesse contexto e direcionamento, a educação permanente coloca-se como uma possibilidade concreta de construção de uma nova ética pautada numa análise ontológica do humano genérico - frente aos processos de precarização do ensino superior em nível de graduação (conforme apontamos até então) -, cuja compreensão da liberdade pelas escolhas feitas pressupõe as condições objetivas que perpassam a presença ou ausência de alternativas concretas de conceber novos valores orientados por tais concepções, dentro dos limites possíveis (GUERRA, 2003).

Por isso, as entidades que representam a categoria, sobretudo o conjunto CFESS/CRESS, vem realizando há 16 anos o curso “Ética em Movimento” dentro da perspectiva da educação permanente, com o objetivo de possibilitar o fortalecimento do exercício profissional de forma crítica e fundamentada, na perspectiva de resistir e lutar frente aos desafios postos pela conjuntura. Acreditamos que o curso, fruto do acúmulo da profissão na discussão acerca da Ética e expressão do compromisso das entidades que representam a categoria com a disseminação e consolidação dos valores que norteiam o Projeto Ético-Político no exercício profissional; se constitui num espaço privilegiado de reflexões com os/as profissionais, na perspectiva de defesa do projeto profissional, sendo capaz de potencializar a articulação das dimensões constitutivas do exercício profissional: teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa.

Nesse sentido, compreendemos que a proposta contida na Política de Educação Permanente do conjunto CFESS/CRESS, cujo entendimento acerca da educação permanente extrapola a qualificação técnica para o exercício profissional, encontra em espaços como o curso “Ética em Movimento” um espaço de luta e resistência por uma educação que construa valores libertários.

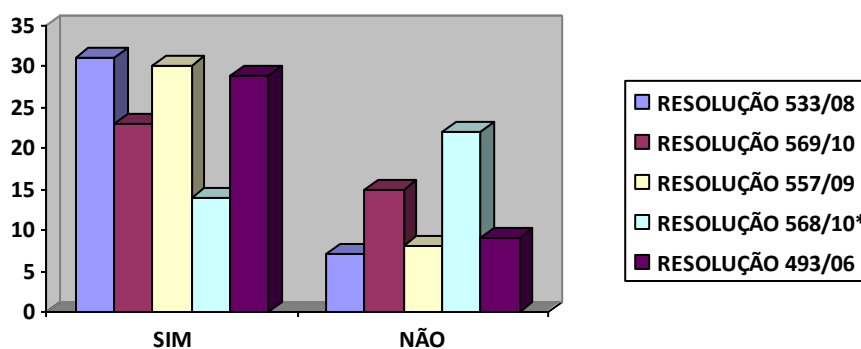
Outro elemento que compõe o conjunto de saberes que contribuem para um exercício profissional qualificado são as Resoluções do Conjunto CFESS/CRESS. Reconhecer os enfrentamentos necessários à atual conjuntura de ataque à qualidade da formação e do trabalho profissional requer a capacidade de responder às demandas daí advindas com coerência às conquistas históricas alcançadas pela categoria, investindo na garantia e defesa

do exercício profissional qualificados em todas as suas dimensões constitutivas (CFESS, 2013b).

Para tanto, conhecer e utilizar, quando necessário, as Resoluções do Conjunto CFESS/CRESS contribui para qualificar a intervenção profissional, na medida em que os seus conteúdos respaldam uma ação profissional condizente com os princípios e valores do projeto ético-político.

Diante disso, analisamos, também, nas fichas de fiscalização, o conhecimento dos/as profissionais quanto às Resoluções do Conjunto CFESS/CRESS:

Gráfico 02 – Conhecimento dos/as profissionais fiscalizados/as no ano de 2014⁷⁸ acerca das Resoluções⁷⁹ do Conjunto CFESS/CRESS (NATAL e MOSSORÓ)



*Não consta o registro em duas fichas de fiscalização
Fonte: Elaboração própria (2017)

⁷⁸As fichas de fiscalização do ano de 2013 não possuem as perguntas acerca das resoluções. Por essa razão, os dados sistematizados são apenas de 2014 e 2015.

⁷⁹Resolução CFESS 533/08 – Dispõe sobre a regulamentação da supervisão de estágio em Serviço Social, e estabelece os critérios necessários para esse exercício;

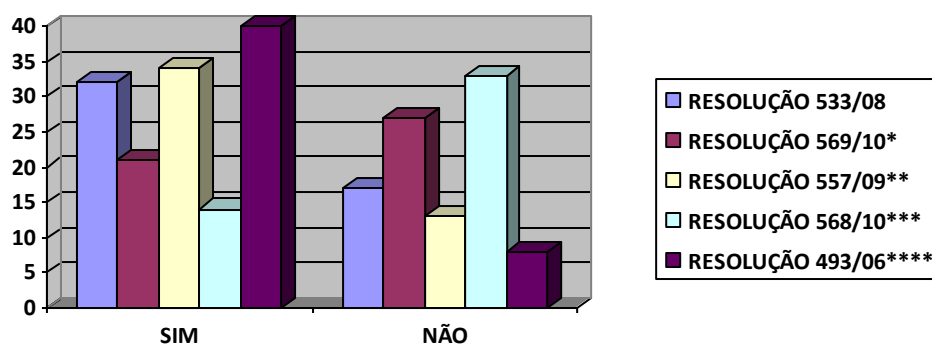
Resolução CFESS 569/10 – Veda a realização de terapias associadas ao exercício profissional do/a assistente social;

Resolução CFESS 557/09 – Dispõe sobre a emissão de pareceres, laudos e opiniões técnicas conjuntas, quando o/a assistente social, ao atuar em uma equipe multiprofissional, constrói tais instrumentos em conjunto;

Resolução CFESS 568/10 – Normatiza a aplicação de multa pelo descumprimento as normas estabelecidas na Resolução CFESS 533/08;

Resolução CFESS 493/06 – Dispõe sobre as condições éticas e técnicas necessárias ao trabalho do/a assistente social.

Gráfico 03 – Conhecimento dos/as profissionais fiscalizados/as no ano de 2015 acerca das Resoluções do Conjunto CFESS/CRESS (NATAL⁸⁰)



* Não consta o registro em uma ficha de fiscalização
 ** Não consta o registro em duas fichas de fiscalização
 *** Não consta o registro em duas fichas de fiscalização
 **** Não consta o registro em uma ficha de fiscalização
 Fonte: Elaboração própria (2017).

Assim, temos que:

- do total de trinta e oito profissionais fiscalizados/as em 2014: sete desconhecem a Resolução 533/08, quinze não tem conhecimento acerca da Resolução 569/10, oito não conhecem a Resolução 557/09, vinte e dois (de trinta e seis) desconhecem a Resolução 568/10 e nove não possuem ciência acerca da Resolução 493/06;

- em 2015 os dados são os seguintes: do total de quarenta e nove profissionais, dezessete desconhecem a Resolução 533/08, vinte e sete (de quarenta e oito) não tem conhecimento acerca da Resolução 569/10, treze (de quarenta e sete) não conhecem a Resolução 557/09, trinta e três (de quarenta e sete) desconhecem a Resolução 568/10 e oito (de quarenta e oito) não possuem ciência acerca da Resolução 493/06.

Esses dados nos apontam elementos importantes para pensarmos acerca do quantitativo de profissionais que desconhecem Resoluções importantes para o exercício profissional.

Tanto a Resolução 533/08, quanto a 568/10, dizem respeito às questões concernentes à supervisão direta de estágio em Serviço Social. A Resolução 533/08 regulamenta a supervisão e estabelece uma série de critérios para que o estágio profissional possa acontecer de maneira que assegure um aprendizado de qualidade, considerando sempre que, para tanto, a qualidade do exercício profissional seja possibilitada como elemento fundamental nesse processo. Por isso, requisitos básicos, como: “[...] espaço físico adequado, sigilo profissional,

⁸⁰Não houve visitas de fiscalização no ano de 2015 em Mossoró

equipamentos necessários, disponibilidade do supervisor para acompanhamento presencial da atividade de aprendizagem, dentre outros requisitos, nos termos da Resolução CFESS 493/06 [...]” precisam ser assegurados por parte da instituição campo de estágio. Outro elemento importante nessa relação é a definição do número de estagiários/as a serem supervisionados/as, que deve levar em conta o número de horas trabalhadas pelo/a supervisor/a de campo, sendo que o limite máximo corresponde à um/a estagiário/a para cada 10h de trabalho. A Resolução estabelece, também, o que compete aos/às supervisores/as de campo e de ensino, bem como a competência dos CRESS nessa relação, qual seja: o de fiscalização do exercício profissional do/a assistente social supervisor/a de campo.

Outra exigência posta nessa Resolução é a de que as unidades de ensino enviem para os CRESS, em conformidade com o artigo 14 da Lei de Regulamentação, no prazo de trinta dias a partir do início de cada semestre, por meio de comunicação escrita, os campos credenciados e seus respectivos endereços; o nome e o número de registro dos/as profissionais responsáveis pelas supervisões acadêmica e de campo; o nome do/a estagiário/a e o seu semestre letivo. E caso haja a abertura de campo de estágio ao longo do semestre em curso, a IES deverá comunicar ao CRESS os mesmos requisitos anteriormente citados, no prazo de quinze dias após sua abertura. E a Resolução CFESS 568/10 normatiza a aplicação de multa pelo descumprimento das normas estabelecidas pela Resolução CFESS 533/06.

Ambas as referidas Resoluções apontam para a possibilidade em aprimorar as competências e atribuições profissionais, tanto ao pensar a supervisão de estágio⁸¹ na perspectiva da formação, em sua unidade teoria/prática, quanto no estabelecimento de um conjunto de elementos imprescindíveis para o desenvolvimento da supervisão de estágio, e sem os quais a qualidade desse processo torna-se ainda mais questionável.

E foi pensando em assegurar condições éticas e técnicas de trabalho ao/à assistente social, com garantia ao sigilo profissional e local específico para armazenamento do material técnico utilizado e produzido durante o atendimento, que o CFESS construiu a Resolução CFESS 493/06. Os elementos contidos nessa Resolução estipulam condições e parâmetros para a realização do exercício profissional, com vistas à garantia de sua qualidade no tocante ao serviço prestado aos/às usuários/as. É interessante apontar que o segundo parágrafo dessa Resolução prevê a notificação do/a assistente social que se omitir ou for conivente com as inadequações existentes pelo descumprimento das exigências presentes no “caput”, ou seja,

⁸¹Dedicaremos-nos um pouco mais em refletir sobre o estágio no próximo capítulo (3.1), ao falarmos acerca dos mecanismos de qualificação profissional acessados pelos/as assistentes sociais do RN.

pelo atendimento ao/à usuário/a em ambiente sem a devida adequação física do espaço, sob pena de sofrer um processo ético movido pelo CRESS.

Nesse sentido, um/a assistente social que desenvolva as suas atividades sem o conhecimento desse instrumento não se encontra respaldado/amparado pela instrução necessária ao pleito de melhores condições objetivas de trabalho, e, em consequência está vulnerável a realizar um atendimento sem a devida adequação do ambiente físico, correndo o risco de sofrer penalidades previstas no Código de Ética em decorrência de um processo ético.

As Resoluções CFESS 557/09 e a CFESS 569/10 dispõe sobre questões que, baseadas no conteúdo da formação profissional que capacita o/a assistente social para a realização de suas competências e atribuições privativas previstas na Lei 8662/93, delimitam o objeto da intervenção profissional de maneira a estabelecer os limites e as possibilidades dessa intervenção no tocante a emissão de pareceres, laudos, opiniões técnicas conjuntos entre o/a assistente social e outros/as profissionais (557/09); e a vedação da realização de terapias⁸² associadas ao exercício profissional do/a assistente social (569/10).

Considerando que o/a assistente social frequentemente trabalha de forma conjunta, inserido/a em uma equipe composta por profissionais de outras áreas, fez-se necessário, pela inespecificidade das leis que preveem a atuação multidisciplinar em delimitar o objeto de cada profissão, levando em conta as atribuições privativas e competências adquiridas no processo formativo; a Resolução 557/09 foi construída tanto para explicitar que a opinião técnica emitida pelo/a assistente social em pareceres, laudos e perícias, em conjunto, deve limitar-se ao que concerne à sua área de atuação e de sua atribuição legal, quanto para respaldar a autonomia de que goza o/a profissional em seu processo de intervenção profissional.

Já a Resolução 569/10 trata de uma questão amplamente discutida no seio da categoria profissional, e que foi compreendido, diante de documentos que direcionam a formação profissional, como as Diretrizes Curriculares, bem como a partir do entendimento

⁸²«Uma questão delicada diz respeito ao envolvimento de assistentes sociais no campo das terapias, inscritas na zona limítrofe entre o Serviço Social e a Psicologia. Pequenos segmentos profissionais – que vêm se dedicando à terapia familiar, terapia organizacional, ao psicodrama, à bioenergética, e mesmo à psicanálise -, insistem no reconhecimento do campo terapêutico enquanto ampliação do espaço ocupacional do assistente social e como recurso legítimo a ser acionado no trabalho em empresas, instituições, comunidades e na afirmação do exercício profissional autônomo em consultórios. Qualificado como ‘Serviço Social Clínico’, é anunciado como uma re-significação do Serviço Social de Casos, apoiado num ‘visão holística do ser humano’, que possibilita adquirir novos instrumentos que permitem compreender e atuar com grupos e famílias, considerando que essa atuação beneficiará os indivíduos. A formação terapêutica exige especialização no campo da psicologia e/ou da saúde mental realizada em instituições universitárias ou sociedades científicas, que tem o poder de atestar a capacitação nesse campo, o que foge do âmbito de competência do ensino graduado e das entidades da categoria. No universo da formação profissional, essas competências não estão previstas na legislação profissional, seja referente ao ensino de graduação expressa nas respectivas diretrizes curriculares aprovadas pelo MEC, seja na lei da regulamentação da profissão” (IAMAMOTO, 2012, p. 65).

acerca dos artigos 4º e 5º da Lei de Regulamentação, que tratam, respectivamente, das competências e atribuições privativas do/a assistente social; que o/a profissional de Serviço Social não está habilitado a realizar terapias associadas ao título e/ou ao exercício profissional do/a assistente social. Assim, esse dispositivo veda ao/à assistente social: quaisquer práticas que visem o tratamento de problemas psicossomáticos e afins, suas causas e sintomas; quaisquer atividades com fins medicinais, curativos, psicológicos e/ou psicanalíticos que atuem sobre a psique; sob o risco do/a profissional que não cumprir com os dispositivos presentes na Resolução responder a um processo ético no CRESS.

Como podemos ver, todas essas (e as demais) Resoluções construídas pelo conjunto da categoria, por meio de nossas entidades representativas, são instrumentos importantes e expressam o acúmulo e a maturidade intelectual e política de nossa categoria. Elas representam, ainda, os avanços do conjunto CFESS/CRESS em defesa do projeto ético-político, pois refletem algumas das importantes conquistas de uma categoria comprometida com a disseminação de um “[...] projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação-exploração de classe, etnia e gênero [...]” (CFESS, 2012, p.24), conforme preconiza o 8º Princípio fundamental do Código de Ética Profissional.

Esses instrumentais

[...] resultaram de longos, amplos e profundos debates e expressam a construção democrática e coletiva que marca o Conjunto CFESS/CRESS. Estes instrumentos normativos são a materialização do Projeto Ético-Político profissional construído nos últimos 30 anos no seio da categoria, haja vista que formulados para dar sustentação legal ao exercício profissional dos/as assistentes sociais, mas que não se restringem a essa dimensão. Pelo contrário, fortalecem e respaldam as ações profissionais na direção de um projeto em defesa dos interesses da classe trabalhadora e que se articula com outros sujeitos sociais na construção de uma sociedade anticapitalista (CFESS, 2011, p. 11).

Conhecer, portanto, essas Resoluções e se apropriar delas, é uma responsabilidade de todo profissional. Fazê-las conhecidas é um papel delegado ao processo formativo em nível de graduação, podendo ser os seus conteúdos trabalhados em diversas disciplinas, tais como: instrumentalidade, ética, processos de trabalho, serviço social e saúde, dentre outras. E embora reconheçamos que o aligeiramento do ensino, o EAD, e o fato de que é impossível que um curso de graduação dê conta de todos os elementos da realidade social e da própria profissão; precisamos refletir no porque que a graduação não tem dado conta de realizar as discussões acerca desses instrumentos, a fim de que possamos, por meio das respostas

encontradas, construir estratégias que permitam a disseminação desse conhecimento no processo formativo do/a assistente social.

Diante disso, o papel cumprido pelo conjunto CFESS/CRESS em disseminar e disponibilizar esses (e outros) instrumentos, através da internet, é importantíssimo. É por meio da divulgação e da disponibilização dessas Resoluções e demais instrumentos jurídico-normativos (como o Código de Ética, a Lei de Regulamentação, alguns Pareceres Jurídicos), bem como das cartilhas produzidas (“Meia formação não garante um Direito”, “Educação não é fastfood”), dos parâmetros de atuação para o trabalho do/a assistente social em algumas áreas (sócio jurídica, assistência social, saúde) e dos CFESS Manifesta (cujo conteúdo perpassa o posicionamento e a defesa de temáticas relacionadas ao aborto, à LGBTfobia, ao ataque aos direitos sociais, dentre outros), que os/as assistentes sociais tem contato com os valores e princípios defendidos pela profissão, e podem, também, se instrumentalizar ético-politicamente na defesa de seu exercício profissional, pois todas essas publicações se constituem em “[...] canais sistemáticos e impulsionadores de educação permanente” (CFESS, 2013, p. 15). Aos CRESS, por meio da fiscalização e sua dimensão pedagógica, cabe, também, essa divulgação e disseminação.

E apesar de todos os esforços empreendidos pelas entidades que representam a categoria em fortalecer a direção do projeto ético-político, por meio da construção e divulgação desses instrumentos; quando perguntadas acerca de sua utilização nenhuma das 09 profissionais entrevistadas durante a nossa pesquisa citaram quaisquer Resoluções, Pareceres Jurídicos, Parâmetros de Atuação, como instrumentos importantes de qualificação de suas intervenções, embora avaliemos que a importância de tais instrumentos expressa a necessidade de conhecê-los, a fim de que a intervenção profissional seja legitimada em conformidade com a perspectiva construída historicamente pela categoria. Além disso, essas Resoluções, especificamente tratadas aqui, se colocam como importantes instrumentos para o aprimoramento intelectual e ético-político do/a assistente social, tendo em vista a possibilidade de construir ações profissionais coerentes com os valores e princípios de nosso projeto profissional.

Encontramos aqui mais um aspecto da formação profissional que precisa ser fomentado por meio da educação permanente, como estratégia de fortalecimento do exercício profissional crítico, das condições de trabalho adequadas para o/a assistente social, da direção social dessa profissão. Não podemos desconsiderar a influência que o aspecto da repetição tem sobre o nosso cotidiano profissional, provocando uma rotina da intervenção profissional

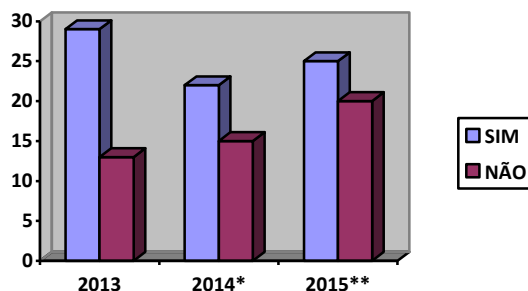
que algumas vezes, por despreparo teórico, ético-político e técnico, leva o/a profissional a oferecer sempre o mesmo caminho de resposta, desconsiderando os diversos aparatos que poderiam ser acessados para modificar a situação que lhe chega.

Por isso, os espaços construídos pelas unidades de ensino para a discussão de estágio (os fóruns de estágio), bem como as comissões⁸³ temáticas dos CRESS (a comissão de formação profissional, a comissão de ética e direitos humanos, dentre outras) e as comissões regimentais (como a Comissão de Orientação e Fiscalização do Exercício Profissional (COFI) e a Comissão Permanente de Ética), e as iniciativas que daí derivam, se constituem em importantes momentos de formação e educação permanente, que podem potencializar a construção do conhecimento condensado nesses instrumentos. Pois, ao longo dos anos de um Serviço Social crítico e voltado à defesa dos interesses das classes trabalhadoras, o aporte teórico dessa profissão nos permitiu recriar os instrumentais utilizados no exercício profissional, a fim de que a direção ético-política dada à ação profissional reafirme os valores de nosso projeto profissional e aponte para a liberdade substantiva dos/as usuários/as de nossos serviços.

Guerra (2005) nos aponta que a solidez na formação teórico-metodológica é um elemento imprescindível para a superação do exercício profissional tecnicista, que apenas responde às demandas que lhe são colocadas tanto institucionalmente, quanto àquelas advindas dos usuários, por ser esse processo rico em termos de conhecimentos teóricos e interventivos. Isso implica na necessidade, dentre outros, de se ter contato com a produção teórica do Serviço Social e áreas afins, sobretudo a partir de autores que coadunem de nossa direção político-profissional.

Diante disso, trazemos para a reflexão dados da pesquisa documental acerca do quantitativo de profissionais que realizam leituras concernentes ao Serviço Social, expresso no gráfico abaixo:

⁸³Os Conselhos Regionais possuem Comissões Regimentais, que são aquelas previstas nas normatizações do Conjunto CFESS/CRESS. Essas comissões possuem funcionamento obrigatório em todos os Conselhos, tendo em vista que as suas atividades garantem o desenvolvimento de ações que legitimam a função precípua do Conselho: orientar e fiscalizar o exercício profissional do/a assistente social. Já as comissões temáticas possuem caráter facultativo de atuação, e podem ser constituídas a partir da demanda e da particularidade de cada conselho. Suas ações fortalecem o Conselho e a categoria por meio da promoção de diversas atividades, tais como: palestras, rodas de conversa, dentre outros.

Gráfico 04 – Leitura recente concernente ao Serviço Social (NATAL e MOSSORÓ⁸⁴)

*Não consta o registro em uma ficha de fiscalização

**Não consta o registro em quatro fichas de fiscalização

Fonte: Elaboração própria (2017).

Temos um expressivo número de profissionais que declaram realizar leituras recentes de bibliografias na área de Serviço Social, conforme o gráfico 04 nos aponta. Dos/as cento e vinte e nove profissionais fiscalizados/as, cento e vinte e quatro responderam à ficha de fiscalização da seguinte maneira: setenta e seis (61%) afirmaram realizar leituras, enquanto quarenta e oito não o fazem. Um número significativo de assistentes sociais, bem como 07 das 09 profissionais entrevistadas declararam realizar leituras.

Considerando que a intervenção profissional não prescinde da capacidade de análise adquirida, inicialmente, com a formação, reconhecemos que as exigências postas pela dinâmica social exige um 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 três últimas décadas” (CFESS, 2013, p. 18). Diante disso, é preciso pensar que a permanente busca por qualificação profissional envolve, também, o contato com as produções teóricas elaboradas pelo acúmulo dos/as nossos/as intelectuais, inclusive na perspectiva de defesa do nosso projeto profissional.

Assim, no tocante as obras/temáticas/autores lidos, as respostas presentes nas fichas de fiscalização nos elucidam as seguintes referências⁸⁵: Código de ética comentado; Serviço Social na Contemporaneidade; Direitos Sociais e Competências Profissionais; Estudo Social,

⁸⁴ Exceto em 2015, quando não houveram visitas em Mossoró

⁸⁵ Temos afirmado a importância que o conjunto CFESS/CRESS e a ABEPSS possuem em produzir e disseminar materiais que permitam aos/as assistentes sociais o acesso à produção teórica do conhecimento, a fim de que suas intervenções sejam qualificadas, e, também, como parte do processo de aprimoramento intelectual, na perspectiva da educação permanente. Diante disso, é preciso registrar que algumas das publicações citadas pelas profissionais são produções dessas entidades, tais como: o código de ética comentado; Direitos Sociais e Competências Profissionais (que fez parte de um projeto de capacitação para assistentes sociais, desenvolvido pelas entidades supracitadas); Estudo Social, Perícias e Laudos. Isso nos mostra o enraizamento dessas produções no seio da categoria em nosso Estado, além de reafirmar a importância de nossas entidades no processo de educação permanente dos/das assistentes sociais.

Perícia e Laudos; Serviço Social e Sociedade; Serviço Social e Pobreza; Coletânea de Leis; Ética e Serviço Social; Serviço Social na Saúde; Política de Saúde; Para além do Capital; Assistência Social; Política Social (Behring e Boschetti); Acessoria e Consultoria em Serviço Social; Instrumentalidade; Serviço Social nas empresas; Procedimentos de atuação na área sócio-jurídica; Serviço Social na Educação; Serviço Social: resistência e emancipação; Yazbeck, Boschetti, Iamamoto, respectivamente.

Encontramos aí autores e produções que fazem parte da massa crítica que vem contribuindo com a consolidação do Serviço Social como área de produção de conhecimento, bem como, contemporaneamente, como área de conhecimento. Considerando que, de acordo com Ramos (2009), um dos pilares constitutivos do projeto ético-político é a produção teórica do Serviço Social brasileiro, ressaltamos a importante e a expressiva referência realizada pelos/as profissionais acerca de seus contatos com as obras supracitadas. Acreditamos que a capacidade em analisar a realidade de maneira crítica, ou seja, indo à raiz das problemáticas que emergem das relações sociais e capacitando-se para responder às demandas delas decorrentes, só é possível a partir do contato permanente⁸⁶

[...] com a produção intelectual herdada, incorporando-a criticamente e ultrapassando o conhecimento acumulado. Exige um profissional culturalmente versado e politicamente atento ao tempo histórico; atento para decifrar o não dito, os dilemas implícitos no ordenamento epidérmico do discurso autorizado pelo poder [...] (IAMAMOTO, 2013, p. 217).

Iamamoto aponta, no trecho destacado acima, que a capacidade de responder criticamente às demandas que chegam ao/à assistente social, advém, dentre outros, da competência em interpretar cultural e politicamente o tempo histórico vivenciado, e o “não dito”. Isso requer um profundo conhecimento dos fundamentos da ordem burguesa, das relações engendradas a partir da luta de classes e da conjuntura político-social. É necessário, ainda, “[...] conhecer as táticas e estratégias sócio-profissionais e políticas mais adequadas ao momento [...]” (GUERRA, 2013, p. 130), sem as quais os objetivos da intervenção podem perder-se, pois para quem não sabe aonde quer chegar, qualquer caminho serve.

Portanto, o contato com as produções teóricas do Serviço Social, e de áreas afins, que nos ajudam na construção desse arsenal teórico-metodológico é imprescindível. Por isso, a

⁸⁶Sabemos que as questões que envolvem a possibilidade de um exercício profissional qualificado ultrapassam as condições de análise crítica das demandas e da sociedade como um todo. Portanto, conforme Guerra (2013, p. 125), “[...] Equivocada seria a análise se considerássemos que as questões que limitam um exercício profissional competente e compromissado referem-se exclusivamente à necessária capacitação dos profissionais”. O que aqui queremos afirmar e ressaltar é o quanto que a dimensão intelectual é imprescindível para que o/a profissional não recaia no tecnicismo, além de ser essa dimensão fundamental para orientar a própria intervenção, uma vez que quem erra na análise, erra na intervenção.

resposta de três das nove assistentes sociais entrevistadas, afirmando não realizarem leituras, é preocupante no aspecto qualitativo dessa relação entre a possibilidade de análise crítica do real e a construção de respostas qualificadas às demandas dos/as usuários/as de nossos serviços:

Muito difícil, viu!? É difícil... Não vou dizer que eu pego e leio, não [...]. Eu gosto mais quando eu estou estudando. Quando eu estou estudando, aí eu leio mais, eu tenho mais ânimo de chegar numa livraria e ir atrás de livros [...] mas dizer que eu to aqui e diz: ah, eu to aqui e vou... não tem tempo! Porque quando eu chego em casa, já chego morta de cansada, só sono, aí eu quero fazer outra coisa que não tenha nada a ver... Mas que é uma falha? É! Mas que eu não vou dizer que sou voltada a leitura, não, assim... da teoria, não [...] (ENTREVISTA 03)⁸⁷.

Sinceramente? Não! Assim, talvez não seja por falta de oportunidade, de tempo, porque, às vezes, a gente tá aqui e tem... sinceramente, talvez seja interesse, mesmo... sabe!? Eu só me pego vendo alguma coisa quando eu tenho uma certa dúvida e aí preciso pesquisar [...] mas ultimamente, eu não tô reservando um tempinho, assim, pra uma leitura, principalmente na minha área. Eu até gosto de ler... revistas, VEJA, matéria assim, mas... na minha área, eu tô deixando a desejar. Confesso (ENTREVISTA 08)⁸⁸.

Embora não possamos desconsiderar o cotidiano de trabalho do/a assistente social e a grande demanda advinda dos/as usuários/as e das instituições, que resulta em um grande desgaste físico e psíquico; além da possível jornada dupla de vários/as profissionais, a fim de conseguirem o necessário para a sua reprodução nessa sociabilidade, como elementos que podem desmotivar, desmobilizar e afastar o/a assistente social da leitura, do estudo, da investigação; nos chamou a atenção o esvaziamento da concepção de estudo apontada na entrevista 03, que desconecta o ato sistemático da leitura como uma alternativa ao aprimoramento intelectual, ao ato de estudar. Além disso, há uma inferência ao conceito de leitura atrelado à teoria de maneira tal que a unidade dialética teoria/prática se apresenta em oposição, como se a teoria fosse um compêndio organizado acerca da prática e ambos os elementos expressassem conhecimentos antagônicos. Esta reflexão nos leva a busca da compreensão do conceito de teoria, que encontramos em Netto (2009, p. 673), com base em Marx:

Para Marx, a teoria é uma modalidade peculiar de conhecimento (outras modalidades são, por exemplo, a arte, o conhecimento prático da vida cotidiana, o conhecimento mágico-religioso – cf. MARX, 1982, p. 15). Mas a teoria se distingue de todas essas modalidades e tem especificidade: o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva,

⁸⁷Informação verbal.

⁸⁸Informação verbal.

independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto.

Uma vez que a teoria é a “reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa”, a existência desse objeto é anterior ao que se diz sobre ele, à sistematização de seu movimento na realidade. Portanto, esse objeto está posto na realidade e, como tal, é composto por elementos que expressam sua aparência e sua essência. Por isso, como Netto afirma, também, o conhecimento teórico acerca desse objeto “será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto”. Diante disso, o conhecimento teórico e a sua sistematização, na perspectiva crítico-dialética, precisam coincidir, pois a teoria quer

[...] conhecer a realidade, extrair legalidades, as racionalidades, as conexões internas postas nos produtos da ação prática dos homens, assim não há como *na prática e teoria ser outra*. Essa posição só é verdadeira se se considerar por teoria algo pronto, acabado, que se ajusta a uma prática. Aqui a teoria é constante movimento, movimento que acompanha a prática e pode contribuir com ela [...] (SANTOS, 2013, p. 27-28, grifo da autora).

O que observamos na fala da entrevistada 03 foi exatamente essa equivocada compreensão de que a teoria seria algo pronto, acabado, cujo acesso se dá no momento em que há a necessidade de aprender algo prático ainda desconhecido. A autora Cláudia Mônica dos Santos em seu livro “Na prática a teoria é outra?”, aponta três razões pelas quais esse equívoco de que “na prática a teoria é outra” é recorrente entre a categoria dos/as assistentes sociais. Uma delas lança luz sobre a concepção de teoria contida na entrevista 03. Vejamos:

[...] Defende-se que a prática fala por si só, ou seja, a ação prática oferece, também de imediato, a teoria, a qual seria, portanto, apenas a sistematização da prática. Com isso, consagra-se a afirmativa *na prática a teoria é outra*, mas não de forma ‘acusativa’ e sim com um tom de ‘conformação’, em que a prática seria mais importante que a teoria (SANTOS, 2013, p. 13, grifo da autora).

Mesmo considerando, em sua fala, ser importante realizar leituras, a profissional entrevistada afirma não ser “voltada a leitura [...] da teoria”. É interessante quando ela evidencia que não se debruça sobre a “leitura teórica”, pois, em nosso entendimento, infere-se, nesse momento, a pouca relevância da teoria em comparação com a prática. É possível que esse desinteresse tenha relação exatamente com essa compreensão apontada por Santos, de que a teoria seria, apenas, a sistematização da prática. Tanto que, a assistente social afirma

realizar leituras quando está estudando (aqui a provável referência é à realização de algum curso, seja de capacitação ou de pós-graduação).

Embora exista uma unidade entre teoria e prática, esta não é identitária, ou seja, ambas as dimensões resguardam características que as particulariza, determinando, assim, o âmbito de cada uma. Enquanto a teoria é “[...] a apreensão das determinações que constituem o concreto [...]; a forma de atingir, pelo pensamento, a totalidade [...]”, a prática “[...] é o processo de constituição desse concreto [...]; é constitutiva e constituinte das determinações do objeto, gera produtos que constituem o mundo real, não se confunde [...] com a teoria, mas pode ser o espaço de sua elaboração [...]” (SANTOS, 2013, p. 27). Nesse sentido, a realidade é muito mais rica do que o que se fala sobre ela, devido a sua própria dinamicidade.

Considerando, portanto, que a teoria “[...] determina ações ao esclarecer os objetivos, as possibilidades e as forças sociais participantes, sendo, portanto, fundamento da ação, contribuindo para o seu exame e a identificação dos obstáculos que se colocam à prática” (SANTOS, 2013, p. 33), reafirmamos a importância das entidades que representam a categoria (Conjunto CFESS/CRESS, ABEPSS e a Executiva Nacional de Estudantes em Serviço Social (ENESSO)) em elaborarem constantemente materiais sobre a profissão, no aspecto teórico-político (demarcando uma luta político-ideológica), e socializarem com o conjunto da sociedade e com a categoria em especial, a fim de possibilitarem que, sobretudo, os/as assistentes sociais não apenas possam conhecer melhor a direção social de nossa profissão, mas também que esses/as profissionais possam ter contato com os elementos necessários para o enriquecimento intelectual, capaz de contribuir para qualificar suas intervenções a partir da possibilidade contida na teoria em fundamentar a ação profissional.

Dentre esses materiais elaborados, destacamos, além dos citados anteriormente, a revista *Inscrita*, que recentemente foi incorporada ao site do CFESS e disponibilizada em formato eletrônico; a cartilha sobre estágio, intitulada “Meia Formação não garante um direito” (2011), que defende o direito de todo/a estudante em ter, em seu processo formativo à nível de graduação, o estágio curricular obrigatório, além de direcionar a maneira como esse estágio deve acontecer; e a “Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS” (2013), que reflete o acúmulo teórico-político alcançado até o momento no tocante à necessidade de uma formação profissional que contribua para a qualificação dos serviços prestados pelo/a assistente social.

A Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS coloca-se como uma alternativa de enfrentamento político-ideológico aos ditames do capital para a formação

profissional em Serviço Social, contribuindo para a afirmação do projeto ético-político à medida que corrobora para a construção do perfil profissional por ele preconizado. Portanto,

[...] Tal pressuposto indica e reforça a direção da educação permanente da formação em Serviço Social, que associa elementos técnico-operativos da prática profissional às dimensões teórico-metodológica e ético-política como unidades indissociáveis, que se estendem da graduação à pós-graduação (CFESS, 2013, p. 28).

Reconhecemos, assim, que a Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS apresenta-se como um potencial instrumento na busca pela consolidação do Projeto ético-político do Serviço Social brasileiro, já que o acúmulo teórico produzido ao longo dos anos e a formação profissional apresentam-se como um dos elementos constitutivos desse Projeto (CFESS, 2013).

Nesse sentido, a Educação Permanente nos moldes propostos pelo Conjunto CFESS/CRESS, apresenta-se como uma possibilidade de fortalecimento da direção hegemônica defendida pela categoria profissional na objetivação da intervenção do/a assistente social, uma vez que o/a profissional, a partir, também, de sua subjetividade, opta por reproduzir práticas conservadoras ou emancipatórias em suas análises e ações.

Por essa razão, ao pensarmos nos limites que a perspectiva e as ações de educação permanente, empreendidas pelas entidades que representam a categoria, encontram no fortalecimento do projeto ético-político em nosso estado, não podemos deixar de colocar o fato de que existe uma “cultura”, no tocante à relação da categoria com o CRESS/RN, de esvaziamento dos espaços proporcionados pelo Conselho. Existe um forte discurso de que “O Conselho não faz nada”, “O Conselho só sabe cobrar anuidade”, “O Conselho não luta pelos nossos direitos”. As falas abaixo trazem esses elementos, tão representativos de uma parcela da categoria que pensa de maneira semelhante:

Eu acho que o conselho aqui, a atuação é muito fraca. Só serve pra mandar o boleto pra gente pagar no início do ano. Começa que você não tem um piso salarial. Já começa daí. Então, fica... É uma coisa bem complicada [...] (ENTREVISTA 02)⁸⁹.

[...] Se você chegar muitas vezes... não falando do CRESS e já falando... você chegar lá pra pedir ajuda de alguma coisa, difícil você encontrar, no CRESS. Mas se chegar alguém pra denunciar você, eu num duvido de muita coisa, não, que já venha alguém atrás de você pra perguntar o que é que já tá acontecendo [...] (ENTREVISTA 03)⁹⁰.

⁸⁹Informação verbal.

⁹⁰Informação verbal.

Temos, aqui, duas falas distintas em seus conteúdos, mas que comportam uma errônea concepção acerca das competências e atribuições do Conselho em suas funções.

De acordo com o Título I do Estatuto do Conjunto CFESS/CRESS, regulamentado pela Resolução CFESS nº469/2005, em seu Art. 1º, o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Serviço Social “[...] constituem uma entidade dotada de personalidade jurídica de direito público e forma federativa com o objetivo básico de orientar, fiscalizar, disciplinar e defender o exercício da profissão do assistente social, em todo o território nacional [...]”. Sendo os Conselhos Plenos de cada Conselho Regional, bem como do Conselho Federal órgãos deliberativos, essas entidades tem no Encontro Nacional CFESS/CRESS o fórum máximo de deliberação da categoria, enquanto que a Diretoria é um órgão executivo.

Essa mesma Resolução traz, em seu capítulo IV, dentre outras, as competências dos Conselhos Plenos e do Encontro Nacional CFESS/CRESS que, ao analisarmos em seu conjunto, parece-nos não ser de conhecimento da categoria de um modo geral, já que os/as profissionais de base constantemente questionam as ações do Conselho, sempre numa perspectiva de entendimento de que esta entidade não tem cumprido com suas atribuições, conforme explicitaram algumas das assistentes sociais entrevistadas.

Observamos que isso tem provocado posturas de afastamento e resistência por parte dos/as assistentes sociais com o Conselho, causando, inclusive, dificuldades de uma articulação política da categoria gestada pela entidade, já que os/as profissionais não percebem esse espaço como sendo de construção coletiva. E isso tem um rebatimento direto nas atividades realizadas pelo CRESS/RN, que não tem uma adesão “massificada” da categoria, apesar dos eventos serem gratuitos.

Como exemplo, citamos a última edição de multiplicação do curso “Ética em Movimento”. O projeto inicial era de atingir um contingente de cinquenta assistentes sociais em duas cidades do interior⁹¹ do estado: Caicó e Santa Cruz, com cursos inteiramente gratuitos. Em Caicó foram abertas vinte e cinco inscrições, todas deferidas, mas apenas quinze profissionais compareceram ao curso. Esse número diminuiu com o passar dos dias.

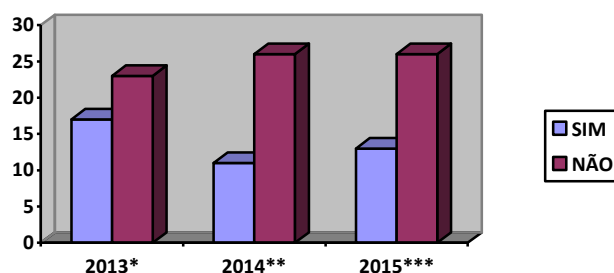
Já em Santa Cruz, onde foram também disponibilizadas vinte e cinco inscrições, apenas doze profissionais sinalizaram interesse em participar do ética em movimento. Diante disso a Diretoria do Conselho entendeu que não havia um público-alvo que justificasse os gastos que o CRESS/RN teria ao mobilizar a agente multiplicadora, que reside em Natal,

⁹¹Os/as profissionais do interior do estado reivindicam constantemente que as ações do CRESS/RN limitam-se à nossa capital. Via de regra a razão se dá pela falta de recursos em interiorizar as ações.

durante dois finais de semana seguidos para a realização do curso, pois corríamos o risco de não contarmos com a presença de todos/as os/as inscritos⁹².

A particularidade dessa realidade pode ser observada, também, a partir dos dados sistematizados em nossa pesquisa documental a partir das fichas de fiscalização:

Gráfico 05 - Participação nos eventos do CRESS/RN (NATAL e MOSSORÓ⁹³)



* Não consta o registro em 2 fichas de fiscalização

** Não consta o registro em 1 ficha de fiscalização

*** Não consta o registro em 10 fichas de fiscalização

Fonte: Elaboração própria (2017).

É visivelmente maior o número de profissionais que afirmaram não participar dos eventos promovidos pelo CRESS/RN: setenta e cinco assistentes sociais no total (cerca de 65%). Entendemos que, por vezes, as relações de trabalho, o horário em que acontecem as atividades, ou até mesmo a desinformação (apesar da ampla divulgação realizada pelo CRESS); impedem que os/as profissionais participem dos eventos. Entretanto, não podemos deixar de mencionar a forte desmobilização da categoria em nosso estado, bem como a compreensão equivocada acerca das atribuições do Conselho e de suas reais possibilidades em desenvolver ações e atividades, seja devido à situação financeira – devido uma inadimplência que gira em torno de 51,53%⁹⁴ -, ou da existência de profissionais de base que compreendem que o Conselho não é composto “apenas” de sua Diretoria. Antes, o fortalecimento dessa entidade depende, também, de profissionais de base que aceitem compor comissões, construir coletivamente eventos e mobilizações, etc.

Diante disso, consideramos que um dos limites encontrados pela perspectiva de educação permanente no fortalecimento do projeto ético-político está nas dificuldades

⁹²O curso que deveria ter acontecido em Santa Cruz, foi ministrado, portanto, em Natal, onde os custos seriam bem menos impactantes para o CRESS/RN, inclusive considerando que o público inscrito não correspondesse ao que estivesse no curso.

⁹³Exceto em 2015, quando não houve visitas em Mossoró

⁹⁴Valor informado pelo CRESS/RN em novembro de 2017, de acordo com a consulta feita à Tesoureira do Conselho. Essa porcentagem foi calculada em setembro de 2017.

encontradas na organização política⁹⁵ da categoria por meio do CRESS/RN, cujo reflexo se dá no esvaziamento das ações desenvolvidas pelo Conselho. Ao mesmo tempo, pela contraditoriedade da realidade, esse limite precisa ser oxigenado – e o é, sempre que o CRESS implementa ações de educação permanente -, na direção de encontrar alternativas que propiciem os avanços necessários ao fortalecimento dos/as assistentes sociais em nosso estado.

Compreendemos que, apesar da conjuntura não ser favorável aos princípios que demarcam esse projeto profissional, temos, coletivamente, resistido e feito o devido enfrentamento político e, muitas vezes, jurídicos, sempre na perspectiva de viabilizar a efetivação de Direitos. Concordamos, portanto, com Boschetti (2009, p. 147) ao afirmar que:

Temos [...] muito a comemorar no avanço da profissão, mas temos, igualmente, muito pelo que lutar, na direção do que constitui o cerne do projeto ético político profissional: a luta por uma sociedade, livre de todas as formas de exploração e opressão humana, o que constitui um permanente desafio.

Não cairemos, porém, no messianismo, acreditando que o Serviço Social será responsável pela “transformação social”, pois “A tarefa de enfrentar tudo isso é tal gigantesca que não poderia ser algo próprio de uma profissão, nem passa exclusivamente pela organização política de uma categoria, mas certamente as profissões tem uma contribuição a dar nesse processo” (SANTOS, 2013a, p. 55). Por isso, reconhecemos os limites dessa profissão, das entidades que representam a categoria e de todo e qualquer aparato jurídico-normativo construído como estratégias de resistência à toda essa lógica.

No entanto, também não seremos fatalistas. Antes, o reconhecimento das conquistas que alcançamos até então, bem como das possibilidades que temos de fazer enfrentamentos aos limites, certamente nos dão alternativas de caminhar em direção ao fortalecimento do projeto ético-político profissional, também por meio das ações de educação permanente empreendidas pelas entidades que representam a nossa categoria.

⁹⁵Trataremos desse aspecto no próximo capítulo, ítem 3.3.

3. DETERMINANTES SOCIOECONÔMICOS E ÉTICO-POLÍTICOS AO PROCESSO DE EDUCAÇÃO PERMANENTE DOS/AS ASSISTENTES SOCIAIS DO RN.

Esse capítulo condensa a maior parte das análises realizadas acerca de nossa pesquisa, embora os dados a ela referentes tenham sido incorporados ao longo de toda a nossa exposição, por nos propusermos a desenvolver um trabalho com base na perspectiva crítico-dialética.

Especificamente nesse capítulo, tratamos da formação profissional em nível de pós-graduação (*stricto e lato sensu*), e do estágio supervisionado como uma possibilidade de propiciar ao/a assistente social um processo de educação permanente, bem como dos determinantes socioeconômicos e ético-políticos que perpassam esses processos.

Além disso, discutimos como as transformações no mundo do trabalho condicionam as exigências postas pelo mercado acerca dos requisitos necessários para a inserção dos/as profissionais em seu circuito; e, por fim, pelo reconhecimento da dimensão ético-política da intervenção profissional, refletimos em que medida a compreensão desse aspecto por parte da categoria impulsiona, ou não, a sua qualificação profissional com vistas a propiciar o fortalecimento da organização política dos/as assistentes sociais.

3.1 A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL E SUA RELAÇÃO COM A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PERMANENTE DO CONJUNTO CFESS-CRESS: OS MECANISMOS E A BUSCA DOS/AS ASSISTENTES SOCIAIS DO RN

A formação profissional em Serviço Social encontra nas Diretrizes Curriculares uma série de elementos que direcionam o conteúdo mínimo necessário para a construção do perfil profissional preconizado pelo projeto ético-político, além de apontar as competências e habilidades que devem ser adquiridas ao longo do processo formativo, a fim de que o/a futuro/a assistente social possa intervir qualificadamente na realidade social.

O/a profissional qualificado/a, por sua vez, é aquele/a que, por meio de um permanente processo de formação, constrói competências teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, em conformidade com a direção social hegemônica defendida pela categoria dos/as assistentes sociais, e expresso em uma série de instrumentos jurídico-normativos que direcionam a formação e o exercício profissional.

De acordo com o CFESS (2012, p. 19),

[...] se a profissão se insere num contexto econômico, político e social, que coloca demandas para os/as assistentes sociais em vários espaços sócio-ocupacionais, também as respostas produzidas pela categoria impactam na vida dos sujeitos individuais e coletivos e, portanto, repercutem na dinâmica social [...].

O reconhecimento dos impactos provocados na vida dos/as usuários/as por meio da intervenção do/a assistente social reafirma a necessidade do/a profissional compreender as suas atribuições - sobretudo num contexto sócio-político e econômico de políticas neoliberais destrutivas para as classes trabalhadoras -, a fim de que possa aprimorar-se intelectualmente na construção das competências necessárias a uma intervenção ético-politicamente consciente e coerente com os princípios construídos por essa profissão.

Enquanto uma profissão regulamentada, o Serviço Social brasileiro possui entidades representativas responsáveis, dentre outros, pela construção de instrumentos normativos que direcionem tanto a formação quanto o exercício profissional do/a assistente social, além de, também nesse sentido, realizarem a fiscalização do exercício profissional (atividade atribuída ao CFESS e aos CRESS), sempre na perspectiva de defesa da direção social crítica construída ao longo dos últimos 38 anos.

O conjunto CFESS/CRESS, a ABEPSS e a ENESSO desempenham um papel importantíssimo na defesa dos princípios e valores que perpassam o nosso projeto profissional, com o objetivo de possibilitar a construção de alternativas concretas de sua objetivação tanto na formação quanto no exercício profissional, no horizonte da construção coletiva de uma nova sociabilidade, onde a liberdade substantiva do homem seja o fundamento principal.

Conforme elucidamos no capítulo anterior, sabemos que o cenário político-econômico dos anos de 1990 representa a integração do Brasil à ordem econômica mundial, regida pelo capital financeiro e pelo neoliberalismo, cujas orientações de contrarreforma do Estado como parte da agenda responsável pelas novas estratégias de acumulação do capital vêm provocando drásticas mudanças para as classes trabalhadoras de nosso País (MOTA, 2009).

Como parte dessa ofensiva neoliberal e da redefinição das estratégias de acumulação capitalista, a contrarreforma do ensino superior vem se concretizando ao longo dos anos também por meio do sucateamento das universidades públicas, com foco na (crescente) privatização do ensino superior e no alargamento do ensino à distância. Essas são medidas

que abrem as possibilidades de acumulação capitalista, pois, enquanto as IES públicas federais têm a sua manutenção advinda dos recursos do governo federal e possuem a gratuidade do ensino como um de seus princípios, as IES privadas tem na cobrança das mensalidades sua fonte de sustentação. Além disso, no que tange ao financiamento do funcionamento dessas instituições, “[...] há inúmeras fontes indiretas (isenções fiscais e previdenciárias e renúncia fiscal/PROUNI) de recursos públicos para as IES privadas filantrópicas e fontes diretas como o crédito educativo/FIES o que contribui significativamente para sua expansão e manutenção [...]” (BRASIL, CNE, 2013, p. 10-11).

Os benefícios concedidos ao empresariado da educação via investimento público através do PROUNI e FIES, por exemplo, ou por meio de isenções fiscais, esvazia o sentido do discurso da falta de verbas para o investimento no ensino público, bem como desnuda a lógica mercadológica que perpassa a prestação de um direito social como a educação por meio do setor privado. Essa lógica é fruto de um dos campos de redistribuição e redefinição do papel do Estado, cujo objetivo está na provisão de alguns serviços, como Educação, Cultura, Saúde, por parte do Estado, sem que este os execute diretamente ou estabeleça políticas específicas para tais fins. Com isso, instituições como a Universidade, os Centros de Pesquisa, as Escolas Técnicas, passam a fazer parte de instituições públicas não estatais, que prestam serviços para a população por meio de sua cobrança. Assim, o que era um Direito Social, torna-se um serviço, que pode ser prestado tanto pela iniciativa privada, quanto, sucateadamente, pelo poder público (CHAUÍ, 2001). Para esta autora,

Quando, portanto, a Reforma do Estado transforma a educação de direito em serviço e percebe a universidade como prestadora de serviços, confere um sentido bastante determinado à ideia de autonomia universitária, e introduz o vocabulário neoliberal para pensar o trabalho universitário, como transparece no uso de expressões como ‘qualidade universitária’, ‘avaliação universitária’ e ‘flexibilização universitária’ (CHAUÍ, 2001, p. 182).

A autonomia universitária e o status da Universidade como produtora do conhecimento, diante das mudanças ocasionadas pela contrarreforma do Estado e o seu direcionamento para as IES, ficam comprometidos. O que antes significava a possibilidade de garantir que os critérios estabelecidos para a definição de aspectos como: a qualidade do conhecimento produzido, sua direção e seus propósitos; bem como a independência da Universidade e a sua relação com a Sociedade e o Estado, transforma-se em “[...] gerenciamento empresarial da instituição e prevê que, para atingir as metas e alcançar os indicadores impostos pelo contrato de gestão, a universidade tem ‘autonomia’ para ‘captar

recursos' de outras fontes, fazendo 'parcerias' com empresas privadas [...]" (CHAUÍ, 2001, p. 183). A qualidade universitária, portanto, passa a ser medida pela quantidade da produção e em quanto tempo ela se realiza, bem como dos custos necessários para essa produção, sem que haja reflexões concretas acerca do que está sendo produzido, para quem ou para quem se produz, e de que maneira esse processo se desenvolve, sob quais condições (CHAUÍ, 2001).

Diante desse contexto que envolve a educação superior, bem como do fato de que a educação tornou-se alvo de investimento e acumulação de capital durante o seu processo de superação da crise; a evidência de que o ensino superior tornou-se um serviço, cuja prestação não é mais de exclusividade do Estado, e cuja ampliada redução de investimentos nessa área do serviço público aproxima cada vez mais a universidade "[...] ao modelo de empresas prestadoras de serviços [...]" (SILVA, 2015, p. 24), nos impõe a necessária reflexão, também, tanto sobre os limites da autonomia das IES privadas quanto da sua produção de conhecimento, considerando que são instituições criadas já na ambiência e na lógica de compra e venda de um serviço.

Não queremos aqui afirmar que as IES públicas gozam de total autonomia - sobretudo na atual configuração da lógica que lhe atravessa -, tampouco podemos dizer que a sua produção de conhecimento não favorece a manutenção da sociedade capitalista, atendendo, também aos seus interesses. Entretanto, por se tratar de uma empresa, cuja finalidade em última instância é o lucro, cabe-nos minimamente refletir acerca dos elementos pontuados anteriormente, a fim de que possamos não apenas defender coerentemente a gratuidade do ensino e a responsabilização do investimento nas IES públicas por parte do Estado, como também de fomentar a reflexão de uma grande parcela da população, sobretudo das classes trabalhadoras, que acreditam não haver diferenças entre o ensino público e o privado, entre o conhecimento produzido em uma IES pública e uma IES privada.

Se considerarmos que a pesquisa tem como finalidade o conhecimento de uma dada realidade que possa ser desvelada para além de sua imediatividade (aparência), a autonomia universitária - que proporciona à instituição o estabelecimento dos critérios necessários para a sua relação com o Estado e com a Sociedade - confere à universidade a possibilidade de direcionar as suas ações no conhecimento de uma realidade que possa ou não ter as reais necessidades sociais como alvo desse saber. Isto na perspectiva de contribuir ou não com o enfrentamento das expressões da questão social em qualquer área do conhecimento.

Entretanto, como temos visto,

[...] O propósito é compatibilizar o ensino superior com financeirização da economia, fazendo com que as descobertas científicas e o seu emprego na produção se tornem meios de obtenção de lucros excedentes, o que justifica a orientação de submeter a universidade aos interesses empresariais, explícita nas políticas de ciência, tecnologia e inovação, em tempos de mundialização do capital presidida pelas finanças (IAMAMOTO, 2014, p. 625).

Essa lógica distancia-se das possibilidades de uma formação crítica, que propicie aos/às estudantes a busca pelos fundamentos das problemáticas que perpassam a sociedade seja na área econômica ou social, além de dificultar o desenvolvimento de tecnologias que estabeleçam uma relação direta com as necessidades da população. Portanto, numa empresa, como é o caso das IES privadas, cuja lógica organizacional também tem sido inserida nas IES públicas – embora haja nichos de resistência na Universidade por meio do Movimento Estudantil, e de docentes e técnicos que compreendem a importância da autonomia universitária -; a pesquisa, e a consequente produção de conhecimento, é sinônimo de “[...] posse de instrumentos para intervir e controlar alguma coisa. Por isso, mesmo, numa organização não há tempo para a reflexão, a crítica, o exame de conhecimentos instituídos, sua mudança ou superação [...]” (CHAUI, 2011, p. 192).

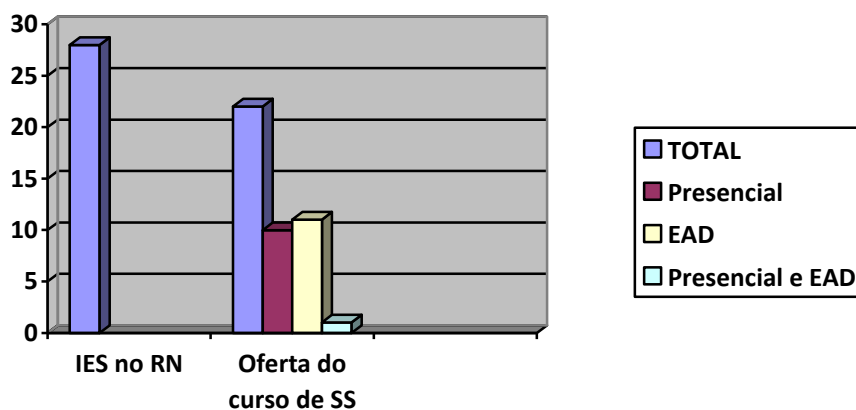
Perspectiva essa que se contrapõe ao que construímos criticamente no Serviço Social, e que, por essa razão, foi incorporada na formação profissional dos/as assistentes sociais sendo explicitada pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS, ao afirmar que “A formação profissional deve viabilizar uma capacitação teórico-metodológica e ético-política, como requisito fundamental para o exercício de atividades técnico-operativas, com vistas à apreensão crítica dos processos sociais numa perspectiva de totalidade” (BRASIL, MEC, 1999). Como, portanto, diante desses fatores, resistir e lutar por uma formação profissional que, mediatizada pelas IES superior públicas e privadas, estão inseridas nessa lógica?

De acordo com o site⁹⁶ do Ministério da Educação e Cultura (MEC), em todo o RN existem vinte e duas IES⁹⁷, entre instituições públicas e privadas, que oferecem o curso de Serviço Social, sendo dez na modalidade presencial, onze na modalidade do EAD e uma em ambas as modalidades. Dentre as IES que possuem o curso de Serviço Social na modalidade presencial, duas são universidades públicas: a UERN e a UFRN, sendo o curso ofertado em Mossoró pela UERN e em Natal pela UFRN. O gráfico abaixo nos mostra de maneira mais didática os dados aqui expressos:

⁹⁶e-mec.mec.gov.br

⁹⁷Conforme apresentamos os dados referentes ao quantitativo de IES no estado do RN no item 2.1 deste trabalho, o RN possui, ao todo, 28 IES.

Gráfico 06 – Total de IES no RN, a oferta e a modalidade dos cursos em Serviço Social



Fonte: Elaboração própria (2017)⁹⁸

É expressivo o número de IES que ofertam o curso de Serviço Social no RN, além de chamarmos a atenção para o fato de que a maioria das instituições é de natureza privada. Salta aos olhos, também, a grande oferta de cursos na modalidade do EAD, que supera, inclusive, a oferta na modalidade presencial, amplamente defendida pelas entidades que representam a categoria por acreditarmos que a construção do conhecimento se dá por meio de um processo que não prescinde do debate coletivo, do compromisso intelectual dos/as docentes, da sistemática supervisão de estágio (o que exige o cumprimento dessa etapa, também), da articulação entre ensino-pesquisa-extensão, dentre outros.

Com relação ao aumento acelerado da oferta de cursos em IES privadas, principalmente na modalidade EAD, Iamamoto (2014, p. 629) nos aponta que esse aspecto

[...] tem implicações na qualidade acadêmica da formação, no aligeiramento no trato da teoria, na ênfase no treinamento e menos na descoberta científica. A massificação e a perda de qualidade da formação universitária facilitam a submissão dos profissionais às demandas e 'normas do mercado' [...].

Pensar a qualidade acadêmica da formação a partir dos pontos citados por Iamamoto (aligeiramento no trato da teoria e ênfase no treinamento) e as consequências deles advindas, nos leva a refletir acerca da relação existente entre as dimensões que constituem a Instrumentalidade do Serviço Social, tendo em vista que são esses os eixos de conhecimento construídos ao longo do processo formativo, e mobilizados na intervenção profissional. Essas três dimensões, teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, se relacionam entre si, mas possuem características que lhes são próprias e que não podem ser desconsideradas ao

⁹⁸Dados obtidos a partir do site do MEC.

pensarmos na formação profissional e sua possibilidade em propiciar a construção do conhecimento, na perspectiva de qualificar a intervenção do/a assistente social.

Partindo da premissa de que todo ato de trabalho é precedido da teleologia – a prévia ideiação do que se pretende fazer/construir -, esta não pode prescindir da definição dos fins que pretendem ser alcançados, ou seja, o objetivo final da ação, do ato de trabalho, irá reforçar determinados valores que precisam ser antevistos. Para tanto, a dimensão ético-política é a condutora dessa trajetória. Mas, para que o objetivo final seja alcançado, faz-se necessário a utilização de meios que proporcionem o desenvolvimento dessas ações. Daí a importância da dimensão técnico-operativa, do conhecimento dos instrumentos necessários para a concretização do que se projetou. E para que tudo isso aconteça, haverá a influência determinante da dimensão teórico-metodológica, que irá direcionar tanto as escolhas relacionadas às finalidades, quanto àquelas que dizem respeito aos instrumentos operativos que devem ser utilizados (SANTOS, 2013).

A intervenção profissional encontra na finalidade de suas ações o desafio de objetivar o que foi pensado anteriormente, mediante a busca de meios que ofereça ao/a assistente social o alcance de seus objetivos. Tanto ao pensar a finalidade, quanto ao buscar os meios que lhe proporcione a objetivação de suas ações, faz-se necessário a presença de um conhecimento que oriente as escolhas realizadas. E não é qualquer conhecimento, mas um saber que ofereça subsídios para a análise do objeto dessa intervenção, dos determinantes que envolvem esse objeto, da realidade na qual esse objeto está inserido, das reais condições em concretizar o que foi projetado, dos melhores instrumentos a serem utilizados para o alcance dos objetivos traçados. Certamente a teoria não se transforma imediatamente em ação, tampouco os instrumentos e técnicas derivam diretamente de uma ou outra teoria, mas sem um prévio conhecimento, um sólido direcionamento teórico, a busca dos meios necessários para o alcance dos fins éticos, o/a assistente social pode recair no tecnicismo, bem como a ausência da necessária articulação entre essas dimensões, pode levá-lo/a ao teorismo (SANTOS, 2013).

Consideramos, portanto, que tanto o teorismo quanto o tecnicismo são também consequências dessa formação profissional aligeirada, sem o devido rigor teórico, com uma ênfase maior no treinamento, no adestramento, do que na descoberta e construção do conhecimento, por meio de um processo que reduz a formação profissional à qualificação para o mercado de trabalho, cujos requisitos não incluem a articulação do saber fazer com o pensar acerca da intervenção realizada.

Além de serem consequência da precarização do ensino superior como um todo, o teorismo se assenta, também, na falácia de que “[...] *um bom ensino teórico é suficiente para se aprender, distinguir e habilitar os estudantes a utilizarem os instrumentos e técnicas necessários à intervenção profissional [...]*”, enquanto que o tecnicismo é fruto de uma concepção que “[...] se caracteriza pela associação direta entre competência técnica e competência profissional, privilegiando-se, na formação, o aspecto técnico, e sendo esse tratado como um fim em si mesmo e de forma unilateral [...]” (SANTOS, 2013, p. 53, grifo da autora).

Diante disso, temos que considerar a utilidade social do trabalho do/a assistente social que, segundo Mota (2003), encontra-se alicerçada pela capacidade do/a profissional em responder ao conjunto das demandas sociais que lhes são requisitadas, o que coloca a dimensão interventiva da nossa profissão em evidência, desafiando-nos a articular essa dimensão com as demais, a fim de que não reforcemos práticas e/ou falas teoricistas e/ou tecnicistas. Antes, o/a assistente social precisa de uma sólida formação teórico-metodológica que o/a capacite na leitura de realidade necessária à realização das escolhas ético-política e técnico-operativa condizentes com o nosso projeto profissional, considerando as articulações e as particularidades de tais dimensões.

Por todas essas razões, não podemos ignorar os impactos de uma formação profissional que, sem o compromisso com o tripé universitário (ensino – pesquisa – extensão), com o rigor teórico, com o direcionamento ético-político consolidado ao longo dos últimos 38 anos, avança em todo o território nacional, e em nosso estado. Não por acaso, as entidades que representam a categoria têm recebido denúncias constantes referentes à:

[...] o mercado de diplomas, cursos aligeirados, condições precárias de trabalho para os/as docentes, ausência de bibliotecas, material didático insuficiente e superficial, falsificação de documentos que comprovam a integralização do curso, estágios realizados sem supervisão direta, desrespeito à Lei que regulamenta a profissão e às normativas que disciplinam o exercício profissional (CFESS, 2013c, p. 72).

Essa realidade não apenas explicita ainda mais a direção mercadológica dada à educação, como também revela o descaso do MEC em realizar uma real fiscalização das IES no tocante à maneira como tem sido implementado o EAD e como se concretiza o ensino nas unidades de formação presencial privadas. Haja vista que a educação, ao tornar-se nicho de acumulação do capital como mecanismo de superação da crise, torna-se alvo de investimento capitalista, com o objetivo de alavancar a taxa de lucros, ainda que seja necessário subordinar

esse direito social a essa lógica “[...] mediante a delimitação dos conteúdos e da gestão do processo educativo [...]” (FRIGOTTO, 1994, p. 52).

Foi resistindo a essa lógica que o Serviço Social, em seu processo de Renovação, construiu as Diretrizes Curriculares de 1996, sendo antecedida pela construção do currículo mínimo de 1982⁹⁹ que, de acordo com Netto (2011), incorporou, ainda que de maneira enviesada, a teoria marxiana como fundamentação teórico-metodológica, expressando com clareza a afirmação da nova direção social que se gestava no interior do Serviço Social no meio acadêmico-profissional e que se “[...] consolidou com a elaboração das Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social, aprovada pela categoria em 1996 e aprimorada pela Comissão de Especialistas em documento de 1999 (ABEPSS, 2014)”.

Foi, portanto, a opção de uma nova direção social, que considera o real como critério da verdade e que busca a essência dessa realidade, que impulsionou a categoria profissional e a ABEPSS, antiga Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social (ABESS), a promover e coordenar

[...] a avaliação da formação profissional envolvendo as unidades de formação acadêmica de Serviço Social do país. Um exemplo da sua atuação foi a realização, entre 1994 e 1996, de aproximadamente 200 oficinas locais, 25 oficinas regionais e 2 oficinas nacionais para discutir/elaborar a nova proposta curricular (ABEPSS, 2009, p. 3).

Por compreender a necessidade de uma formação profissional qualificada, as diretrizes curriculares propõem uma “[...] permanente construção de conteúdos (teórico-ético-políticos-culturais) para a intervenção profissional nos processos sociais que estejam organizados de forma dinâmica, flexível [...]” e indissociáveis, organizados em três *Núcleos de Fundamentação*¹⁰⁰, quais sejam: Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; Núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio-histórica da sociedade brasileira; Núcleo de fundamentos do trabalho profissional (ABEPSS, 1996, p. 8).

Foi o protagonismo da ABEPSS e o compromisso da categoria com a formação profissional que possibilitou a construção das diretrizes curriculares, que, por estabelecer critérios mínimos para a elaboração dos currículos nas diversas unidades de formação

⁹⁹Iamamoto (2014, p. 614) afirma que o currículo mínimo de 1982 foi o “antecedente mais importante” das diretrizes curriculares de 1996, pois “[...] expressa um processo de transição, parte da resistência acadêmica e política tanto à ditadura militar implantada no país (1964-85) quanto ao Social Work, em sua difundida trilogia, composta por Serviço Social de caso, de grupo e de comunidade”.

¹⁰⁰Apesar das particularidades que envolvem os núcleos e as disciplinas a serem trabalhadas em cada um deles, é importante ressaltar que a formação profissional “[...] constitui-se de uma totalidade de conhecimentos que estão expressos nestes três núcleos, contextualizados historicamente [...]” (ABEPSS, 1996, p. 8).

acadêmica (de natureza pública e privada), constitui um instrumento de defesa do projeto ético-político, ainda que com limitações¹⁰¹, como as apontadas por Iamamoto (2014, p. 616-617, grifos da autora)

[...] o texto legal *das diretrizes curriculares*, homologadas em 4/7/2001 pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC-Sesu, 1999), sofre *forte descaracterização no que se refere à direção social da formação profissional, aos conhecimentos e habilidades considerados essenciais ao desempenho do assistente social*. Assim, por exemplo, no perfil do bacharel em Serviço Social constava ‘profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social’, o que foi retirado e substituído por ‘utilização dos recursos da informática’. Na definição das *competências e habilidades*, é suprimido do texto legal o direcionamento teórico-metodológico e histórico para a análise da sociedade brasileira: *apreensão crítica dos processos sociais na sua totalidade; análise do movimento histórico da sociedade brasileira, apreendendo as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no país* (MEC-Sesu/Coness, 1999). Também os *tópicos de estudos* foram totalmente banidos do texto oficial em todas as especialidades. Eles consubstanciavam o detalhamento dos conteúdos curriculares anunciados nos três núcleos de fundamentação que compõem a organização curricular [...]. Este corte significa, na prática, a dificuldade de garantir um conteúdo básico comum à formação profissional no país. O conteúdo da formação passa a ser submetido à livre-iniciativa das unidades de ensino condizente com os ditames do mercado, desde que preservados os referidos núcleos.

Em razão desta descaracterização dada à direção social do curso em consequência das transformações macrossocietárias que apontamos aqui, e pela ausência da garantia mínima de um conteúdo básico que direcione a formação em Serviço Social em virtude dos cortes realizados pelo MEC na proposta inicial das Diretrizes Curriculares; o perfil profissional construído ao longo do processo formativo não necessariamente condiz com a defesa feita pelo projeto profissional. Tenhamos presente que a flexibilidade dada às unidades de formação possibilita que os valores reproduzidos no processo de ensino-aprendizagem reforcem a lógica capitalista de uma formação focada apenas nas demandas do mercado de trabalho, enquanto o nosso projeto ético-político busca construir uma profissão composta por profissionais “[...] que detenham o máximo de competência teórica, técnica, ética e política” (GUERRA, 2012, p. 5).

Outro aspecto problemático no que diz respeito à construção desse perfil profissional no processo de ensino-aprendizagem, é o EAD que, inserido no contexto de um país de

¹⁰¹Acerca dessas limitações, além dos elementos supracitados e apontados por Iamamoto (2014), compreendemos que “Um desafio permanente da ABEPSS é acompanhar a implantação das Diretrizes Curriculares. Isso envolve pensar um processo de formação continuada que venha a atingir os docentes de todas as universidades e/ou faculdades que tenham em seu quadro o curso de graduação em Serviço Social como um instrumento necessário e urgente para que a implementação das Diretrizes não seja fraturada em seus elementos mais relevantes, e para que seus fundamentos não sejam diluídos em seus aspectos mais importantes [...]” (ABEPSS, 2009, p. 4).

capitalismo periférico, com uma concepção de educação mercantilizada e voltada aos interesses do mercado de trabalho, reforça a crescente desqualificação da formação profissional, contribuindo para o processo de desvalorização da profissão e reconfigurando o perfil profissional já ameaçado pelos mais diversos ataques macrossocietários e no âmbito da correlação de forças no interior da categoria profissional.

Diante disso, para aprofundarmos a nossa análise, fez-se necessário identificar que tipo de formação os/as assistentes sociais tem recebido, considerando, inicialmente, o ano de suas graduações, a natureza das instituições onde se formaram e a busca ou não por uma pós-graduação, *stricto e/ou lato sensu*, conforme elucidamos nas tabelas abaixo:

Tabela 02 – Ano de formação das profissionais e natureza da IES na qual os/as assistentes sociais se graduaram (FICHAS DE FISCALIZAÇÃO DE 2013 – NATAL E MOSSORÓ)

Ano de formação	Total de profissionais formados/as	IES Pública	IES Privada	EAD
Até 1970	-	-	-	-
Entre 1970 e 1990	11	11	-	-
Entre 1990 e 2000	9	9	-	-
Após 2000	13	7	6	-
TOTAL¹⁰²	33	27	6	-

Fonte: Elaboração própria (2017)

Tabela 03 – Ano de formação das profissionais e natureza da IES na qual os/as assistentes sociais se graduaram (FICHAS DE FISCALIZAÇÃO DE 2014 – NATAL E MOSSORÓ)

Ano de formação	Total de profissionais formados/as	IES Pública	IES Privada	EAD
Até 1970	-	-	-	-
Entre 1970 e 1990	5	5	-	-
Entre 1990 e 2000	8	8	-	-
Após 2000	24	9	12	3
TOTAL¹⁰³	37	22	12	3

Fonte: Elaboração própria (2017)

¹⁰²Em 2013 foram fiscalizadas, em todo o CRESS/RN (Sede e Seccional) 42 profissionais, sendo 29 na sede e 13 em Mossoró. Das 13 visitas realizadas pela seccional, 9 não continham os dados referentes à formação profissional.

¹⁰³Em 2014 foram fiscalizadas, em todo o CRESS/RN (Sede e Seccional) 38 profissionais, sendo 25 na sede e 13 em Mossoró. Das 13 visitas realizadas pela seccional, em uma ficha não constam os dados referentes à formação profissional.

Tabela 04 – Ano de formação das profissionais e natureza da IES na qual os/as assistentes sociais se graduaram (FICHAS DE FISCALIZAÇÃO DE 2015 – NATAL E MOSSORÓ)

Ano de formação	Total de profissionais formados/as	IES Pública	IES Privada	EAD
Até 1970	-	-	-	-
Entre 1970 e 1990	10	10	-	-
Entre 1990 e 2000*	6	5	1	-
Após 2000	30	18	12	-
TOTAL¹⁰⁴	46**	33	13	-

*Houve a incidência de um profissional, cuja ficha de fiscalização não traz a natureza da instituição na qual se graduou;

**Além do/a profissional anterior, em outra ficha de fiscalização não consta o ano de formação e a natureza da instituição na qual o/a assistente social se formou.

Fonte: Elaboração própria (2017)

Dos dados preenchidos nas fichas de fiscalização dos/as profissionais conforme as tabelas acima, a primeira observação que podemos fazer é o fato de que dos/as quarenta e nove assistentes sociais formados/as entre a década de 1970 e os anos 2000, apenas um/a formou-se em IES privada e todos/as tiveram uma formação presencial. Em contrapartida, dos/as sessenta e sete graduados/as após os anos 2000, trinta e três estudaram em IES privadas e desses/as, três formaram-se por meio do EAD.

É emblemático que tenhamos um inexpressivo número de assistentes sociais formados/as em IES privadas antes dos anos 2000, tanto quanto é significativa a quantidade de profissionais que tiveram acesso ao ensino superior privado após esse período (anos 2000). O contraste presente nesses dados nos coloca em contato com a realidade que temos discutido ao longo desse trabalho, advinda da contrarreforma do ensino superior no período de governo do ex-presidente Lula, que continuou a implementar as mudanças que já vinham acontecendo durante a era FHC.

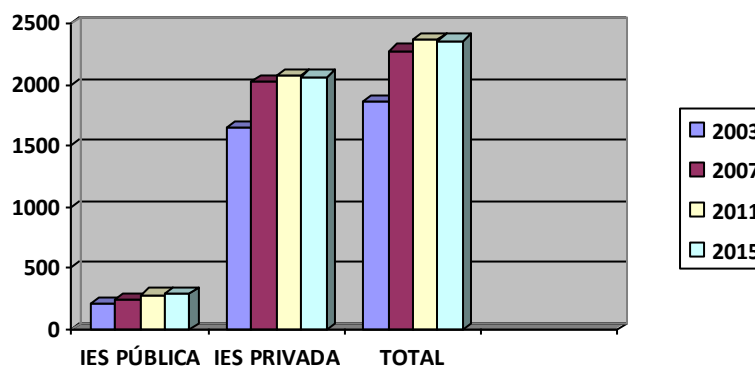
O que iniciou no governo FHC, ou seja, o desmonte da educação superior pública e o investimento público na iniciativa privada teve continuidade no governo Lula, ainda que este último tenha assumido o poder conduzido pelas promessas de lutar pelos interesses das classes trabalhadoras. Em lugar de investir na Educação Pública em todos os níveis de formação, o que vimos foi a expansão e o alargamento da privatização do ensino, sobretudo o

¹⁰⁴Em 2015 a seccional ficou sem Agente fiscal, sendo realizada apenas uma visita de fiscalização que não pode ser contabilizada para fins desta pesquisa pelas razões expostas anteriormente (cap. 2).

superior, por meio do repasse de recursos através do FIES e PROUNI, conforme temos apontado no percurso desse trabalho.

Em 2003, ano do primeiro mandato do ex-presidente Lula, o Brasil possuía 1.859 IES, 207 eram públicas e 1.652 de natureza privada. Em 2007, ano de criação do REUNI, havia 2.281 IES, das quais 249 eram públicas e 2.032 privadas. Passados mais quatro anos, em 2011, das 2.365 IES brasileiras, 284 eram instituições públicas e 2.081 eram IES privadas. Em 2015, ano do último censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP, 2016), a realidade era de 2.364 IES, sendo 295 públicas e 2.069 privadas. O gráfico abaixo nos mostra esses dados de maneira mais didática:

Gráfico 07 – Crescimento das IES públicas e privadas no Brasil



Fonte: Elaboração própria (2017)¹⁰⁵

Embora a proposta do REUNI perpassasse a ideia da acessibilidade de uma educação de qualidade à todos/as, a fim de que as metas propostas no Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE) de ampliar a oferta de vagas para jovens entre 18 e 24 anos, a realidade vivenciada pelas Universidades públicas tem sido de uma grande proporção de estudantes por professores/as (18 estudantes por professor/a), sobrecarregando os/as docentes que exercem, ainda, atividades de pesquisa e extensão. Isso provoca uma diminuição na qualidade do processo ensino-aprendizagem. Há ainda a exigência de que as taxas de conclusão dos cursos transitem em torno de 90%, impulsionando a massificação da aprovação, desconsiderando a real construção de competências e habilidades por meio do processo de formação e transformando o ensino universitário em uma verdadeira máquina produtora de novos/as graduados em conformidade com as exigências do mercado de trabalho (SAKURADA, 2017).

¹⁰⁵Dados obtidos a partir do censo do INEP, anos de 2003, 2007, 2011 e 2015.

E se existe uma alta oferta de cursos em IES privadas, visto ser o número destas bem superior à quantidade de IES públicas; certamente temos uma grande procura pelo ensino ofertado pelas IES privadas, seja na modalidade presencial ou à distância, como fruto, também, dessa pseudodemocratização do ensino que, nesse caso, se dá por meio do investimento público em instituições de ensino de natureza privada (FIES e PROUNI). Dados que anunciam e denunciam o aumento da oferta de vagas nesse setor e contribui para reforçar o ideário de uma possível “ascensão social” por meio da formação profissional. Os números abaixo nos revelam em que medida essa oferta aumentou:

Quadro 04 – Ofertas de vagas no ensino superior brasileiro (cursos presenciais)

	2003	2007	2011	2015
IES Pública	281.213	329.260	484.943	530.552
IES Privada	1.721.520	2.494.682	2.743.728	3.223.732
TOTAL	2.002.733	2.823.942	3.228.671	3.754.284

Fonte: Elaboração própria (2017)¹⁰⁶

As condições iniciais de acesso ao ensino privado, “facilitadas” por meio do FIES e/ou PROUNI, tornam os cursos em IES privadas mais atrativos. Isso se dá pelo fato de que o ingresso nas IES públicas acontecem por meio de processos seletivos (atualmente, por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)), cuja preparação vem sendo feita pelas escolas privadas voltada para os/as estudantes das classes dominante, que podem pagar por esses serviços. Uma vez que esse tipo de ensino não é acessível para a maioria dos/as estudantes das classes trabalhadoras, bem como diante do sucateamento da educação pública¹⁰⁷ como um todo, o acesso ao ensino superior público torna-se impossível para muitos/as estudantes das classes trabalhadoras.

Outro aspecto que também precisa ser explicitado é o endividamento de muitos/as estudantes ao final de seus cursos que, sem inserção no mercado de trabalho, não conseguem os recursos suficientes para reembolsarem o financiamento estudantil adquirido

¹⁰⁶Dados obtidos a partir do censo do INEP, anos de 2003, 2007, 2011 e 2015.

¹⁰⁷Ideologicamente disseminou-se a ideia, sobretudo em países como o Brasil, de que “[...] a escola é o ‘locus’ por excelência destinado a solucionar o problema da violência, dos meninos e jovens infratores, da pobreza, do subemprego, do mercado informal, desemprego e, hoje, especialmente, dos desenraizados meninos e meninas de rua” (FRIGOTTO, 1994, p. 37). Essa ideia não apenas conclama a população como um todo à somar-se em ações voluntárias e filantrópicas em torno da construção e manutenção de espaços que proporcionem educação para os/as “desvalidos/as” socialmente; como também impulsiona a busca por uma “educação de qualidade” atrelada à procura por uma instituição privada, uma vez que o Estado não cumpre com sua responsabilidade de oferecer a educação pública qualificada.

anteriormente. Concordamos, assim, com Chauí e Bernheim (2008, p. 13) de que, nesses moldes “[...] O ensino é concebido como uma habilitação rápida para os graduados que precisam ingressar imediatamente em um mercado de trabalho do qual serão eliminados alguns anos depois, ao tornarem-se obsoletos e dispensáveis [...]”.

Do total da nossa amostra que preencheu os dados na ficha de fiscalização, temos que oitenta e dois assistentes sociais tiveram suas graduações concluídas em IES públicas, enquanto que trinta e quatro profissionais são formados/as em IES privadas, o que corresponde a cerca de 30% do quantitativo.

Pensando a particularidade do Serviço Social, que também se encontra inserido nesse contexto, o fato de termos uma maioria de profissionais graduados/as em IES públicas não garante que o ensino recebido tenha sido de qualidade, diante de todo o cenário que temos analisado no percurso desse trabalho. Entretanto, se considerarmos que das quarenta IES filiadas à ABEPSS¹⁰⁸: vinte e três são públicas; dezessete são privadas; e entre todas as IES públicas e privadas presentes no RN, apenas as duas Universidades públicas (UERN e UFRN) possuem filiação à entidade; podemos esperar que a formação profissional nessas instituições públicas tenham conformidade com o direcionamento dado pela ABEPSS, com base nas Diretrizes Curriculares. E que, contraposta ao que está vigente hegemonicamente na sociedade, encontra na própria concepção de indivíduo, de sociedade, de universidade, de construção de conhecimento e a quem este deve servir; um arsenal de valores que constroem o perfil profissional do/a assistente social.

E embora tenhamos uma realidade na qual o número de profissionais formados/as em IES privadas corresponda a menos da metade do total (30%) e que, além disso, nenhuma das IES privadas do RN são filiadas à ABEPSS, não podemos desconsiderar que é apenas por meio de uma sólida formação profissional que o/a estudante pode construir o conhecimento crítico que lhe possibilitará ser um/a profissional, cujo perfil esteja alinhado aos princípios que norteiam o Serviço Social brasileiro hegemonicamente. Tal solidez deve estar arraigada no aprendizado dos fundamentos históricos, teóricos e metodológicos de nossa profissão, sua inserção na divisão sócio-técnica do trabalho, bem como no desvelamento e na crítica aos alicerces da Questão Social e da sociabilidade capitalista, dentre outros.

¹⁰⁸De acordo com os dados presentes no momento da pesquisa realizada pela internet, por meio do site: www.abepss.org.br. Acesso em: 21 jul. 2017.

Perfil este que, como temos visto, vem sendo colocado “em xeque” diante de toda essa conjuntura desafiadora que vem afetando o ensino superior e que, por seu turno, envolve e rebate na formação profissional do/a assistente social,

na medida em que um graduado em serviço social, formado com frágil embasamento teórico-metodológico, técnico-interventivo e ético-político, não tem possibilidades efetivas de se contrapor, por meio de estratégias profissionais cotidianas, ao perfil contemporâneo da política social brasileira [...] (CFESS, 2014, p. 34).

O aligeiramento do ensino, a expansão do EAD, o sucateamento das IES públicas, a precarização das condições e relações de trabalho dos/as docentes, as dificuldades de permanência dos/as estudantes nas universidades públicas, a restrita formação acadêmica à dimensão do ensino, a precária (ou, em alguns casos, ausência) inserção dos/as estudantes em campos de estágio; dentre várias outras problemáticas, tem desafiado as entidades que representam a categoria no intuito da defesa de uma formação 100% pública, laica, presencial e de qualidade.

Autores como Meszáros (2008) e Tonet (2012) consideram que a educação tem servido como instrumento de manutenção da ordem societária vigente, adequando-se aos interesses do mercado de trabalho e do grande capital. Entretanto, ambos apontam para as possibilidades de construção de práticas educativas que propiciem a construção de valores libertários, pois a educação, conforme Florestan Fernandes (1989, p. 79) afirmou, “[...] se erige como a arma que devemos manejar com tenacidade e sabedoria para sairmos do atoleiro”.

É a partir de tais compreensões, tanto dos fundamentos da sociabilidade capitalista, quanto das possibilidades que a educação carrega em si na construção de valores libertários, que as entidades que representam a categoria constroem instrumentos de defesa e direcionamento da educação e da formação profissional em Serviço Social, no horizonte da defesa do projeto ético-político, tal como a Política de Educação Permanente, publicada em 2013.

Essa Política está baseada em alguns pressupostos importantes para pensarmos a formação profissional em sua articulação de graduação e pós-graduação, dentre os quais identificamos:

- o fato de que a educação permanente é uma necessidade em todas as profissões e áreas do conhecimento, visto que a complexidade e dinâmica da realidade social nos impõe

uma constante necessidade de desvelá-la, a fim de intervirmos qualificadamente (CFESS, 2013, p. 10);

- a perspectiva de que a educação não deve servir aos interesses do mercado, tampouco na reafirmação de valores que perpetuem a lógica desumanizadora do capital (CFESS, 2013, p. 10);

- a reafirmação de valores e conteúdos que expressem a direção estratégica da profissão, a partir da dimensão política e pedagógica que a política de educação permanente expressa (CFESS, 2013, p. 11);

- a possibilidade de extrapolar a perspectiva de uma formação concebida e voltada apenas para a qualificação do exercício profissional, podendo alcançar a dimensão mais ampla da organização política da categoria (CFESS, 2013, p. 13).

Por todo o seu conteúdo, e pelos destaques feitos acima, compreendemos que a Política de Educação Permanente, ao afirmar valores, conteúdos e perspectivas opostas e antagônicas ao que vem sendo desconstruído pela sociabilidade capitalista no tocante à educação; apresenta-se como um instrumento de luta e resistência político-ideológica que visa, por meio de diretrizes, objetivos e estratégias, o fortalecimento do processo de formação profissional dos/as assistentes sociais brasileiros/as numa perspectiva que sobrepuja a simples qualificação (técnica) do exercício profissional. Desta forma, resta-nos a apreensão da realidade, a partir do questionamento acerca dos mecanismos e da busca dos/as assistentes sociais por qualificação profissional: há consonância com a Política de Educação Permanente? Como os/as profissionais do RN compreendem a importância do processo de Educação Permanente?

Tendo em vista o primeiro pressuposto aqui apontado, e como este se articula com os demais, cabe-nos pensar, primeiramente, que por melhor e mais completa que uma formação profissional básica possa ser – e sabemos que o cenário da educação brasileira é débil, sucateado e fragilizado, embora encontre nichos de resistência à lógica destrutiva do capital -, nunca é capaz de responder a todos os questionamentos advindos da realidade, visto ser esta mais dinâmica e mais complexa que a capacidade humana de apreendê-la. Eis uma razão pela qual a Educação Permanente faz-se necessária: conhecer a realidade e poder analisá-la criticamente, nos dota de uma competência teórica que nos capacita na realização das escolhas mais acertadas à objetivação do que foi projetado para a nossa intervenção.

Entretanto, não foram essas as razões apontadas para a realização de cursos de pós-graduação por algumas das profissionais entrevistadas ao longo de nossa pesquisa de campo:

[...] Fora o mestrado, eu não fiz, assim, outros cursos [...]. Eu percebia que a minha graduação foi muito conturbada. Eu tive filho na graduação... Então, muitas coisas eu deixei de vivenciar. Deixei de ir pra seminário, deixei de ir pra congressos, porque eu tinha uma bebê pra cuidar, né [...]. Então com isso, eu via que eu precisava me aprofundar e o caminho era o mestrado [...] (ENTREVISTA 01)¹⁰⁹.

[...] Então eu terminei a graduação, e aí na busca de ter um destaque no mercado, pra ter empregabilidade... [pensei]‘eu vou fazer uma especialização em gestão de pessoas’, que a própria UFRN oferecia uma especialização [...], aí eu disse: ‘ah, massa. Então eu vou fazer! Já que eu não vou ter mesmo trabalho, não vou poder pagar, então eu vou continuar me qualificando pra... aumentar a empregabilidade’. E aí, depois surgiu a oportunidade do mestrado [...], e aí foi que começou, também, os boons das universidades particulares. E aí eu digo: ‘é... é um mercado...’, e aí eu vou nessa também na questão da empregabilidade, de aprofundar mais certas coisas [...] (ENTREVISTA 07)¹¹⁰.

O caminho do conhecimento encontra naquilo que é desconhecido, em maior ou menor grau, o elemento propulsor da busca, o incentivo necessário para conhecer mais e/ou melhor. Entretanto, quando pensamos na formação profissional e sua articulação entre graduação e pós-graduação, esta última não pode ser reduzida pela capacidade que resguarda em responder às debilidades advindas da graduação, sob o risco de não avançarmos no desvelamento da realidade e, com isso, não fomentarmos a graduação com uma leitura de realidade mais coerente com o tempo presente. Apesar disso, alguns/as assistentes sociais depositam em cursos *stricto sensu* (sobretudo) a equivocada expectativa de sanar as debilidades deixadas durante a graduação, em virtude das perdas sofridas nesse período: da participação em seminários, em congressos, em disciplinas consideradas mal ministradas, ou pela impossibilidade em participar de outras dimensões da vida acadêmica, como o movimento estudantil, projetos de pesquisa e/ou extensão e/ou monitoria, como podemos observar na entrevista 01.

Outro aspecto que leva profissionais a buscar cursos de pós-graduação é o aumento da competitividade imposto aos/às profissionais pelas exigências do mercado de trabalho¹¹¹, bem como o aumento do desemprego e a própria desqualificação do processo educativo, que impõem ao/à trabalhador/a a necessidade de obter titulações que (supostamente) comprovem a sua qualificação. Por essa razão, além da necessidade em “[...] superar deficiências técnico-científicas da formação profissional básica [...]”, os/as assistentes sociais tem buscado cursos de pós-graduação com o objetivo de “[...] obter prestígio e estabilidade profissional em um

¹⁰⁹ Informação verbal.

¹¹⁰ Informação verbal.

¹¹¹ O mercado de trabalho e seus determinantes no processo de educação permanente dos/as assistentes sociais será abordado no próximo tópico deste capítulo.

campo em que a oferta dessa mão de obra qualificada vem crescendo [...]” (IAMAMOTO, 2013, p. 190), conforme podemos observar na fala da entrevista 07.

Há ainda que se considerar o fato de que, com o aumento de IES privadas e com a redução da realização de concursos públicos para docentes em IES públicas, os/as assistentes sociais pós-graduados/as são demandados/as pelas IES privadas a assumirem a docência; oferta, essa, que, diante do desemprego, atrai muitos/as profissionais aos cursos *stricto e/ou lato sensu*, conforme nos apontou essa assistente social (entrevista 07).

Seja pelo reconhecimento da necessidade em aprofundar o conhecimento e/ou sanar debilidades deixadas pela graduação; pela falta de perspectiva de trabalho imediato após a formatura e/ou pela possibilidade de ter um currículo mais atrativo aos interesses do mercado de trabalho, observamos que alguns/algumas assistentes sociais têm procurado por cursos de pós-graduação *stricto e/ou lato sensu*. Diante disso, é importante, também, lançarmos um olhar sobre a procura dos/as profissionais por cursos de pós-graduação, a fim de que possamos pensar a relação existente no acesso a cursos *lato e/ou stricto sensu* com a Educação Permanente em Serviço Social:

Tabela 05 – Tipo de Pós-Graduação presente na formação dos/as assistentes sociais (NATAL e MOSSORÓ¹¹²)

TIPO DE PÓS-GRADUAÇÃO	2013	2014	2015
<i>STRICTO SENSU</i> (Mestrado Acadêmico)	3	1	7*
LATO SENSU	21	26	25**
NENHUMA	8	9	17
TOTAL	32****	36***	49

*Houve a ocorrência de uma profissional com doutorado em Educação. As demais possuem mestrado.

**Houve a ocorrência de uma mesma profissional que possui mestrado e pós-graduação *lato sensu* em Políticas Públicas. Registramos esse dado apenas na pós-graduação *stricto sensu*, a fim de que não fique confuso o total de assistentes sociais que receberam a visita de fiscalização no ano de 2015 (equivalente a 49 profissionais).

***Nas fichas de fiscalização deste ano, especificamente da seccional, consta que duas profissionais estavam com a pós-graduação em andamento naquele momento. Porém, não consta se trata-se do tipo *stricto* ou *lato sensu*.

****Em dez fichas de fiscalização da seccional em Mossoró, não consta o registro acerca de uma pós-graduação por parte das profissionais.

Fonte: Elaboração própria (2017)

Os dados acima expostos nos apresenta a realidade de que dos/as 117 profissionais que preencheram os dados nas fichas de fiscalização, trinta e quatro (cerca de 30%) não possuem nenhum tipo de pós-graduação, enquanto oitenta e três possuem. Destes, apenas

¹¹² Exceto em 2015, quando não houve visitas em Mossoró.

onze (cerca de 14%) possuem pós-graduação *stricto sensu*, e os demais, setenta e dois, *lato sensu*.

Em nossa pesquisa de campo, entrevistamos apenas uma profissional sem pós-graduação, cuja razão para não ter realizado um curso *stricto* e/ou *lato sensu* perpassa as suas condições de vida, conforme podemos observar em sua fala:

[...] sei lá... falta de tempo... Na verdade eu trabalhava aqui os dois horários, né... menino pra criar sozinha, sem pai, enfim... era aquela coisa: vou fazer hoje, vou fazer amanhã... enfim, terminei que eu não fiz nenhum, né [...] (ENTREVISTA 05)¹¹³.

Nos limites da sociabilidade capitalista, as relações sociais estabelecidas pelas antagônicas classes que a compõem são perpassadas pela dominação do sexo masculino sobre o feminino, seja nas relações familiares ou de trabalho. No que diz respeito à família, é em seu interior que a reprodução desse sistema é assegurada, tanto ideologicamente pela perpetuação dos valores estabelecidos em sociedade por meio da educação dos/as filhos, por exemplo, quanto de maneira mais objetiva, por meio do trabalho doméstico remunerado ou não. E quem assume essas atividades majoritariamente são as mulheres (CISNE, 2015), conforme nos aponta alguns dados de uma pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA):

[...] em 2014, as mulheres seguiam fazendo muito mais trabalho doméstico do que os homens (90% delas declararam realizar algum tipo de trabalho doméstico não remunerado e apenas 51% dos homens declararam algum envolvimento nestas atividades) e apresentavam jornadas muito mais extensas que a deles (25,3 horas semanais, contra 10,9 horas) (IPEA, 2016, p. 21).

Com relação ao trabalho doméstico remunerado, a mesma pesquisa revela que “[...] em 2014, 14% das brasileiras ocupadas eram trabalhadoras domésticas, um total de 5,9 milhões” (IPEA, 2016, p.15). No primeiro trimestre de 2017, o número de mulheres presentes na população de pessoas ocupadas¹¹⁴ foi de 50,6% (IBGE, 2017). Se o valor de 14% referente a 2014 tiver permanecido o mesmo em 2017, isso significaria que mais da metade das mulheres ocupadas seriam trabalhadoras domésticas remuneradas.

¹¹³ Informação verbal.

¹¹⁴“São classificadas como ocupadas na semana de referência as pessoas que, nesse período, trabalharam pelo menos uma hora completa em trabalho remunerado em dinheiro, produtos, mercadorias ou benefícios (moradia, alimentação, roupas, treinamento etc.) ou em trabalho sem remuneração direta em ajuda à atividade econômica de membro do domicílio ou, ainda, as pessoas que tinham trabalho remunerado do qual estavam temporariamente afastadas nessa semana” (IBGE, 2017, p. 3).

É expressivo o número de mulheres que desenvolvem a atividade doméstica remunerada. Porém, os dados apresentados pelo IPEA apresentam uma característica importante: o fato de o conceito de trabalho utilizado nas análises ser fundamentado na ideia de produção e mercantilização, invisibilizando, portanto, as mulheres que desenvolvem atividades não remuneradas no mundo privado (IPEA, 2016). Essa invisibilidade contribui para a naturalização do papel delegado quase que exclusivamente à mulher no ambiente familiar: educar os/as filhos/as, cuidar dos afazeres domésticos, cuidar dos/as doentes e idosos da família extensiva, a fim de garantir que a reprodução da força de trabalho aconteça. E ao homem, cabe o trabalho no espaço público, com uma quantidade bem inferior de horas semanais destinadas ao envolvimento com o trabalho doméstico, como vimos nos dados acima descritos.

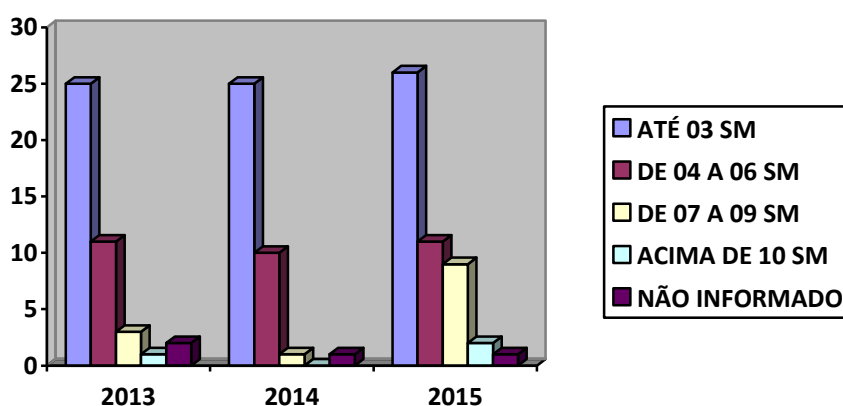
Essa realidade “[...] possui determinações sociais e atende a interesses, uma vez que é marcada pela assimetria, ou, por que não dizer, pela desigualdade” (CISNE, 2015, p. 72), característica essa da divisão sexual do trabalho¹¹⁵, fundamental para fortalecer a hierarquia e a desigualdade entre homens e mulheres, e promotora estruturante da reprodução da exploração e da opressão masculina sobre as mulheres, sendo explicada, não apenas, por meio da divisão do espaço de trabalho da mulher (privado) e do homem (público), mas dos tipos de trabalho desenvolvido pelas mulheres quando ocupam o espaço público (via de regra, aqueles relacionados ao cuidado: Enfermagem, Pedagogia, Psicologia, Serviço Social, dentre outros), a diferença entre os valores das remunerações, etc. (CISNE, 2015).

Esses são alguns elementos que nos levam a reflexão acerca da possível quantidade de profissionais que, como a entrevistada 05, não conseguem dedicar-se ao permanente estudo do objeto de sua intervenção profissional e o que a ele se refere. Sendo tal fato explicado pela responsabilidade exclusiva, debitada à mulher, com a vida familiar e os cuidados que envolvem os/as filhos, tanto do ponto de vista subjetivo (a criação destes, do ponto de vista de sua educação), quanto objetivo (a provisão material). Daí uma possibilidade para o porquê de termos em nosso estado um expressivo número de profissionais apenas graduados/as (30%, conforme os dados da pesquisa documental apontaram).

¹¹⁵Reconhecemos que os elementos de análise que aqui trazemos, acerca da desigualdade existente na divisão sexual do trabalho, envolve, também, a questão racial. Entretanto, nos limites de nosso trabalho, não nos coube a realização dessa discussão tão importante. Para tanto, ver: CISNE, Mirla. *Feminismo e Consciência de Classe no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2015.

Outro aspecto que pode representar um obstáculo no processo de educação permanente dos/as assistentes sociais norte-rio-grandenses é a remuneração adquirida pelo trabalho realizado:

Gráfico 08 – Faixa salarial (valor bruto) dos/as assistentes sociais do RN (Natal e Mossoró¹¹⁶)



SM = Salário Mínimo

Fonte: Elaboração própria (2017)

Do total de cento e vinte e oito profissionais, setenta e seis (cerca de 60%) encontram-se numa faixa salarial de até três salários mínimos, o que corresponde a um valor de, no máximo, R\$2.910,00 (dois mil novecentos e dez reais). Trinta e dois (25%) assistentes sociais localizam-se numa faixa salarial entre quatro e seis salários mínimos, enquanto treze (10%) recebem entre sete e nove salários, e apenas três (2%) profissionais são remunerados com valores acima de dez salários mínimos.

O componente subjetivo (a vontade) tem um peso considerável quando pensamos o processo de educação permanente, pois o esforço sistemático de buscar o conhecimento na direção de desvelar a realidade, melhor analisá-la e, assim, poder reconstruir a sua intervenção, os seus valores e a sua luta; requer, também, a disposição subjetiva do/a profissional em fazê-lo. Entretanto, conforme Marx (2011) já nos apontou, ainda que a história seja realizada pelos homens e pelas mulheres, esse processo perpassa as condições concretas de sua objetivação, o que, no capitalismo, está diretamente relacionado com as relações de compra e venda, mediatizadas pelo dinheiro:

¹¹⁶Exceto em 2015, quando não houve visitas em Mossoró

[...] Tenho vontade de fazer outros. Infelizmente hoje tudo é... questão financeira, então dificulta um pouquinho. Tenho um sonho, ainda, de fazer uma voltada ao atendimento à família. Tem algumas universidades, mas só que os valores são altos. Então, infelizmente, por enquanto não dá. Vontade não falta (ENTREVISTA 03)¹¹⁷.

Não podemos dissociar esse fator do que discutimos anteriormente acerca da desigualdade entre homens e mulheres provocada pela divisão sexual do trabalho, tendo em vista compormos uma categoria profissional eminentemente feminina. Sobre a diferença de remuneração entre homens e mulheres, o IPEA (2016, p. 13) revela que “[...] os homens continuam ganhando mais do que as mulheres (R\$1.831 contra R\$1.288, em 2014), as mulheres negras seguem sendo a base da pirâmide (R\$946 reais, em 2014) e homens brancos, o topo (R\$2.393 no mesmo ano)”.

Essa diferença salarial, ao pensarmos de maneira mais ampla no conjunto das profissões, também precisa ser analisada a partir do próprio processo educativo “[...] que é resultado de um modelo de ensino tecnicista, baseado na hierarquização das profissões e na fragmentação entre os que pensam e os que fazem, retirando do Estado sua responsabilidade por uma educação de qualidade [...]” (GUERRA, 2013, p. 125). Embora o/a assistente social tenha alcançado, como uma das conquistas provenientes do Movimento de Reconceituação, a competência intelectual e legal para elaborar Políticas Sociais, ainda é no processo de execução que encontramos o maior número de profissionais¹¹⁸, o que corrobora tanto para o rebaixamento intelectual da profissão, quanto, conseqüentemente, salarial, uma vez que há uma grande desvalorização de quem executa em relação aos/as que elaboram as Políticas Sociais.

Podemos, portanto, afirmar que, diante da divisão sexual do trabalho, o fato de termos uma categoria majoritariamente composta por mulheres¹¹⁹, as responsabilidades a elas delegadas em seus espaços privados as impede, muitas vezes, de estarem acessando meios de continuarem o processo de formação profissional pela via da educação permanente. Além disso, a baixa remuneração, como consequência dos fatores supracitados anteriormente, também obstaculiza o acesso a cursos, especializações, participação em eventos da categoria e outros.

¹¹⁷ Informação verbal.

¹¹⁸Todas as profissionais fiscalizadas no período proposto em nossa pesquisa documental são executoras terminais das Políticas Sociais nos mais variados espaços sócio-ocupacionais, tais como: centros de referência em assistência social (CRAS), hospitais, unidades básicas de saúde (UBS), organizações não governamentais, empresas privadas, dentre outras.

¹¹⁹Dos/as cento e vinte e nove assistentes sociais fiscalizados/as no período de nossa pesquisa documental, tivemos a presença de apenas um homem, conforme já apontado anteriormente.

E apesar de todas essas dificuldades ao processo de educação permanente dos/as assistentes sociais, observamos um expressivo número de profissionais (oitenta e oito) que realizaram cursos de pós-graduação. Por isso, perguntamos-lhes sobre os objetivos com os quais realizaram seus cursos, e algumas assistentes sociais nos apontaram a necessidade de atualizarem-se com vistas à qualificação de suas práticas profissionais, segundo nos afirmaram as entrevistadas abaixo:

[...] De crescimento, mesmo... de atualização... porque a gente lida o dia-a-dia, então tem que tá sempre estudando, tem que tá se atualizando [...] (ENTREVISTA 03)¹²⁰

[...] Aperfeiçoamento, mesmo, né... Fazer releituras, eu acho que é importante... (ENTREVISTA 04)¹²¹.

[...] A questão, mesmo, de qualificar a prática, né. O fazer profissional. Esse é o maior objetivo (ENTREVISTA 07)¹²².

Temos afirmado até aqui acerca da dinamicidade com a qual a realidade se impõe no cotidiano de nossas vidas. Isso implica numa necessidade permanente de buscar apreender essa realidade, a fim de compreendê-la. E essa compreensão perpassa, também, a urgência em apropriar-se de elementos que, por nos ajudar na leitura da realidade, contribua com uma intervenção mais qualificada. Entretanto, precisamos ponderar crítica e reflexivamente sobre a ideia expressa nas falas acima.

Como vimos anteriormente, a nova forma de prover a acumulação do capital produz a obsolescência rápida da mão de obra e, por meio disso, produz o desemprego estrutural. Por consequência, a educação passa a ser reduzida a um processo em que se recicla/atualiza o conhecimento e/ou aperfeiçoa as técnicas apreendidas em um momento ulterior da vida do/a trabalhador/a, sendo tais elementos exigidos pelas imposições do mercado de trabalho. Isso significa que o foco de tais processos é a aquisição de técnicas por meio de períodos de treinamento para saber empregá-las de acordo com as finalidades (via de regra) das empresas. Prova disso é o fato de que muitas empresas possuem escolas, centros de treinamento e reciclagem de seus/suas empregados/as, ou estabelecem convênios com outras empresas destinadas exclusivamente a esse tipo de atividade. E essa atividade pressupõe algo básico, ou seja, a escolaridade propriamente dita (CHAUÍ, 2011).

¹²⁰ Informação verbal.

¹²¹ Informação verbal.

¹²² Informação verbal.

Muitas vezes, também, a competição no mercado de trabalho exige que o/a candidato/a ao emprego apresente um currículo com mais créditos do que outros ou que, no correr dos anos, acrescente créditos ao seu currículo (CHAUÍ, 2011). Entretanto, sabemos que não é qualquer “curso”, em qualquer formato, com qualquer conteúdo, que pode possibilitar um real processo de educação permanente com vistas ao aprimoramento intelectual, pois “educação” significa um movimento de transformação interna daquele/a 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, em construção). A educação é inseparável da formação e é por isso que ela só pode ser permanente.

Entre os/as profissionais que realizaram cursos de pós-graduação *lato sensu*, as áreas de concentração citadas por eles/as foram: Assistência jurídica e segurança pública; Saúde na Família; Educação; Políticas Públicas; Direito do consumidor e Relações de Consumo; Educação Especial Inclusiva; Gestão em Saúde; MBA em Gestão de Pessoas; Exploração sexual contra crianças e adolescentes; Saúde Pública e Serviço Social; Saúde Mental e Preceptoria; Perícia Criminal; Administração Hospitalar; Gestão em Política da Educação; Políticas Públicas e Intervenção Social; Política Social; Criança e Adolescente; Políticas Públicas de atenção à família; Política e Pesquisa Social; Direção de Unidade de Saúde; Direito, Cidadania e Seguridade Social; Especialização em Educação em Direitos Humanos e Diversidade; Gestão e Elaboração em Projeto Social; Recursos Humanos na Saúde; Psicanálise; Saúde Coletiva; Residência Multiprofissional.

Considerando que não é qualquer tipo de formação que pode propiciar ao/a profissional um verdadeiro processo de transformação interna de um saber superficial e/ou equivocado, ao saber “propriamente dito”, conforme elucidamos acima; realizamos uma pesquisa¹²³, por meio da internet, no site de três IES particulares, que oferecem cursos de especialização *lato sensu* em algumas das áreas apontadas pelos/as assistentes sociais nas fichas de fiscalização, a fim de nos aproximarmos inicialmente dessa realidade e refletirmos se a proposta institucional para o curso tem ou não consonância com a Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS:

¹²³O critério estabelecido para a realização dessa busca na internet foi o fato do curso estar presente nas respostas dadas pelos/as profissionais durante a visita de fiscalização, conforme o registro nos apontou. O nosso objetivo em realizar essa busca foi a possibilidade de nos aproximarmos da realidade expressa pelos objetivos e justificativas dos cursos, no sentido de refletirmos acerca do direcionamento dessas especializações no tocante à Política de Educação Permanente, tendo em vista o expressivo número de assistentes sociais que realizaram pós-graduações *lato sensu*.

Quadro 05 – Alguns dos cursos de Pós-Graduação *lato sensu* acessados pelos/as assistentes sociais do RN

CURSO	JUSTIFICATIVA	OBJETIVOS
a) MBA em Gestão de Pessoas ¹²⁴ (grifos nossos)	Hoje, mais do que nunca, as pessoas são o ativo mais precioso das organizações . Por mais tecnologia que se venha a ter, são as pessoas que a utiliza, que tomam decisões, a partir das informações geradas. Assim, saber gerir as pessoas , aproveitando a criatividade e a capacidade de trabalho de cada indivíduo, e formando equipes de trabalho de alto desempenho, constitui diferencial competitivo para as organizações . Daí a importância do gestor de pessoas, para trabalhar o capital humano, de forma estratégica, dentro do ambiente competitivo contemporâneo .	Não havia descrição no site
b) Políticas Públicas de Atenção à Família ¹²⁵ (grifos nossos)	O Curso de Especialização em Políticas Públicas de Atenção à família partiu da demanda encontrada no mercado de trabalho no âmbito das instituições públicas, privadas e do terceiro setor, onde se concretiza o trabalho profissional dos assistentes sociais, psicólogos e demais profissionais que atuam diretamente com as famílias. No Brasil, a partir da década de 1990 com a chegada da política neoliberal que teve como consequência a redução do papel do Estado na proteção social, a família trona-se responsável pela proteção de seus membros. A matricialidade sociofamiliar esta presente nas diferentes políticas públicas, porém como lembra MIOTO (2006), é preciso atentar para o modo como a família é incorporada à política pública e de que forma se organizam os serviços, programas e projetos voltados a esse grupo social, isso requer um pensar crítico e reflexivo sobre a condição da família hoje na sociedade brasileira. Pensar sobre família hoje é atentar para as reconfigurações do modelo familiar, as formas como se configuram as relações familiares remetem as transformações ocorridas nos processos societários. Nesse contexto, os assistentes sociais são desafiados nos diferentes processos de trabalho, nas diferentes políticas sociais, a elaborar um fazer articulado com a garantia de direitos e consolidação da cidadania dessas famílias, exige, portanto, atuar na direção do enfrentamento cotidiano desses direitos na perspectiva da ampliação da universalidade de acesso as políticas sociais públicas. Assim, a capacitação continuada dos profissionais que trabalham com as famílias nas políticas sociais torna-se fundamental.	O objetivo do Curso de Especialização em Políticas Públicas de Atenção à Família é contribuir no processo de capacitação teórico-metodológico, técnico e operativo dos profissionais para atuar com as famílias nas políticas públicas em diferentes áreas.
		Instrumentalizar os participantes para compreensão da trajetória das políticas de saúde, capacitando-os para avaliar e definir estratégias de atuação nos diversos níveis de intervenção profissional do assistente social diante da atual conjuntura

¹²⁴Dados retirados do site da Universidade Potiguar: www.unp.br¹²⁵Dados retirados do site da Universidade Potiguar: www.unp.br

c) Saúde Pública e Serviço Social ¹²⁶ (grifos nossos)	Não havia descrição no site	socioeconômica. Capacitar os assistentes sociais para ações propositivas no enfrentamento das expressões da questão social presentes na área de Saúde Pública. Instrumentalizar os Assistentes Sociais para integrar equipes interdisciplinares, habilitando-os para atuar em instituições públicas, privadas e não governamentais. Promover a discussão de temas contemporâneos como: ética, cidadania, gestão, saúde reprodutiva, educação em saúde, humanização, qualidade de vida, gênero e outros.
d) Gestão da Educação ¹²⁷ (grifos nossos)	SOBRE O CURSO: O Curso foi estruturado com uma metodologia didático-pedagógica que garante uma aprendizagem sólida com base científica, considerando aspectos relacionados aos fundamentos da Gestão da Educação Pública e Privada, que envolvem o Planejamento e Avaliação das Instituições Educacionais, a Estrutura, Organização e Financiamento da Educação, os Recursos Humanos e o Marketing Educacional.	O Curso tem como foco a qualificação dos profissionais para a Gestão Estratégica e Empreendedora no Âmbito Educacional , contemplando as Dimensões da Gestão Participativa, Pedagógica, da Qualidade, das Pessoas e dos Recursos.
e) Especialização em Políticas de Atenção à Criança e ao Adolescente ¹²⁸ (grifos nossos)	Não havia descrição no site	A Especialização em Políticas de Atenção à Criança e ao Adolescente tem como objetivo estudar a infância e adolescência, a construção histórica do conceito, a vulnerabilidade social, o fenômeno da violência contra crianças e adolescente nas modalidades: Violência Doméstica, Exploração Sexual Comercial e Trabalho Infantil. Detalhando a conceituação, diagnóstico, formas de intervenções nos contextos legal, institucional e familiar, proporcionando ao pós-graduando, suporte técnico para que desempenhe com eficiência e compromisso a salvaguarda dos direitos de crianças e adolescentes.

Fonte: Elaboração própria (2017)¹²⁹

Guerra (2013, p. 125) nos aponta que

¹²⁶Dados retirados do site da UniFacex: www.unifacex.com.br

¹²⁷Dados retirados do site da UniNassau: www.uninassau.edu.br. Essa especialização para moradores/as do RN só existe na modalidade do EAD.

¹²⁸Dados retirados do site da UniFacex: www.unifacex.com.br

¹²⁹Dados obtidos a partir dos sites das IES privadas (UNP, UNIFACEX, UNINASSAU).

[...] a mercadoria educação tem sido cada vez mais valorizada como um grande nicho de mercado e, como toda mercadoria, concebida pelos critérios de barateamento e rápido consumo, e, ainda, quando grande parte dos cursos oferecidos pelo mercado difunde/reproduz a lógica do capital, a dinâmica mesma de seu processo de autovalorização [...].

Por estarmos inseridos/as em uma sociabilidade que mercantilizou todas as formas de acesso a bens e serviços, a mercantilização da educação e a sua subordinação às exigências do mercado de trabalho atingem, também, a pós-graduação. Nos cursos destacados acima, oferecidos por IES privadas em nível de pós-graduação *lato sensu* (especialização), observamos alguns elementos que, conforme Guerra afirma acima, “difundem/reproduzem a lógica do capital”, como, por exemplo, o incentivo à competitividade, a gestão de pessoas e a qualificação como forma de estimular o empreendedorismo.

Não é à toa que a justificativa de dois dos cursos acima destacados perpassam “[...] trabalhar o capital humano, de forma estratégica, dentro do ambiente competitivo contemporâneo” e qualificar os/as profissionais “[...] para a Gestão Estratégica e Empreendedora no Âmbito Educacional [...]”. A competitividade tem sido aclamada como uma forma de aumentar a produtividade que, por sua vez, é recompensada. Muitos/as trabalhadores/as de empresas privadas recebem remuneração extra a partir do quanto produziu a mais que a “cota” mensal. As empresas competem umas com as outras por meio da venda “mais barata” de um determinado produto, da melhor qualidade do atendimento ou do produto, dentre outros. A naturalização presente na justificativa de um curso de especialização que propõe que a “gestão de pessoas” seja um “diferencial competitivo para as organizações”, expressa claramente a reprodução de uma lógica capitalista que atinge os mais variados âmbitos da vida social. O que não se explicita são os danosos efeitos dessa competitividade: o estabelecimento de uma rivalidade entre os/as funcionários/as; os altos níveis de estresse, aos quais são submetidos/as os/as trabalhadores/as para atingirem e superarem as metas apresentadas pelas empresas; a lucratividade do capital à custa da exaustão física e psíquica dos/as trabalhadores/as, são alguns exemplos dessa realidade que, em nome da competitividade, tem atingido a vida de muitos/as.

Quanto ao empreendedorismo, este “[...] traduz-se num conjunto de práticas capazes de garantir a geração de riqueza e uma melhor performance àquelas sociedades que o apóiam e o praticam [...]” (BAGGIO; BAGGIO; 2014, p. 26). A perspectiva dos economistas acerca do empreendedorismo é de que ele é essencial ao processo de desenvolvimento econômico, levando em consideração os valores apreendidos e reproduzidos na sociedade, tendo os

comportamentos individuais como fundamentais nesse decurso (BAGGIO; BAGGIO; 2014). Essa lógica tem invadido a Universidade, seja por meio da oferta de disciplinas que preconizam esse princípio, ou pela disseminação da ideia, por meio de palestras, congressos, cursos para incentivar o empreendedorismo; seja pela racionalidade que atravessa a administração da entidade por meio das práticas que visam garantir uma “melhor performance” da “gestão universitária”.

E o Serviço Social não está alheio a essas ideias, que conformam a consciência de alguns/as profissionais a incorporarem acriticamente os valores velados por trás do termo “empreendedorismo”, desconsiderando a lógica de reprodução ampliada do capital e dos princípios da sociabilidade capitalista por meio dos fundamentos do empreendedorismo, conforme observamos na fala de uma de nossas entrevistadas ao longo da pesquisa de campo:

[...] Acho que a gente precisa ser mais empreendedor. Acho que o assistente social, ele precisa ser empreendedor pra ele sobreviver nessa situação como tá posta... porque... até hoje, lá na sala, a gente tinha empreendedorismo... Os alunos: me argumente porque que a gente estuda empreendedorismo!? Eu fui mostrar, né... Não fui eu quem determinei, né... Achei muito interessante essa visão de tornar o profissional de Serviço Social, um ser empreendedor... nas suas ideias, na sua prática, no seu olhar... de pensar as coisas de forma diferente. Eu achei interessante, a proposta [...] (ENTREVISTA 04)¹³⁰.

De acordo com Baggio e Baggio (2014, p. 27), existem componentes comuns a todas as definições daqueles/as que possuem um perfil empreendedor, quais sejam: “[...] tem iniciativa para criar um novo negócio e paixão pelo que faz; utiliza os recursos disponíveis de forma criativa transformando o ambiente social e econômico onde vive; aceita assumir os riscos e a possibilidade de fracassar”. Em nosso entendimento, se pensarmos, conforme a entrevistada 04, no/a assistente social como empreendedor, esbarramos em uma questão determinante ao seu exercício profissional: as condições objetivas de trabalho que, via de regra, coloca-se como um obstáculo à objetivação dos melhores projetos e propostas que um/a assistente social pode ter. Além disso, considerar a perspectiva de que o/a profissional empreendedor/a transforma “o ambiente social e econômico” onde vive, impõe ao/a “assistente social empreendedor” uma função que, a nosso ver, não lhe concerne individualmente, tampouco poderia ante a complexidade da realidade social e as possibilidades históricas de uma real transformação que necessita da construção revolucionária de toda uma classe social: a classe trabalhadora.

¹³⁰ Informação verbal.

Nem o princípio da competitividade, nem o empreendedorismo corroboram, portanto, com a reafirmação dos valores contidos na direção estratégica da profissão. Portanto, cursos que preconizam tais conteúdos, reproduzindo-os de forma acrítica e contribuindo, assim, para a funcionalidade do sistema capitalista, não partilham da mesma direção ético-política e pedagógica da Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS. Ao propor uma articulação entre as condições macrossocietárias nas quais se estabelecem os limites e possibilidades da intervenção profissional e as respostas dadas diante desse contexto, a referida política se apoia nos fundamentos históricos, teóricos e metodológicos do Serviço Social, bem como nos princípios que sustentam o projeto ético-político, numa perspectiva contra-hegemônica.

Temos, também, expresso na justificativa de um dos cursos que este seria uma alternativa posta a “demanda encontrada no mercado de trabalho”. Em outro, encontramos repetidamente a ideia de “instrumentalizar” nos objetivos propostos, sem que haja uma ideia clara do que significaria essa instrumentalização. E em um terceiro, temos a ideia de proporcionar ao pós-graduando “suporte técnico” para o desempenho de suas atividades.

Embora consideremos que nenhuma formação possa se estabelecer sem atender para as demandas advindas do mercado de trabalho, tendo em vista ser este um elemento condicionante para a inserção de profissionais no mundo do trabalho formal especializado; o que temos visto nos cursos de pós-graduação é a sua subserviência a uma lógica “[...] mercantilista, pragmática e instrumental, [...] instrumentalizada para responder diretamente às necessidades do capital e dos serviços oferecidos no mercado [...]” (GUERRA, 2011, p. 138). A própria formação deve propiciar elementos que tornem o/a estudante/profissional capaz de analisar criticamente a realidade, as tendências e limitações do mercado de trabalho, “[...] suas atuais exigências de capacitação no âmbito do gerenciamento da força de trabalho, no âmbito da gestão da miséria, dos chamados ‘riscos sociais’ através das políticas minimalistas [...]” (GUERRA, 2013, p. 128). Algo que consideramos irreal de acontecer em um curso que preze pela instrumentalização e por proporcionar ao/à pós-graduando/a o “suporte técnico” necessário ao desenvolvimento de suas atividades, levando em conta que esses elementos foram incorporados na formação pela necessidade de satisfazer a uma demanda advinda do mercado de trabalho.

Em contrapartida, a Política de Educação Permanente defende que a educação não deve servir aos interesses do mercado, tampouco a reafirmação de valores que perpetuem a lógica desumanizadora do capital. Por isso, também, não cabe ao processo de educação

permanente ancorado nessa Política a reprodução e disseminação da lógica tecnicista, que visa a instrumentalização do/a profissional para um melhor manejo com fichas, formulários, legislações, sistemas, sem que haja uma real apreensão dos interesses neles velados.

Em nossa pesquisa documental, observamos, também, que um pequeno número de assistentes sociais (onze) possuem pós-graduação *stricto sensu*. É necessário, entretanto, buscarmos a compreensão das consequências que atingem esse tipo de pós-graduação ante a mercantilização da educação e o desmonte da educação superior pública. Isto para que possamos, também, analisar a sua consonância com a Política de Educação Permanente, num contexto de: redução dos recursos destinados à pós-graduação, aligeiramento imposto aos cursos de mestrado e doutorado, invasão da lógica produtivista, precarização do trabalho docente, dentre outros.

Uma matéria recente no jornal CBN, datada do dia 10 de julho do corrente ano, apresenta a seguinte realidade da universidade brasileira:

[...] O corte no orçamento para custeio das universidades foi de quase 7% este ano. Considerando a inflação do período, a verba é quase 13% menor. A estimativa é de que em 2017, o governo libere pouco mais de R\$ 3 bilhões para as 63 instituições do país pagarem contas de água, de luz, salário de terceirizados, obras e bolsas de assistência estudantil [...]. Em junho, a Universidade de Brasília demitiu 175 terceirizados, entre porteiros, recepcionistas e trabalhadores da área de manutenção. Na Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, os cortes começaram em abril. Desde então, mais de 180 trabalhadores foram mandados embora. Os estudantes que dependem de bolsa pra frequentar a universidade também sentem na pele. O professor Cláudio Ribeiro, do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, diz que o Programa Nacional de Assistência Estudantil foi um dos que mais sofreram com os cortes: 'A universidade se vê diante de uma escolha, como se fosse a escolha de Sofia: vai pagar os salários dos terceirizados ou pagar a bolsa do estudante? Ou pagar energia elétrica? Não podia ser uma escolha. A gente tem que pagar isso tudo dando condições reais de funcionamento das instituições'. O presidente da comissão de orçamento da associação de reitores, professor Orlando do Amaral, está preocupado com a precarização das universidades, já que depois da PEC do teto não há previsão de maiores investimentos [...]. Atividades de pesquisa, laboratórios e até os cursos de mestrado e de doutorado estão ameaçados. Associações de professores preocupadas com o futuro das universidades lançaram o movimento 'Conhecimento sem cortes', que monitora as tesouradas no orçamento das federais. Eles calculam que de 2015 pra cá, a verba para produção de conhecimento, que inclui universidades, pós-graduação e ministério de ciência e tecnologia, sofreu corte de 50% [...] (MARTINS, 2017).

São várias as problemáticas apontadas na matéria supracitada, cujos rebatimentos se dão diretamente sobre o processo de formação profissional em nível de graduação e pós-graduação. Vejamos alguns elementos apontados:

1º) corte de 13% - considerando a inflação - no orçamento referente à manutenção das IES públicas, incluindo o pagamento de funcionários/as terceirizados/as; 2º) esse corte incide, também, sobre o recurso repassado à assistência estudantil, que minimamente garante a sobrevivência de muitos/as estudantes oriundos das classes trabalhadoras na universidade, o que significa, para muitos/as deles/as (senão todos), a impossibilidade de darem prosseguimento aos estudos; 3º) processo de precarização ainda maior, após a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional (PEC), a “PEC do teto” (PEC 55/2016), que congelou, durante vinte anos, vários “gastos” do governo, dentro os quais aquele destinado à educação superior. Por conseguinte, não há previsão de aumento para o orçamento das universidades nos próximos anos; 4º) entre 2015 e 2017 houve um corte de aproximadamente 50% nos recursos destinados à pós-graduação, o que compromete o bom funcionamento dos cursos de mestrado e doutorado e, conseqüentemente, da produção de conhecimento via pesquisa científica.

Todos esses elementos, inseridos em um contexto de desmonte do Estado e da educação superior pública, que se arrasta desde a década de 1990, coloca o funcionamento da Universidade e das atividades que lhe dão sentido - ensino, pesquisa e extensão - em risco. Os impactos da “PEC do teto” já podem ser sentidos, conforme a matéria publicada e referida acima nos apontou. Se a terceirização em si, de maneira mais ampla e geral, significa a precarização das relações de trabalho, a instabilidade do/a trabalhador/a em seu vínculo empregatício, a necessidade, via de regra, de estabelecer mais de um vínculo de trabalho, o que se traduz em uma sobrecarga de trabalho que ultrapassa às 8h diárias conquistadas com a CLT, dentre outros; a demissão de funcionários/as terceirizados/as nas IES públicas representa um dos impactos da “PEC do teto” e do sucateamento das IES superior que, pela ausência de concursos públicos e estabelecimento de vínculos estáveis para possíveis servidores/as, contratam empresas prestadoras de serviços para a realização de atividades normalmente relacionadas à manutenção de seus espaços físicos e agora, diante da ausência de recursos, precisam demiti-los/as.

Outra consequência dessa PEC é sentida pelos/as estudantes, que dependem do auxílio da assistência estudantil como garantia de permanência na universidade; e pelos/as profissionais que lidam com esse público. Somos nós, mais uma vez, os/as assistentes sociais, que estamos na ponta, precisando realizar escolhas a fim de direcionar os poucos recursos que nos chegam para destiná-los aos/às que dele necessitarem.

As reais condições de funcionamento de uma instituição como a Universidade, perpassam questões como: a manutenção de seu espaço físico por meio do pagamento das despesas de manutenção; o pagamento dos/as funcionários/as que para isso trabalham e os meios necessários para o desenvolvimento dessas atividades; a garantia de permanência dos/as estudantes que lá ingressam sem os/as quais, inclusive, o processo de ensino-aprendizagem torna-se impossível; a manutenção de servidores/as, sejam eles/as docentes ou técnicos/as administrativos/as, que também dependem de condições objetivas de trabalho. Sem a garantia desses sujeitos e das condições para a sua existência na Universidade, não há produção de conhecimento, não há processo de ensino-aprendizagem, não há sentido na instituição.

Os recursos destinados à pós-graduação diminuíram, de acordo com a matéria anteriormente citada, entre 2015 e 2017 em 50%. É um corte orçamentário que compromete uma formação pós-graduada qualificada, considerando a redução do tempo para a formação de mestres/as e doutores/as combinada às exigências de produtividade que se relacionam na pós-graduação. Essa lógica produtivista que invade a vida acadêmica de docentes e discentes exige a elaboração de trabalhos científicos de alto nível, condizentes com o status que lhes é proposto, independente das condições objetivas que lhe são ofertadas, ao passo em que o aligeiramento da formação docente e a falta de recursos, comprometem a possibilidade real de desenvolvermos pesquisas com dados e análises mais consistentes acerca da realidade social.

Se compararmos o investimento realizado nesse mesmo intervalo de tempo (2015-2017) para o auxílio pesquisa¹³¹ (com recursos oriundos do Tesouro Nacional, também por meio do repasse de Órgãos, como o Ministério da Saúde e o Ministério da Agricultura), bem como aqueles operacionalizados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); veremos que em 2015 foram gastos R\$319.783.000,00 (trezentos e dezenove milhões e setecentos e oitenta e três mil reais) com atividades de pesquisa, enquanto que, até junho de 2017 o investimento equivale a aproximadamente 5,3% do valor total de 2015 (R\$15.159.000,00).

Ao que nos parece, a formação pós-graduada, diante de tal realidade, é pensada “[...] ou como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de

¹³¹As atividades que se referem a esse auxílio são: apoio a competitividade e difusão tecnológica; apoio à núcleos de excelência; apoio à publicações científicas; apoio ao desenvolvimento científico e tecnológico; auxílio especialista visitante; auxílio estágio/especialização no exterior; auxílio estágio/especialização no país; auxílio pesquisa; auxílio pesquisador visitante; auxílio projeto conjunto de pesquisa; auxílio visita científica; auxílio especialista visitante; bolsa promoção de eventos científicos; bolsa treinamento no exterior; bolsa treinamento no país; participação em eventos científicos; promoção de eventos científicos (BRASIL, CNPq, 2017).

trabalho, do qual serão expulsos em poucos anos [...], ou então como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores [...]" (CHAUÍ, 2001, p. 193), o que esvazia o significado da própria docência e formação docente, bem como do desenvolvimento de pesquisas que estabeleçam uma relação com a realidade social, justificando, assim, inclusive, o próprio status alcançado pela Universidade nesse sentido.

Por tudo isso, concordamos com Chauí (2001, p. 193) de que

Essa universidade não forma e não cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo, anula toda pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas.

No entanto, não queremos aqui afirmar que a formação pública pós-graduada, - sobretudo a *stricto sensu* - que perpassa a nossa discussão aqui, não resguarda as possibilidades de qualificar profissionais na perspectiva da Educação Permanente. O que estamos refletindo, na verdade, são os entraves, os ataques, as dificuldades concretas e reais que perpassam quaisquer núcleos de resistência Universitária que se compromete com uma formação profissional qualificada. Por isso, embora estejamos inseridos/as nesse contexto, enquanto categoria profissional que possui um direcionamento contra-hegemônico proposto para a perspectiva da formação profissional, a defesa que fazemos é de uma

[...] relação orgânica entre graduação e pós-graduação e a indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão como eixo que estrutura a formação profissional graduada e pós-graduada, se constituindo em condição para consolidar a formação e a produção do conhecimento (GUERRA, 2011, p. 127).

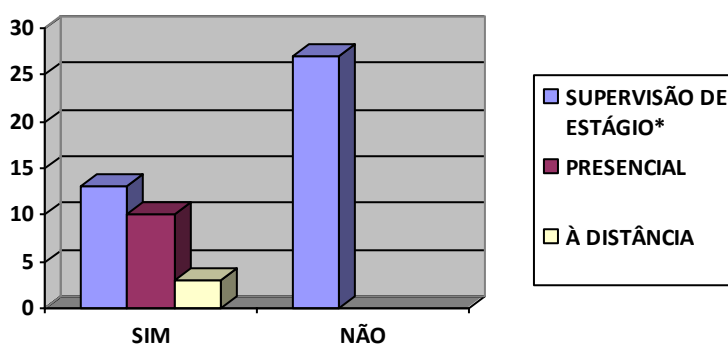
Dito isto e reafirmado aqui a importância da pós-graduação, é necessário reforçarmos que, na perspectiva da Educação Permanente, não apenas a pós-graduação cumpre com esse papel de ofertar um espaço de "suspensão do cotidiano" para a realização de análises críticas da realidade. Sobretudo em um cenário de contrarreforma do ensino superior, é importante resistirmos e criarmos estratégias que nos possibilite firmar um compromisso com o aprimoramento intelectual, na perspectiva de qualificarmos a nossa intervenção profissional. Por essa razão, a política de Educação Permanente tem como uma de suas diretrizes a constituição de espaços "[...] de aprimoramento profissional de forma contínua, colocando-o a serviço dos princípios ético-políticos" (CFESS, 2013, p. 44).

Experiências como a supervisão direta de estágio, reuniões de estudo, participação em grupos de pesquisa e nos encontros promovidos pelo conjunto CFESS/CRESS, leitura de

livros e/ou materiais produzidos pelo Conjunto CFESS/CRESS, são exemplos de espaços/momentos que podem contribuir para a construção, consolidação e disseminação do conhecimento teórico, ético-político e instrumental na perspectiva da Educação Permanente.

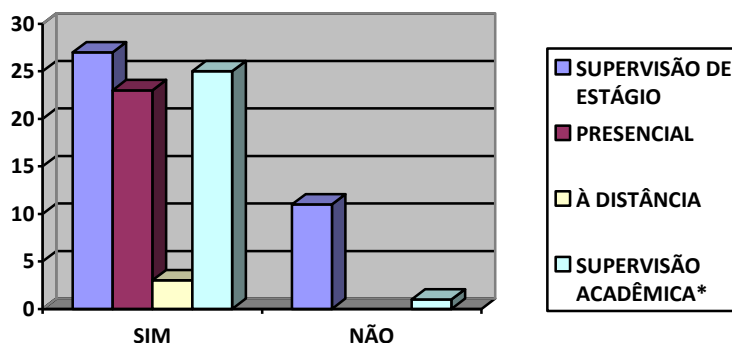
A exemplo disso temos que a política de Educação Permanente considera que “[...] as experiências exitosas de supervisão do estágio podem ser potencializadas como uma das estratégias de educação permanente, criando ambiência para a formação em Serviço Social e a qualificação da intervenção profissional [...]” (CFESS, 2013, p. 36). Portanto, é importante que pensemos a realidade norte-rio-grandense no tocante à supervisão de estágio, por compreendemos que esse indicativo nos aponta para a apreensão dos/as profissionais acerca da qualificação profissional, e a possível articulação entre formação e exercício profissional:

Gráfico 09 – Supervisão de estágio em Serviço Social referente à pesquisa documental do ano de 2013 (NATAL e MOSSORÓ)



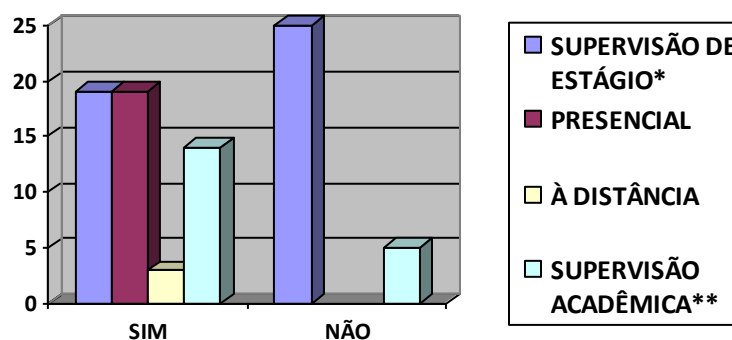
* Não consta o registro em duas fichas de fiscalização
Fonte: Elaboração própria (2017)

Gráfico 10 – Supervisão de estágio em Serviço Social referente à pesquisa documental do ano de 2014 (NATAL e MOSSORÓ)



* Não consta o registro em uma ficha de fiscalização
Fonte: Elaboração própria (2017)

Gráfico 11 – Supervisão de estágio em Serviço Social referente à pesquisa documental do ano de 2015 (NATAL¹³²)



* Não consta o registro em cinco fichas de fiscalização

** Não consta o registro em uma ficha de fiscalização

Fonte: Elaboração própria (2017)

Os gráficos acima expressam um grande número de profissionais que supervisionam estágio: dos/as cento e vinte e dois, cinquenta e nove são supervisores/as de campo, o que corresponde a 49% do total. Incluídas nessa amostra, temos que das nove assistentes sociais entrevistadas, quatro estavam em processo de supervisão direta de estágio no momento da entrevista, uma havia acabado de supervisionar (final de período letivo) e quatro não estavam mais supervisionando, mas já haviam supervisionado em algum momento de suas trajetórias profissionais. Diante da importância do estágio supervisionado para a formação profissional, cabe-nos a reflexão acerca desse processo e seus impactos no processo de educação permanente dos/as assistentes sociais.

As Diretrizes Curriculares da ABEPSS expressam a base da proposta de formação profissional do Serviço Social crítico. Elas condensam um conjunto de conteúdos, pressupostos e concepções que visam estabelecer critérios mínimos para a formação generalista em Serviço Social, com o objetivo de garantir a qualidade do processo formativo.

Essa proposta pedagógica está solidificada pela indissociabilidade dos conteúdos recomendados ao longo do processo formativo, na perspectiva de ruptura com a suposta dicotomia entre a teoria e a prática, estabelecendo, para tanto, as dimensões investigativa e interventiva como condição central na formação; defende um rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade e do Serviço Social, por meio da adoção da teoria social crítica que possibilite ao/à estudante a apreensão da totalidade social e a compreensão das problemáticas e dos desafios que perpassam o cotidiano da reprodução social, também em seu

¹³²Não houve visitas em Mossoró no ano de 2015

espaço de trabalho; sustenta a interdisciplinaridade como pressuposto de suas várias dimensões; está orientado pela indissociabilidade do tripé universitário (ensino-pesquisa-extensão), bem como do estágio e de sua sistemática supervisão; dentre outros (ABEPSS, 1996).

De acordo com a ABEPSS (1996, p. 19), o estágio supervisionado é uma atividade curricular obrigatória no processo de formação, “[...] que se configura a partir da inserção do aluno no espaço sócio-institucional objetivando capacitá-lo para o exercício do trabalho profissional, o que pressupõe supervisão sistemática [...]”. Esse processo, que encontra efetividade na inserção do/as estudante no espaço sócio-ocupacional do/a assistente social, deve contribuir no processo formativo crítico, por meio, também, da supervisão sistemática – acadêmica e de campo – que fomente a reflexão crítica da realidade social ali apreendida, sua articulação com a totalidade social, as particularidades encontradas no campo de estágio e os limites e possibilidades da intervenção profissional naquele espaço. A sistematização dessas reflexões deve ser alicerçada no plano de estágio, elaborado conjuntamente entre supervisores/as de campo, de ensino e pelo/a estudante, com base nos dispositivos legais da profissão: Lei 8662/93 e Código de Ética do/a Assistente Social (ABEPSS, 1996).

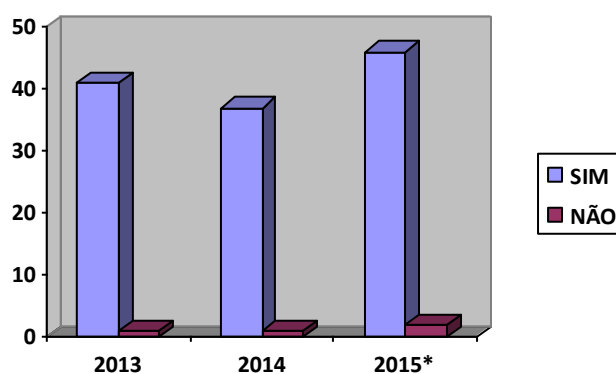
Além disso, a supervisão de estágio é uma atividade que encontra na Política Nacional de Estágio (PNE) da ABEPSS, bem como na Resolução CFESS 533/08, diretrizes concretas para a sua realização. A PNE, embora não possua força de lei, condensa o debate coletivo da categoria na busca por um processo de supervisão que contribua com a qualificação da formação profissional dos/as estudantes. Essa Política orienta, também, a supervisão de estágio não-obrigatório; aponta os princípios norteadores do estágio; a concepção de estágio que defendemos; as atribuições dos sujeitos e das instâncias envolvidas; dentre outros. Por essas razões, consideramos que esses documentos fortalecem a dimensão coletiva de construção da nossa profissão, além de reforçarem os princípios e valores que defendemos em todas as instâncias do processo de formação e do exercício profissional.

De acordo com Lewgoy (2010, p. 121), a supervisão de estágio se configura em um elemento “[...] integrante do Projeto de Formação Profissional, que deverá ser expressão deste, comportar suas orientações teóricas e direção social, pois faz parte dele de modo intrínseco”. Por essa razão, é fundamental que o/a assistente social supervisor/a de campo compreenda os fundamentos desse projeto de formação profissional, que se desdobra a partir da ruptura do Serviço Social com o conservadorismo e encontra no projeto ético-político as suas bases de sustentação. Pela própria relação estabelecida pelas Diretrizes Curriculares entre

o Código de Ética, a Lei 8662/93 e o processo de supervisão, que deve acontecer tendo esses dispositivos como base, o conhecimento desses documentos é indispensável para alicerçar as reflexões tecidas ao longo do estágio, bem como as atividades que deverão ser ali desenvolvidas.

Já apontamos anteriormente reflexões acerca da importância em conhecer o Código de Ética e as Resoluções do Conjunto CFESS/CRESS, inclusive àquelas que versam sobre a supervisão de estágio. Por isso trazemos agora dados acerca da Lei 8662/93 e a possibilidade expressa pelos/as assistentes sociais em relacionar os artigos 4º e 5º, respectivamente aqueles que tratam das competências e das atribuições privativas do/a assistente social, ao cotidiano de trabalho:

Gráfico 12 – Possibilidade em relacionar os artigos 4º e 5º da Lei 8662/93 no exercício profissional (NATAL e MOSSORÓ¹³³)



*Uma profissional não informou
Fonte: Elaboração própria (2017)

Majoritariamente os/as assistentes sociais fiscalizados/as afirmam conseguir relacionar os artigos 4º e 5º da Lei de Regulamentação ao seu exercício profissional: cento e vinte e quatro profissionais. Apenas quatro não conseguem estabelecer essa relação.

O artigo 5º da Lei 8662/93 versa sobre as atribuições privativas do/a assistente social, aquelas atividades que apenas o/a profissional de Serviço Social, graduado/a em uma IES e devidamente inscrito/a no CRESS de sua jurisdição, pode desenvolver. Dentre essas atribuições, o inciso VI do artigo considera que apenas um/a profissional que atenda aos requisitos supracitados pode realizar “treinamento, avaliação e **supervisão direta de estagiários de Serviço Social**” (CFESS, 2012, p. 46, grifo nosso).

¹³³Os dados referentes ao ano de 2015 são, apenas, referentes à Natal.

Conhecer essa Lei e, sobretudo, os artigos 4º e 5º garante ao/à assistente social a possibilidade de estabelecer - por meio de uma análise que lhe permita sair da generalidade posta na Lei para o particular descrito nas atividades a serem desempenhadas em seu ambiente de trabalho - um diálogo com os/as contratantes de seus serviços acerca do desempenho de suas atividades, analisando o que não lhe compete e/ou não estão estabelecidas em suas atribuições privativas. E é essa articulação entre o geral e o particular que permite ao/à profissional relacionar os artigos ao seu cotidiano de trabalho, ou não.

Na particularidade aqui tratada, outro aspecto importante e que apenas o estabelecimento dessa relação permite, é a compreensão de que a atividade da supervisão está prevista na Lei que regulamenta a profissão de Serviço Social, como uma atribuição privativa do/a assistente social. É uma atividade que não deve ser imposta pelos contratantes dos serviços desse/a profissional, mas que não se configura como uma “atividade a mais”, uma vez que está prenunciada nesse dispositivo legal e que deve, portanto, encontrar lugar específico na carga horária de trabalho daqueles/as que a executam, a fim de que não se torne uma sobrecarga (LEWGOY, 2010).

Entretanto, dentre as profissionais que não supervisionam estágio, encontramos uma compreensão equivocada acerca da atividade de supervisão:

[...] eu desisti de supervisionar estágio porque a maioria dos estagiários que vinham, que procuravam aqui, eram da ‘IES A’¹³⁴... [...] E assim, teve uma das duplas que era excelente, a outra não era. Descompromissada. Então, EU realmente sou muito Caxias, como se dizia antigamente... Até porque **é uma responsabilidade a mais pra mim. Eu não ganho nenhum centavo a mais por isso. Pelo contrário, só preocupação e dor de cabeça por isso, né!? Ainda ter que correr pra reunião aqui, reunião ali, num sei o quê... E a gente não tinha nenhuma contrapartida.** Fui pra várias reuniões de supervisores de campo com supervisores de ensino na ‘IES A’, sempre sugeri... eu digo: olhe, a gente não está pedindo troca nem pagamento, até porque é uma lei... todo mundo que um dia fez um curso tem que se formar, tem que fazer um estágio pra se formar... isso é uma questão lógica. **Só que vocês precisam dar uma contrapartida!** Raciocinem comigo: vocês são universidades privadas, que todo ano jogam milhões de pessoas no mercado de trabalho, nem sempre tão qualificadas... [...] **Então, assim, muitas vezes eu sugeri: olhe, a gente precisa... aqui é uma instituição privada, mas que atende SUS, planos de saúde e convênios, mesmo... e a gente precisava de uma outra contrapartida. Por exemplo, uma empresa tão grande como a ‘IES A’ não podia fazer uma doação ao final do estágio de um número ‘X’ de cestas básicas, que eu nem disse o número...? NUNCA houve! Passei dois anos supervisionando duplas, eu nunca recebi um cartão de natal... [...]** (ENTREVISTA 02, grifos nossos).

¹³⁴Substituímos o nome da IES dita de forma clara pela entrevistada, pela sigla IES A, a fim de que o sigilo seja garantido.

Reiteramos que a supervisão de estágio não deve ser compreendida como “uma atividade a mais”, dentro da perspectiva de que ela se estabelece a partir do que está previsto nas atribuições privativas do/a assistente social como algo que só pode ser desempenhado por um/a profissional do/a Serviço Social e, portanto, requer o mesmo empenho, compromisso, a mesma dedicação e responsabilidade que as demais atividades desenvolvidas. Por essa razão, essa atividade precisa estar inserida nos contratos de trabalho dos/as profissionais, de maneira que haja uma carga horária específica distribuída para essa finalidade, a fim de que não se torne um sobretrabalho (LEWGOY, 2010).

E essa atividade, que acontece em conjunto com a supervisão de ensino, mediatizada pela IES, requer o planejamento sistemático das atividades e o seu acompanhamento, bem como a orientação e a reflexão crítica acerca da intervenção, seus limites e possibilidades. Sem o empenho conjunto dos/as supervisores/as acadêmico e de campo esse processo tende a ficar debilitado. Pois é necessária a existência dos dois espaços (campo de estágio + supervisão acadêmica) para que a apropriação do conhecimento já produzido, bem como o processo de produção de novos conhecimentos, forneça subsídios ao/à estudante na construção de um perfil profissional crítico, que estabeleça uma relação com as informações de forma reflexiva. E como o/a assistente social supervisor/a faz parte desse processo, a sua relação com a IES e com o/a supervisor/a acadêmico/a é imprescindível, seja por meio de reuniões sistemáticas nas IES, pelos fóruns de estágio ou quaisquer outros momentos que permita uma interlocução entre a academia e os espaços sócio-ocupacionais do/a assistente social.

Outro aspecto presente na fala da profissional supramencionada, e que reforça a necessidade de uma apropriação teórico-metodológica e histórica do projeto profissional do Serviço Social, também por meio de seus instrumentos jurídico-normativos, é a perspectiva de ter uma “contrapartida” da IES, no sentido de uma contribuição por meio de cestas básicas, pela supervisão de estágio. Construimos um projeto profissional que recusa o arbítrio e, portanto, não pode coadunar com ações que, por meio do desenvolvimento de uma atividade profissional, estabeleça possíveis vantagens pessoais ou para terceiros. Por isso, a possibilidade de receber uma “contrapartida” da IES pelo desenvolvimento da supervisão de estágio pode constituir-se em uma infração ética, uma vez que no Código de Ética, artigo 6º, alínea b, estabelece ser vedado ao/à assistente social “aproveitar-se de situações decorrentes da relação assistente social-usuário/a, para obter vantagens pessoais ou para terceiros”

(CFESS, 2012, p. 30). Como consequência, o/a profissional que descumprir esse dispositivo pode sofrer um processo ético no CRESS de sua jurisdição.

O processo da supervisão de estágio se dá numa relação de ensino-aprendizagem, por meio da qual se constroem reflexões e apreensões da realidade, de um determinado espaço sócio-ocupacional, dos limites e possibilidades da intervenção profissional. É por meio desse processo que questionamentos são suscitados, a dimensão investigativa é fomentada e a realidade concreta, que oxigena as reflexões teóricas que fazemos, pode ser apreendida. Nesse processo, o/a assistente social supervisor/a de campo “[...] tem oportunidade de adquirir novos conhecimentos e inteirar-se com competência e atualidade [...]” (LEWGOY, 2010, p. 133). É por essa compreensão que a Política de Educação Permanente considera que experiências exitosas de supervisão de estágio podem contribuir para o processo de educação permanente do/as assistentes sociais.

Questionadas acerca de suas avaliações gerais sobre os processos de supervisão de estágio, as assistentes sociais entrevistadas nos deram respostas que perpassam a concepção acima referida, embora haja particularidades que as atravessam:

Eu gosto, porque é uma forma de troca de experiência, né, que eu já te falei... que elas trazem, né, a experiência delas, né, na parte de... da teoria... e eu repasso a parte da prática [...] (ENTREVISTA 03)¹³⁵.

Termina sendo, também um processo de capacitação. Eu sou orientadora[acadêmica] também de estágio, e aí quando a gente tá em busca do campo, assim, pros alunos, eu digo muito isso, assim... quando eu quero muito que uma assistente social assumo o estágio, eu digo: ‘Meninas, aproveitem! É um momento, também, de se capacitar, né... É um momento da gente repensar a nossa prática’ [...]. Será que eu to fazendo certo, ou não tô? Será que eu tô no caminho certo, se eu não tô... Será que vocês estão estudando isso? Será que é esse o caminho? Tem tanta coisa que a gente se perde no meio da formação, né... Então, pra mim, é uma capacitação continuada... estar com elas, né... Porque de toda forma elas estão tendo acesso também à informação lá, então trás pra cá, e eu levo pra lá, e elas levam pra lá... E é bem isso... (ENTREVISTA 04)¹³⁶.

Assim, acho muito salutar, uma troca muito boa. Lógico que você tem um trabalho a mais, mas é algo que eu gosto de fazer. Então não pesa, pra mim. Porque eu faço com prazer, gosto, é algo que é satisfatório. E tenho o retorno delas, como estudantes, como pesquisadoras, que tem as curiosidades... que nos questiona, que nos faz pensar. E tenho também o próprio retorno da instituição, que quando tem eventos chama... [...] (ENTREVISTA 07)¹³⁷.

Todas as entrevistadas ao longo de nossa pesquisa relataram que a experiência da supervisão promove uma articulação proveitosa entre a academia e o campo de estágio,

¹³⁵ Informação verbal.

¹³⁶ Informação verbal.

¹³⁷ Informação verbal.

aproximando o/a profissional das discussões que tem sido realizadas na Universidade acerca das mais variadas questões que envolvem a análise da realidade e o fazer profissional do/a assistente social. Os trechos acima transcritos nos aproximam da fala de algumas dessas assistentes sociais que, além de considerarem o processo de supervisão como sendo uma forma de capacitar-se, de trocar experiências, de repensar a prática; também expressam alguns equívocos que merecem a nossa reflexão, uma vez que estamos tratando de um processo que, se conduzido de maneira conjunta aos princípios presentes em nosso projeto profissional, podem oxigenar as experiências de educação permanente dos/as assistentes sociais.

O estágio supervisionado que se configura enquanto uma disciplina curricular obrigatória no processo formativo constitui-se em um espaço privilegiado de articulação entre a formação e o exercício profissional, entre a academia e o espaço sócio-institucional, entre as dimensões teórica e prática do exercício profissional. Entretanto, é um equívoco atribuir a dimensão da teoria como uma exclusividade da academia e, por conseguinte, da formação.

Teoria e prática, conforme apontamos no capítulo anterior (item 2.3), compõem uma unidade não identitária, por meio da qual a prática oferece ao conhecimento o seu objeto de análise e se configura como o critério da verdade, que só pode ser desvelada através do estabelecimento de uma relação teórica com essa prática. Portanto, “[...] a prática é, então, o [âmbito] da efetividade da ação sobre o mundo, que tem por resultado uma transformação real desse mundo [...]” (SANTOS, 2013, p. 31). A prática é o critério da verdade porque é por meio dela que a objetivação do que foi previamente idealizado acontece ou não, transformando objetivamente o mundo material por meio do que fora projetado, embora os resultados possam ser, algumas vezes, distintos do que se traçou como finalidade anteriormente.

Já a teoria “[...] no materialismo histórico-dialético, é o âmbito da produção de conhecimentos, da antecipação ideal, da possibilidade, o futuro. É um desencadeador de finalidades ou de resultados ideais para a ação” (SANTOS, 2013, p. 32). A fim de que as finalidades para uma dada ação sejam estabelecidas, é necessário que se tenha um dado conhecimento do objeto sobre o qual se irá intervir. Dessa maneira, as possibilidades de atingir o objetivo proposto são maiores, dado o conhecimento prévio que permite ao homem antecipar a sua ação em direção ao cumprimento de seus propósitos.

Diante disso, é controversa a afirmação de que a troca de experiências realizada no momento do estágio se configura pelo fato de o/a estagiário/a levar para o campo a teoria, e o/a assistente social supervisor/a oferecer-lhe o ensino da prática. A efetivação de uma prática

profissional crítica não prescinde da reflexão sobre a prática, pois é por meio dela que há a definição dos objetivos da ação que, para serem estabelecidos, devem estar fundamentados em uma reflexão acerca da realidade social, como a particularidade dessa realidade se expressa por meio das demandas que chegam ao/a profissional e quais os meios que precisam ser definidos para o alcance dos fins desejados. Teoria e prática se alimentam mutuamente por meio de uma relação que não pode ser dicotomizada, sob os riscos de reproduzirmos o pragmatismo e imediatismo em nossa ação prática cotidiana, despida de uma reflexão crítica fundamentada em análises que ultrapassem a aparência do objeto. Por essa razão, a disciplina de estágio precisa estar articulada aos demais conteúdos presentes no processo formativo, para que a perspectiva da totalidade possa estar presente nas reflexões tecidas mediante ao que vem sendo experienciado no estágio e no processo de supervisão (acadêmica e de campo).

Ao refletir acerca da necessidade do aprimoramento intelectual, com vistas à qualificação dos serviços prestados aos/às usuários de nossos serviços, Guerra (2013, p. 133) nos indica que

[...] se consideramos que o aprimoramento intelectual incide na qualidade dos serviços prestados, então faz-se necessária a criação de espaços que oportunizem a formação em serviço tais como reuniões de estudo, supervisão técnica, supervisão de estágio, assessorias, consultorias [...]

A intervenção profissional, que acontece por meio das ações profissionais construídas a partir das demandas que chegam ao/a assistente social, acontece no espaço do cotidiano que, de acordo com o que já discutimos no capítulo anterior, apresenta características que propiciam, dentre outros, a repetição, a imediatividade e o pragmatismo. Por essa razão, a suspensão do cotidiano se coloca como elemento indispensável à possibilidade de realizar análises que superem a aparência desse cotidiano, das demandas profissionais e institucionais que exigem respostas do/a assistente social.

O processo de supervisão de estágio pode se constituir em um espaço de educação permanente para o/a assistente social supervisor/a, por permitir que este construa novas mediações e, no processo de ensino-aprendizagem, resignifique a sua prática e (re)construa um novo conhecimento que (re)qualifique a sua intervenção profissional. Isso por meio da reflexão crítica, da análise da realidade, da necessidade de repensar a sua prática a partir de possíveis questionamentos advindos do/a estudante, da leitura e discussão de textos – que também deve ocupar lugar nesse processo –, da possibilidade em suspender o cotidiano. Os espaços proporcionados pelas IES, que inserem seus/as estudantes nos campos, também se

configuram como alternativas ao processo de educação permanente dos/as supervisores/as, pois também lhes possibilita a suspensão do cotidiano e a reflexão crítica da realidade social e institucional.

Sendo a supervisão de estágio uma atribuição privativa do/a assistente social, se estabelece como uma atividade que integra o seu processo de trabalho e que, portanto, deve se inscrever no estabelecimento de sua organização compondo, assim, o seu exercício profissional. Por isso, não deve configurar-se como um “trabalho a mais”. Tal errônea concepção, desqualifica tanto o processo da supervisão, que pouco se conecta com as demais atividades desenvolvidas pelo/a assistente social; quanto o processo de formação do/a estudante, que se torna “um peso” e, quando muito, recebe um treinamento acerca da dimensão técnico-operativa desconectada das demais dimensões que compõe o exercício profissional. De acordo com Lewgoy (2010, p. 129),

[...] O exercício da supervisão, em relação à participação na formação profissional, tem sido identificado por traços voluntaristas, a partir do desejo do profissional em contribuir para a formação profissional, não sendo identificadas como inerente às atividades profissionais e constituindo-se em uma atividade a mais nas suas atribuições profissionais, [...] e tendo como característica sua realização de forma asistemática [...].

A fala de duas das assistentes sociais entrevistadas expressam alguns desses elementos apontados por Lewgoy:

Ah! Quando eu comecei, logo que eu comecei como profissional, eu sonhava em fazer isso! Eu achava tão bonito...! Vixi Maria, achava tão legal ser professora! Quando me chamam de professora: ‘eu, professora?’, me achando, né!? Então eu tinha um sonho de poder contribuir com os estudantes, de poder lidar com essa turma jovem [...] (ENTREVISTA 03)¹³⁸.

[...] Desde que eu terminei o Serviço Social eu tinha, assim, uma paixão pela academia. E era um dos meus sonhos ser professora da universidade [...]. Aí o que é que eu fiz? Comecei a receber estágio. Atendi muitas estagiárias. Eu disse: ‘pronto, eu vou me realizar aqui. Porque eu vou tá ajudando na formação, e aqui na minha prática’ [...] (ENTREVISTA 09)¹³⁹.

Ambas as profissionais expressam um sonho do exercício da docência. Identificamos nessas falas o claro desejo de ajudar no processo da formação profissional pela via da supervisão de estágio, como forma de estarem mais próximas à atividade docente, de acordo com suas concepções. Evidente que as falas não trazem, de forma explícita, o reconhecimento

¹³⁸Informação verbal.

¹³⁹Informação verbal.

de que no processo formativo, quando da inserção do/a estudante no estágio supervisionado, há o estabelecimento de uma relação de ensino-aprendizagem posta a partir do conhecimento e da capacidade teórico-metodológica, ético-política, técnico-operativa, e das dimensões investigativa e formativa do exercício profissional. É possível que essa compreensão não esteja posta para elas, pois parece haver um estranhamento do/a supervisor/a em relação à sua atribuição e ao espaço que ele/a ocupa nesse processo de formação.

Isso nos leva a concordar com Lewgoy (2010, p. 134), ao afirmar ser necessário que o/s supervisor/a de campo compreenda que o que lhe é solicitado é distinto do que é requerido do/a professor/a (supervisor/a acadêmico), que seria

[...] o conhecimento para trabalhar com o estágio de modo diferente de como trabalha com seus usuários. Portanto, a supervisão de campo [...] deve ter preocupação com a aprendizagem, direcionando a orientação e atividades de modo a confluir para os objetivos da formação profissional. Necessita, pois, de uma permanente interlocução com o projeto pedagógico e a instituição formativa do estagiário.

A supervisão de campo e acadêmica são espaços distintos que devem conformar e defender a mesma perspectiva acerca do projeto de formação profissional, que encontra nas Diretrizes Curriculares os direcionamentos necessários à construção do projeto político-pedagógico de cada IES e que, por sua vez, orienta as disciplinas e atividades desenvolvidas ao longo da graduação. Ambas as supervisões resguardam suas particularidades, mas deve convergir na mesma direção, em defesa do mesmo projeto profissional. Por isso, não há que se supervalorizar o espaço acadêmico, subestimando a capacidade que o campo de estágio possui em oxigenar as reflexões e análises de estudantes e profissionais que estabeleçam uma relação de ensino-aprendizagem, e, assim, se permitam (re)construir o conhecimento. Para tanto, é necessário que haja um planejamento e uma organização da atividade de estágio condizentes com a proposta estabelecida pelo projeto pedagógico do curso, bem como uma constante interlocução entre a instituição que disponibiliza o campo de estágio e a IES, também por meio da supervisão acadêmica sistemática.

Se observarmos os gráficos das páginas 124 e 125, veremos que dos/as quarenta e sete profissionais que afirmaram supervisionar estágio, trinta e nove confirmaram ter a sistemática supervisão acadêmica durante a inserção do/a estudante no campo de estágio, e seis negaram existir essa experiência ao longo do estágio. Esses dados nos apontam para um processo de supervisão que tem acontecido, majoritariamente, ancorado nas concepções propostas pelo projeto de formação profissional do Serviço Social e que pode estar sendo

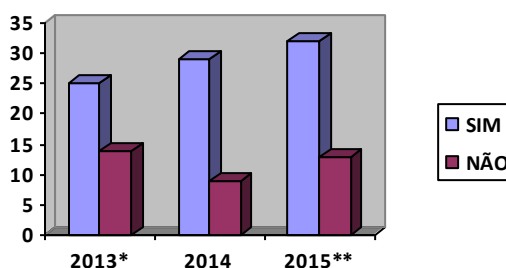
fortalecido por meio dessas atividades. Ademais podem possibilitar que o/a assistente social supervisor/a de campo tenha acesso, nesse espaço estabelecido, a reflexões e construções que lhe despertem na busca pelo aprimoramento intelectual.

Nesse sentido, temos, ainda, um aspecto que, presente nas fichas de fiscalização, nos provoca reflexões acerca das reais possibilidades do processo de supervisão de estágio contribuir com a educação permanente dos/as assistentes sociais supervisores/as de campo, na perspectiva estabelecida pela Política de Educação Permanente: as condições éticas e técnicas de atendimento dos/as profissionais, ou seja, as condições concretas por meio das quais se estabelece o exercício profissional do/a assistente social.

Frente à realidade de precarização tanto das relações quanto das condições de trabalho do/a assistente social, e por compreender que a construção de instrumentos jurídico-normativos viabilizadores dos artigos/princípios presentes nos instrumentos legais da profissão, torna-se extremamente necessário para a defesa dos princípios que demarcam o nosso projeto profissional; o conjunto CFESS/CRESS construiu a Resolução CFESS 493/2006. Tal instrumento versa sobre as condições éticas e técnicas de trabalho do/a assistente social, respaldando-o e estabelecendo as condições mínimas necessárias para o seu exercício profissional. Essa Resolução também reforça o processo de fiscalização dos CRESS na luta pela melhoria – e, em alguns casos, pela total implementação – nas condições de trabalho.

Por isso, as fichas de fiscalização também contemplam perguntas específicas acerca do espaço de trabalho ser ou não compatíveis com as possibilidades em realizar atendimentos que garantam o sigilo; e sobre a adequação física e de recursos adequadas ao desenvolvimento das atividades:

Gráfico 13 – Espaço de trabalho compatível com o sigilo profissional (NATAL e MOSSORÓ¹⁴⁰)

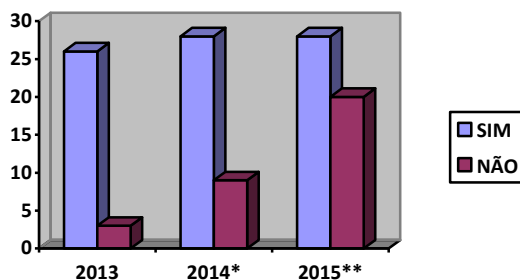


*Não houve o registro em três fichas de fiscalização

**Não houve o registro em quatro fichas de fiscalização.

Fonte: Elaboração própria (2017).

¹⁴⁰ Exceto em 2015, quando não houve visitas de fiscalização.

Gráfico 14 – Local de atendimento com adequação física e de recursos necessários (NATAL e MOSSORÓ¹⁴¹)

*Não houve o registro em uma ficha de fiscalização.

**Não houve o registro em uma ficha de fiscalização

Fonte: Elaboração própria (2017).

Conforme observamos, a maioria dos/as profissionais fiscalizados/as afirma possuírem condições físicas adequadas às suas necessidades de trabalho, os recursos necessários para o desenvolvimento de suas atividades e a possibilidade em garantir o sigilo durante o atendimento: o gráfico 13 nos mostra que oitenta e seis profissionais possuem as condições referidas, e trinta e seis não; o gráfico 14 nos aponta que oitenta e dois assistentes sociais declaram dispor das condições apontadas, enquanto que trinta e dois não.

O sigilo profissional é um aspecto do exercício profissional do/a assistente social que perpassa não apenas o espaço físico que garanta essa condição (como a existência de uma porta, para que o atendimento seja realizado em um espaço “isolado”; ou uma sala exclusiva do/a assistente social), como também da existência de recursos materiais, como armários onde sejam armazenados os materiais técnicos sigilosos, de acesso exclusivo do/a assistente social. Isso implica no fato de que os aspectos apresentados pelos gráficos 13 e 14 estão imbricados e relacionados sob o mesmo enfoque, que é o das condições objetivas de trabalho que incidem diretamente na efetivação de um trabalho profissional competente e responsável.

Dentre as assistentes sociais entrevistadas, colhemos a seguinte informação acerca das condições éticas e técnicas de trabalho, que certamente expressa a realidade de muitos/as profissionais Brasil afora:

[...] Porque a gente não tinha uma sala individual, né!? Tá lá, tem a resolução, eu não me lembro de có, agora, o número, mas é, precisa ter uma questão de ética, de sigilo... Eram 3 profissionais [de áreas diferentes] dentro de uma sala, um absurdo uma coisa dessa. Mas eu passei quase 8 anos lutando por isso [...] (ENTREVISTA 02)¹⁴².

¹⁴¹ Exceto em 2015, quando não houve visitas de fiscalização, e em 2013, devido um problema na tabulação dos dados que nos impediu de computá-los.

¹⁴² Informação verbal.

A relação de confiança estabelecida entre o/a usuário/a e o/a assistente social em qualquer âmbito de sua atividade profissional, exige que o respeito com os dilemas, problemas de toda ordem, com as dificuldades, com a vida privada do/a usuário que se expõe ao/à profissional, seja tratado com responsabilidade (TERRA, 2012). A efetivação do sigilo seja por meio de um atendimento individualizado, onde o/a usuário/a possa compartilhar das informações que julgar necessárias com segurança e confiança; seja pela certeza de que outras pessoas não terão acesso aos registros feitos,

[...] se mostra imprescindível para efetivação de um trabalho profissional competente, responsável e eficiente, pois é a partir das informações colhidas que o assistente social poderá compreender a situação na sua totalidade e também na sua singularidade, podendo intervir da forma mais adequada e respeitando a dignidade do usuário, bem como sua capacidade de escolha e de decisão (TERRA, 2012, p. 145).

E se refletirmos na relação estabelecida aqui com a supervisão de estágio, não é difícil compreender que a falta de um espaço físico adequado, que comporte a presença de um/a estagiário/a, pode impedir que o/a assistente social realize a supervisão. A fala da assistente social supracitada nos demonstra isso. Afinal, já havia três profissionais (uma assistente social, uma psicóloga e uma nutricionista) em uma mesma sala realizando atendimentos sem a garantia do sigilo. Incluir um/a estudante, que se encontra em processo de formação e necessita da supervisão de um/a profissional - o que abrange a leitura e discussão de textos, a reflexão crítica das demandas institucionais e dos/a usuários/as que chegam ao/à assistente social, a análise das condições e relações de trabalho que perpassam a intervenção profissional, a orientação acerca dessa intervenção e da dimensão técnico-operativa, dentre outros -, significa submetê-lo/a a um processo de supervisão desqualificado, tendo em vista a ausência de condições para o desenvolvimento dessa atividade.

As Diretrizes Curriculares estabelecem conteúdos que, apreendidos a partir da adoção de uma teoria social crítica, nos possibilita a análise da realidade social em sua totalidade. Isso nos permite sair do geral para o particular, articulando as reflexões tecidas acerca dos determinantes macrossocietários aos seus rebatimentos na vida cotidiana, seja por meio das demandas que chegam ao/à assistente social, ou pelos limites de sua intervenção impostos pelos elementos que condicionam o seu exercício profissional. Portanto, cabe-nos estabelecer as devidas mediações, ante os limites impostos pelas condições objetivas de trabalho à nossa intervenção, de maneira que possamos oxigenar as contradições presentes na realidade institucional. Para tanto, podemos utilizar, caso necessário, os dispositivos legais da

nossa profissão, a fim de alcançarmos as condições mínimas necessárias estabelecidas na Resolução 493/2006 para o exercício profissional, sob a penalidade de cometermos, inclusive, infrações éticas, como a não garantia do sigilo profissional.

Além disso, o estabelecimento das condições éticas e técnicas de trabalho do/a assistente social também pode lhe propiciar a oportunidade de, por meio da supervisão de estágio, estabelecer um processo exitoso nessa relação de ensino-aprendizagem, possibilitando-lhe a experiência de educação permanente mediante o desenvolvimento dessa atividade.

Consideramos que os mecanismos de qualificação acessados pelos/as e a busca dos/as assistentes sociais do RN pela qualificação profissional na perspectiva da Política de Educação Permanente possui inúmeros entraves que, postos na ordem do dia, não podem ser superados no âmbito individual de cada profissional. O processo de contrarreforma do ensino superior, o desmonte da educação superior pública, os objetivos da pós-graduação voltados aos interesses do mercado de trabalho, a falta de condições objetivas de trabalho, a sobrecarga de trabalho, são alguns dos elementos que estiveram presentes em nossas análises até aqui, e que se colocam como obstáculos ao processo de educação permanente dos/as assistentes sociais.

Entretanto, são também essas as razões que levaram as entidades que representam a categoria a construir estratégias, por meio da Política de Educação Permanente, para tencionar esses limites e avançar em busca de um processo de formação que propicie ao/a assistente social o aprimoramento intelectual, com vistas à qualificação de sua intervenção pelo compromisso com os/as usuários de seus serviços e com as classes trabalhadoras. Aqui reside o compromisso pessoal de cada profissional, que não pode ser ignorado nesse processo.

Por isso acreditamos que oxigenar as contradições presentes na realidade nos coloca em condições de avançar em direção ao compromisso que temos com a construção de uma nova sociabilidade.

3.2 O MUNDO DO TRABALHO NA CONTEMPORANEIDADE: EXIGÊNCIAS DO MERCADO E O PROCESSO DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DOS/AS ASSISTENTES SOCIAIS DO RN.

Dentre as contradições presentes na realidade social que precisam ser oxigenadas, encontramos, de um lado, o processo de Educação Permanente proposto pelo Conjunto

CFESS/CRESS e a sua perspectiva de que a educação não deve servir aos interesses do mercado; e, do outro, o mercado de trabalho que, como um condicionante histórico, tem se modificado ao longo de sua trajetória, também sob influência das crises capitalistas e das necessidades gestadas pelo grande Capital.

Temos afirmado que as requisições impostas pelo mercado de trabalho têm conformado os objetivos da formação profissional de maneira tal, que a educação superior tem se constituído como um meio para o alcance de uma única finalidade: a inserção no mercado de trabalho, mediante o alcance de um diploma que “garante” a qualificação de uma mão de obra devidamente instrumentalizada tecnicamente.

No interior da sociabilidade capitalista, o trabalho se configura como um momento da vida em sociedade onde tão somente se produz mercadorias, uma vez que a alienação do/a trabalhador/a de seus meios de produção (pertencentes ao capitalista) impossibilita o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades humanas por meio desse ato. Por isso, a produção de mercadorias aparece como sendo o momento fundamental, a razão de existir do homem e da sociedade, uma vez que é por meio das mercadorias que as necessidades “do estômago à fantasia” são satisfeitas.

Com o desenvolvimento e a complexificação da sociedade, as mercadorias já não se restringem mais aos objetos produzidos por meio da manufatura ou das máquinas industriais. No decorrer do processo produtivo, o/a próprio/a trabalhador/a, destituído de seus meios de produção apropriados pelo capital, se transforma em mercadoria “[...] tão mais barata quanto mais mercadorias cria [...]”, nas palavras de Marx (2008, p. 80), num mundo onde a esfera das coisas, dos objetos, daquilo que se pode produzir, é mais valorizado que o mundo da existência humana, onde se dão as relações entre as pessoas.

E se o próprio homem, por meio de sua única propriedade, a sua força de trabalho - aquela capaz de produzir a mais-valia -, torna-se mercadoria, numa sociedade onde “[...] as economias mais avançadas se fundamentam na maior disponibilidade de conhecimento. A vantagem comparativa é determinada cada vez mais pelo uso competitivo do conhecimento e das inovações tecnológicas [...]” (BERNHEIM; CHAÚÍ; 2008, p. 7), não seria de se esperar outra coisa que não fosse, também, o estabelecimento de uma relação mercadológica entre os/as que produzem e os/as que se apropriam do conhecimento.

Já discutimos, até aqui, muitos elementos acerca da mercantilização da educação, das instituições que produzem conhecimento e dos/as que consomem esse conhecimento. Queremos, agora, tratar do mercado de trabalho enquanto gerenciador das determinações que

recaem sobre os/as envolvidos nessa relação (dos/as que produzem e dos/a que consomem o conhecimento), pois acreditamos que seja ele um dos elementos responsáveis pelas determinações que impulsionam a busca dos/as profissionais por uma determinada qualificação profissional: aquela que habilita para a prática, que obstaculiza o processo de ensino-aprendizagem enquanto um momento de pensar na produção de um conhecimento libertário, que se objetiva de maneira a suprir as necessidades humano-sociais do conjunto da sociedade, sobretudo da população que mais requer cuidados.

As profundas modificações que tem ocorrido no mundo do trabalho, a partir da introdução de novos padrões de acumulação geridos pelo toyotismo, resignificou as relações entre Estado e Sociedade, por meio da incorporação da lógica neoliberal nas ações contrarreformistas do Estado, além de ter redimensionado a forma como o trabalho tem se desenvolvido no interior da Sociedade.

Em meio à crise no mercado interno e a abertura comercial ao mercado externo sob a égide do neoliberalismo, o mundo do trabalho começa a reconfigurar-se no Brasil, a partir da década de 1990. O antigo modelo taylorista-fordista de produção em massa mecanizada e padronizada, marcada pela divisão e especialização do trabalho, cujas relações eram estabelecidas por meio de um rígido controle do/a operário/a; foi substituído, em consequência da crise de superprodução da década de 1970, inicialmente nos países de capitalismo central, pelo modelo japonês de produção, o toyotismo, baseado na flexibilidade das relações de produção, onde o/a trabalhador/a já não é mais rigidamente controlado/a; a produção, que antes era em larga escala e padronizada, torna-se enxuta e personalizada; e se antes não era exigida a qualificação do/a trabalhador/a, agora quanto mais habilidades esse/a trabalhador/a demonstrar e quanto mais qualificado/a ele/a for, melhor se encaixará nesse modelo de produção.

A flexibilização desse modelo de produção requisita trabalhadores/as multiquificados/as, capacitados/as para a lida do uso das novas tecnologias, sobretudo da microeletrônica introduzida no processo produtivo, com expansão para todas as demais áreas da vida em sociedade (como exemplo, podemos citar o/a profissional da saúde que, pela utilização de equipamentos com a microtecnologia, podem realizar exames e até cirurgias, antes inviáveis).

Todas essas modificações, espriadas na vida em sociedade atingem “[...] sem distinção todas as categorias profissionais ao longo do processo sócio-histórico do capitalismo, potencializado pela globalização” (ATAÍDE, 2012, p. 333). De acordo com

Antunes (1995), a mais brutal dessas transformações foi o desemprego estrutural, provocado tanto pela obsolescência de várias profissões (o alfaiate, a costureira, o sapateiro, dentre outros) como pela não absorção de profissionais tidos como desqualificados/as por não preencherem os requisitos necessários de habilidades exigidas. Os dados do IPEA em 1997 expressam com maior contundência essa realidade:

[...] O esforço da indústria em resposta ao processo de abertura comercial envolveu a reestruturação organizacional e produtiva das empresas, passando pelo enxugamento dos quadros de pessoal. O resultado [...] foi uma sensível redução no nível de emprego no setor, uma queda de cerca de 25% do início de 1991 até o penúltimo trimestre de 1996 [...] (IPEA, 1997, p. 4).

Outro aspecto decorrente dessas transformações é a desregulamentação das relações de trabalho, uma vez que a flexibilização dessas relações, introduzidas pelo toyotismo, provocam a ampliação da insegurança nos postos de trabalho por meio da “[...] precariedade do emprego e da remuneração; a desregulamentação das condições de trabalho em relação às normas legais vigentes ou acordadas e a conseqüente regressão dos direitos sociais [...]” (ANTUNES, 1995, p. 44). A consequência disso é a perda na qualidade do emprego, cujos dados do IPEA também nos ajudam a compreender o que isso significa em termos quantitativos, ou seja, em que medida a população brasileira tem sido afetada pelas transformações do mundo do trabalho:

[...] é patente a deterioração da qualidade do emprego: há um aumento quase que constante na proporção de empregados sem carteira e trabalhadores autônomos, que correspondiam a cerca de 42% da PEA¹⁴³ no início de 1991 e estavam no limiar de atingir 50% [...] [em agosto de] 1996 [...] (IPEA, 1997, p. 6).

Essas mudanças na base de produção a partir do modelo toyotista provoca, pela própria reconfiguração das relações sociais de produção, mudanças na composição e gerência da classe trabalhadora, uma vez que a composição dessa classe se modifica, bem como se complexificam as exigências do mercado de trabalho. Outro aspecto que podemos experimentar é uma mudança na vida em sociedade que, devido à mundialização da economia, intensifica o intercâmbio entre empresas nacionais e internacionais, estabelecendo novos padrões de produção e consumo, além da criação de novas formas de comunicação, por meio de conexões interplanetárias; no acesso e na transmissão das informações, na construção de novos hábitos, dentre outros. Tudo isso exige que o Estado também se reconfigure.

¹⁴³População Economicamente Ativa.

Sob a égide neoliberal, a contrarreforma do Estado transfere as suas intervenções do campo social para o econômico, privatizando a esfera dos direitos por meio do sucateamento do aparato público e do investimento em instituições e/ou empresas privadas, que passam a oferecer serviços em lugar de o Estado promover o acesso aos direitos sociais. Por esse caminho, vivenciamos a mercantilização da educação, a privatização do ensino e da produção do conhecimento. É assim que, com a desresponsabilização do Estado e o seu investimento, seja por meio dos privilégios concedidos ao empresariado por meio das isenções fiscais, ou pela injeção de dinheiro em seus negócios por meio de investimentos; que o poder dessa entidade é transferido para as grandes corporações, que passam a orientar até mesmo as políticas públicas.

Para o Brasil da década de 1990, quando todas essas transformações aconteciam, o ajuste neoliberal significou a contraposição ao que havíamos acabado de alcançar: uma Constituição (a “Constituição Cidadã” de 1988) que garantia, no texto da Lei, alguns direitos sociais como saúde, educação, seguridade social. Vivenciamos o retrocesso dessas conquistas ao serem objetivadas as políticas neoliberais, que encontraram na era do governo de FHC seu período mais amplo de concretização.

Foi com o “pseudo objetivo” de “reverter os efeitos da crise fiscal” e “fortalecer a economia nacional” para inserir o Brasil na competição do mercado internacional que a contrarreforma da era FHC teve início. Para tanto, esse governo empreendeu esforços concretos e ideológicos contra os direitos sociais, que eram expostos como privilégios e obstáculos ao desenvolvimento econômico.

Em países como o nosso, de capitalismo periférico, a gestão dessas modificações foram definidas pelo BM e FMI, as agências que emprestaram os recursos financeiros necessários para a “saída da crise”, e que redefiniram o papel do Estado “[...] priorizando iniciativas que reduziram seu raio de ação no campo das políticas sociais com a retração do gasto público e a centralização dos poucos recursos na atenção aos mais pobres” (MARONEZE; LARA; 2009, p. 3282).

Uma das medidas indicadas pelo BM foi a de que as reformas econômicas fossem “[...] orientadas para o mercado, que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantam a concorrência interna e criem as condições para o enfrentamento da competição internacional [...]” (BRASIL, 1995, p. 11). Foi por meio de diretrizes que encontram o seu estabelecimento na satisfação das necessidades do mercado, que o Estado empreendeu suas contrarreformas, transferindo a sua responsabilidade em gerir e prestar serviços públicos e

gratuitos, ao mercado, transformando os direitos sociais outrora garantidos, como cultura, saúde e educação, em mercadorias.

Consoante à discussão realizada no capítulo 2 (item 2.2), foram essas diretrizes que orientaram a elaboração da LDB, provocando as mudanças, dentre outras, na educação superior pública, ampliando o processo de mercantilização da educação nesse nível, possibilitando o subsídio e financiamento público de IES privadas, dentre outros. Tudo isso com um objetivo: fornecer ao mercado de trabalho a mão de obra qualificada e necessária para proporcionar às indústrias, às empresas e ao capital as condições necessárias ao “enfrentamento da competição internacional”.

De acordo com Tonet (2012, p. 32), os rebatimentos da crise que provocou a mudança nos padrões de acumulação capitalista, rebate na educação das mais variadas maneiras, dentre elas:

[...] revelando a inadequação da forma anterior da educação frente às exigências do novo padrão de produção e das novas relações sociais; constatando que as teorias, os métodos, as formas, os conteúdos, as técnicas, as políticas educacionais anteriores já não permitem preparar os indivíduos para a nova realidade [...].

As novas relações estabelecidas no processo de produção, acumulação e consumo, exigem um novo perfil de profissional que se adapte às mudanças de um novo tempo marcado pela informalidade e desqualificação dos empregos estáveis, pelo imenso volume de conhecimento produzido e difundido no interior da sociedade, pelas novas formas de comunicação introduzidas pelo desenvolvimento tecnológico, dentre outros. Esses elementos provocam uma nova relação entre ciência, trabalho e cultura, criando a necessidade de novos hábitos, novas ideias e novos comportamentos. Com isso, a educação que, no interior dessa sociabilidade se estabelece como instrumento - por meio do qual, novos ensinamentos são transmitidos e resignificados -, passa a atender às necessidades advindas do mundo do trabalho.

E apesar dessa realidade ser contundente e impor mudanças significativas na vida e nas instituições que compõem a sociedade, não podemos perder de vistas as contradições inerentes a todo esse processo e que nos permite oxigená-las com o objetivo de resistir e lutar por uma outra educação, por um outro processo educativo que possibilite a humanidade a construção de uma sociabilidade que não tenha na produção de mercadorias a sua centralidade.

Por isso, Iamamoto (2014, p. 624-625) nos adverte que

[...] A política de educação superior encontra-se sujeita às forças contraditórias que nela incidem: tanto as forças que impulsionam a financeirização da vida social — e dela se beneficiam — para desenvolver as forças produtivas sociais do trabalho e alimentar superlucros dos monopólios no mercado mundial quanto dos interesses da maioria dos trabalhadores e do conjunto das classes subalternas na busca de seus direitos e na luta por seus interesses coletivos. Ambos os feixes de interesses têm no Ensino Superior um nicho central na formação de força de trabalho altamente qualificada, da produção da ciência, da tecnologia e da inovação. Ele se torna, assim, uma arena de disputas em torno de projetos de formação universitária, afirmando-se também a possibilidade de propostas de resistência às orientações dominantes.

Portanto, ainda que saibamos das determinações impostas pelo mercado de trabalho ao processo de formação profissional, abordada aqui na perspectiva da educação permanente, acreditamos que podemos resistir a essa lógica, tanto por meio da criação de alternativas concretas a um processo educacional que, considerando o componente histórico e determinante do mercado de trabalho, não estabeleça as suas demandas como prioritárias e/ou únicas ao processo formativo em nível superior. Outra possibilidade é a criação de instrumentos que, condensando uma reflexão crítica acerca da realidade social, dos elementos que compõem o processo de mercantilização do ensino voltado aos interesses do mercado, e pela necessidade de romper com uma educação que reproduza a violenta lógica do capital; construa diretrizes e estratégias para um processo de educação permanente que se estabeleça como instrumento de luta política e ideológica, como é o caso da Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS.

A referida política reconhece que a realidade aqui retratada, acerca das transformações no mundo do trabalho é generalizada, e atinge toda a classe trabalhadora e todas as profissões. Por isso, enquanto constituintes dessa mesma classe trabalhadora, os/as assistentes sociais, trabalhadores/as inseridos/as na divisão sócio-técnica do trabalho, também sofrerão os impactos dessas transformações, que incidem sobre as relações e sobre os próprios espaços de trabalho desse/a profissional, que tem na reestruturação do mercado uma danosa expressão para os/as trabalhadores/as em geral.

Assim, as transformações estruturais do capitalismo contemporâneo, além de serem responsáveis por uma crescente massa de trabalhadores/as desempregados/as, e relações de trabalho marcadas pela informalidade e baixa renda (por meio da terceirização, por exemplo, conforme apontamos no capítulo anterior), são responsáveis, também, pelas mudanças no âmbito das políticas sociais. Isso por que com a complexificação da vida em sociedade, com a mercantilização dos meios de sobrevivência, com a desresponsabilização gradativa e estrutural do Estado em intervir na Questão Social, novas consequências decorrem desse

contexto, tais como a desestabilização das relações de trabalho e o consequente aumento da precarização dessas relações.

Isso implica que à medida que surgem novas expressões da questão social há a necessidade de reformular e ampliar políticas sociais no sentido de incorporar novos contingentes populacionais nos serviços e benefícios públicos, especialmente no que tange à assistência social, visto que o aumento na taxa de desemprego, por exemplo, atinge uma parcela da população de maneira mais intensa: “[...] os mais jovens, os moradores da região Norte e os indivíduos com nível intermediário de educação (que já completaram o ensino fundamental, mas ainda não o médio)” (IPEA, 2016, p. 11).

Essa inexorável realidade atrelada à restrição de acesso das classes trabalhadoras aos direitos sociais, que vem sendo transformados em serviços geridos por interesses privados, provoca profundas mudanças na vida de uma significativa parcela da população no tocante ao atendimento de suas necessidades mais básicas, exigindo do Estado algum tipo de intervenção que abarque esse público nos serviços e benefícios prestados.

Diante disso, assistimos à ampliação da assistência social¹⁴⁴ como principal alternativa ao enfrentamento da pobreza em nosso país. Tudo isso com uma clara direção focalista e pontual - característica da política neoliberal - no enfrentamento à pobreza e às desigualdades sociais, que se acirram assustadoramente, uma vez que a crescente massa de trabalhadores/as assalariados/as e/ou desempregados/as passa a necessitar da proteção social em consequência à perda da qualidade do emprego ou à sua ausência, e do rebaixamento nos níveis salariais.

Essa ampliação da assistência social como estratégia de enfrentamento à pobreza e às desigualdades sociais provocadas pelo acirramento da questão social provoca um aumento na oferta de emprego para trabalhadores da área social. No que tange ao Serviço Social, por exemplo, a implantação e a expansão do Sistema Único de Saúde (SUS) e do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) provocou a ampliação da oferta de empregos para assistentes sociais (BOSCHETTI, 2011). Em consequência, vemos que entre os anos de 2006 e 2011 houve um crescimento de 56% de profissionais do Serviço Social (BOSCHETTI, 2011), o que pode ser explicado tanto pelo aumento da demanda por esses/as profissionais, quanto pela expansão dos cursos de graduação em Serviço Social em decorrência da crise do capital, que

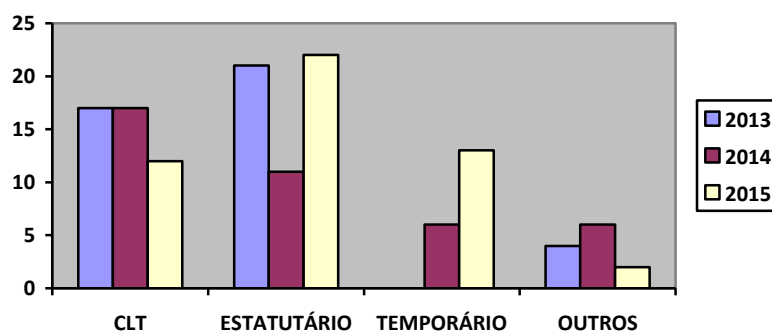
¹⁴⁴De acordo com Mota (2010, p. 134), a contraditória dinâmica à qual as políticas sociais estão submetidas nesse cenário de contrarreformas do Estado, ao mesmo tempo em que mercantiliza as políticas de saúde e previdência “[...] restringindo o acesso e os benefícios que lhes são próprios, a assistência social se amplia, na condição de política não contributiva, transformando-se num novo fetiche de enfrentamento à desigualdade social [...]”, por se tornar o principal recurso de proteção social.

encontra na mercantilização da educação um amplo e rentável nicho de acumulação. Contudo, a mesma autora afirma que:

[...] a não realização de concursos públicos em conformidade com as demandas do trabalho tem levado à terceirização do trabalho, à precarização, à superexploração da força de trabalho, à inserção dos (as) profissionais em dois ou três campos de atuação com contratos precários, temporários, o que tem causado adoecimento físico e mental (BOSCHETTI, 2011, p. 562).

Tal processo trouxe grandes implicações para os/as assistentes sociais, que encontram no Estado seu maior empregador. Em nossa pesquisa documental referente aos/as assistentes sociais norteriograndenses, nos deparamos com a seguinte realidade acerca do vínculo empregatício dos/as profissionais de Serviço Social:

Gráfico 15 – Vínculo empregatício dos/as assistentes sociais do RN (NATAL e MOSSORÓ¹⁴⁵)



Fonte: Elaboração própria (2017)

Conforme observamos, o vínculo de maior expressividade dos/as assistentes sociais fiscalizados/as é com Estado: cinquenta e dois profissionais (40,3%), seguidos de quarenta e seis (35,7%) regidos pela CLT. Os contratos temporários, marca da instabilidade e precariedade das relações trabalhistas na atualidade, representam o vínculo de dezenove (14,7%) assistentes sociais.

Apesar do vínculo estatutário ainda possuir maior representatividade entres os/as profissionais fiscalizados/as, não podemos ignorar que 14,7% dos/as assistentes sociais representados/as em nossa pesquisa estavam com vínculos precários, exercendo as suas funções em espaços públicos sem que tivessem qualquer estabilidade, tendo em vista que alguns desses contratos têm a duração de três meses, com possível renovação pelo mesmo

¹⁴⁵Exceto em 2015, quando não houve visitas em Mossoró.

período. Outros podem ser estabelecidos por um período de seis meses, o que também não oferece quaisquer seguranças ao/a profissional.

Entre as profissionais entrevistadas, três possuem o vínculo estatutário e seis são regidas pela CLT. Considerando que o vínculo empregatício pode direcionar as escolhas referentes ao processo de educação permanente dos/as assistentes sociais, tendo em vista a necessidade de, em meio a uma crescente taxa de desemprego, assegurar a sua permanência; questionamos às profissionais entrevistadas se houve interferência do vínculo empregatício com a escolha realizada para um curso de pós-graduação:

Foi assim: '[ENTREVISTADA 04] a gente quer lhe dar o cargo, e... como é que faz?' Aí eu fui procurar me especializar, pra poder fazer uma coisa com mais coerência [...] (ENTREVISTA 04)¹⁴⁶.

Atualmente tem muita interferência, porque como eu já tô concursada... como você viu, eu fui pra gestão de pessoas, depois me voltei pra questão da saúde mental, e tal, e tal... então, eu não tinha, ainda – não era concursada... eu não tinha um campo pra chamar de meu, né. Hoje eu tenho, esse campo é a saúde. Então, foi na área da saúde, e principalmente que tenha envolvimento com a questão até da criança e do adolescente [...]. Então já é uma motivação pra você, realmente fazer. A questão, mesmo, de qualificar a prática, né. O fazer profissional. Esse é o maior objetivo. (ENTREVISTA 07)¹⁴⁷.

Nas falas acima, a primeira profissional (entrevista 04) desenvolve suas atividades em uma instituição, cujo vínculo empregatício se dá pela Consolidação das Leis Trabalhistas, enquanto a entrevistada 07 encontra-se no setor público, com vínculo estatutário estável. Entretanto, em ambas as situações observamos a interferência do vínculo na escolha de um curso que possibilite ao/a profissional o processo de educação permanente, ainda que por razões distintas.

As exigências postas pelo mercado de trabalho, com sua demanda por uma alta especialização do trabalho, habilidades múltiplas e requisitos pré-determinantes à absorção do/a trabalhador/a em um dado espaço de trabalho; impõe à classe trabalhadora que sua busca por um processo educativo esteja atrelada aos requisitos estabelecidos para a sua entrada no mercado, sob a penalidade de não ter o/a trabalhador/a como reproduzir-se socialmente. Por isso, observamos na fala da entrevistada 04 que a sua inserção no espaço de trabalho se deu por meio do preenchimento de um requisito posto pela instituição, que a motivou a buscar um curso de pós-graduação que lhe proporcionasse, ao final do processo, um diploma que certificasse a aquisição dos conhecimentos exigidos.

¹⁴⁶Informação verbal.

¹⁴⁷Informação verbal.

Já na fala da entrevistada 07, observamos que a determinação posta pelo seu vínculo diz respeito à necessidade advinda de seu próprio exercício profissional que, vinculado à área da saúde, impõe-lhe a necessidade de obter conhecimentos mais específicos acerca de sua área, a fim de que a sua intervenção seja mais objetiva no tocante ao atendimento das demandas de seus/uas usuários/as.

Em um cenário de captura do estado pelas contrarreformas neoliberais, bem como diante dos desafios postos pela realidade social, política e econômica que atravessa o nosso País, as Políticas Sociais operacionalizadas e, algumas vezes, também elaboradas pelos/as assistentes sociais; ante a precarização dos seus espaços de trabalho e da vida de seus/suas usuários/as; acreditamos que a intervenção do/a assistente social, para ser direcionada pelos princípios e valores que demarcam o projeto ético-político, precisa de um/a profissional

[...] culto e atento às possibilidades descortinadas pelo mundo contemporâneo, capaz de formular, avaliar e recriar propostas ao nível das políticas sociais e da organização das forças da sociedade civil. Um profissional informado, crítico e propositivo, que aposte no protagonismo dos sujeitos sociais. Mas também um profissional versado no instrumental técnico-operativo, capaz de realizar as ações profissionais, aos níveis de acessória, planejamento, negociação, pesquisa e ação direta, estimuladora da participação dos usuários na formulação, gestão e avaliação de programas e serviços sociais de qualidade (IAMAMOTO, 2005, p. 144).

A construção desse perfil profissional, por sua vez, requer uma formação, cujo processo de educação esteja pautado no atendimento das necessidades humanas, e não nos interesses postos pelo mercado. Afinal, a defesa que fazemos é por uma educação que possibilite a construção de uma sociedade onde o homem seja substancialmente livre para desenvolver as suas potencialidades, sem a dominação do capital sobre todas as dimensões de sua vida. Por essa razão, consideramos que quaisquer processos formativos devam estar pautados na compreensão crítica da realidade social, dos fundamentos da sociabilidade capitalista, na apreensão das demandas advindas da realidade social e nas possibilidades em tencioná-las no horizonte da erradicação de todo e qualquer processo de opressão e exploração do homem. Portanto, uma formação que tenha como objetivo a instrumentalização técnica como resposta aos requisitos institucionais apenas reproduz a lógica demandada pelo mercado de trabalho.

De acordo com Mota (2003, p.11), o trabalho do/a assistente social possui uma “[...] utilidade social marcada pela sua capacidade de dar respostas ao conjunto das demandas sociais que lhe são postas [...]”. Respostas essas que, para serem dadas, perpassam as condições concretas do/a assistente social em intervir na realidade, gestadas, por um lado, a

partir da formação profissional, cujo processo de ensino-aprendizagem oferece um conjunto de saberes ao/à profissional, possibilitando-lhe a construção de uma competência teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa. Tais competências são construídas por meio das mais variadas atividades: disciplinas cursadas, vivência no movimento estudantil, debates em sala de aula, contato com a massa crítica do Serviço Social, estágio supervisionado (obrigatório e não obrigatório), monitoria, participação em projetos de extensão, dentre outros. Por outro lado, as respostas dadas pelo/a assistente social também depende de suas condições e relações de trabalho, conforme sinalizamos no item 3.1 (sobre as condições éticas e técnicas de trabalho).

Com relação a esse primeiro elemento, o da formação profissional, acreditamos que, no âmbito do Serviço Social seja necessário - para a construção de um perfil profissional competente nos termos e nas dimensões acima mencionadas - que a proposta de formação profissional dentro da perspectiva da educação permanente, esteja “[...] *conciliada com os novos tempos, radicalmente comprometida com os valores democráticos e com a prática de construção [...] de um novo ordenamento das relações sociais*” (IAMAMOTO, 2005, p. 168, grifo da autora).

Diante disso, questionamos às assistentes sociais entrevistadas acerca de suas motivações para a realização de cursos de pós-graduação, a fim de nos aproximarmos com as suas perspectivas sobre a razão existente para a busca por uma qualificação profissional. Na diversidade de respostas que, via de regra, perpassam a ideia de qualificar-se para melhorar a intervenção (o que já discutimos no item anterior), uma resposta nos chamou atenção e representa de maneira exemplar a influência das determinações do mercado de trabalho nas escolhas concernentes ao processo formativo:

Foi mercadológica a opção! Não foi opção pessoal! O mestrado eu já tentei, mas é bem complicado, porque não tenho muito tempo, não consigo tá muito junto, lá... Mas fiz a pós na área de administração [...]. Então, assim, pra mim foi um salto quântico na minha profissão. Não diretamente na assistência, mas na minha prática cotidiana [...] (ENTREVISTA 04)¹⁴⁸.

Nenhuma formação ou qualificação profissional pode se constituir ignorando o mercado de trabalho, pois mesmo que tenhamos críticas e projetos que vão de encontro às suas premissas, a condição salarial é uma constante histórica na constituição profissional, cujas mediações, do ponto de vista do exercício, são expressas no mercado de trabalho.

¹⁴⁸Informação verbal.

Entretanto, isso não significa que devemos nos render a um processo de ensino “[...] sem qualidade, aligeirados ou voltados para a habilitação no domínio do instrumental [...]” (GUERRA, 2010, p. 718), que tão somente responde aos interesses desse mercado.

Não podemos perder de vista que em uma sociedade que se complexifica a cada dia, e cujas transformações provenientes do mundo do trabalho provocam consequências brutais na vida das classes trabalhadoras, o/a assistente social, que precisa dar respostas aos/às usuários/as de seus serviços, necessita de um processo formativo que o/a possibilite responder “[...] crítica e criativamente aos desafios postos pelas profundas transformações incidentes na esfera da produção e do Estado, com profundas repercussões na conformação das classes sociais [...]” (IAMAMOTO, 2005, p. 172). Por isso, acreditamos que um processo formativo que tenha claramente uma opção mercadológica como direcionadora de seus objetivos, não pode oferecer ao/à assistente social os subsídios necessários para uma intervenção ético-politicamente pautada nos princípios que demarcam o nosso projeto profissional.

Diante disso, entendemos que a Política de Educação Permanente, reconhecendo que as determinações do mercado de trabalho impulsiona a busca dos/as assistentes sociais por cursos que lhe proporcionem uma maior possibilidade de inserirem-se no mundo do trabalho, e pelo compromisso com uma educação para além do capital; estabeleceu em seu objetivo geral a consolidação desse instrumento na perspectiva de promover o aprimoramento intelectual, técnico e político dos/as assistentes sociais, “[...] como forma de qualificar o exercício profissional, fortalecendo sua inserção qualificada e crítica no mundo do trabalho [...]” (CFESS, 2013, p. 45).

É o reconhecimento de que as contradições postas na conjuntura podem e devem ser oxigenadas que oportuniza o conjunto da categoria, comprometida com a luta por uma nova sociabilidade e com a resistência a todas as formas de exploração e opressão construídas no interior da sociedade capitalista, que nos move à criação de estratégias que orientem a formação em Serviço Social para além das motivações oriundas do mundo do trabalho.

3.3 A EDUCAÇÃO PERMANENTE E A ORGANIZAÇÃO POLÍTICA DOS/AS ASSISTENTES SOCIAIS DO RN: LIMITES E POSSIBILIDADES NO RN

Diante da real retração dos direitos sociais, a qual está submetida a classe trabalhadora frente as intervenções estatais consonantes com políticas neoliberais, e, atualmente, na realidade brasileira com todos os ataques do governo Temer já apontados até

aqui, temos visto o aprofundamento e exponencial aumento das desigualdades sociais, explicitando cada vez mais o perverso caráter do capital e das relações sociais por ele estabelecidas.

A resistência a essa conjuntura e a luta por uma sociabilidade que liberte a humanidade da dominação do capital só pode se estabelecer como uma possibilidade concreta a partir da luta coletiva. Por isso, acreditamos ser necessário, em concordância com Meszáros (2008), lutar e defender a existência de práticas educacionais que possibilitem ao homem a vivência das mudanças necessárias à construção de outra sociabilidade.

Lukács (2013, p. 178) nos diz que a educação em seu sentido mais amplo, aquela que “[...] consiste em influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas de vida do modo socialmente determinado [...]”, pode levar o homem a “[...] terminar numa sociedade de tipo bem diferente e que lhe coloca exigências totalmente distintas daquelas, para as quais a sua educação – no sentido estrito – o preparou [...]” (LUKÁCS, 2013, p. 176). Isso significa que a educação resguarda as possibilidades de permitir que o homem, reagindo “as novas alternativas de vida do modo socialmente determinado”, construa outra forma de sociabilidade, cujos valores sejam amparados na liberdade substantiva da humanidade.

É nessa perspectiva que se assenta a defesa das entidades que organizam a categoria dos/as assistentes sociais no tocante ao processo de Educação Permanente, por reconhecerem que a educação pode “[...] contribuir para transformar o/a trabalhador/a em sujeito político capaz de modificar a realidade [...]” (CFESS, 2013, p. 10).

O/a assistente social, enquanto um/a trabalhador/a assalariado/a, encontra na relação estabelecida pela venda de sua força de trabalho aos contratantes de seus serviços, a apropriação, por parte do/a empregador/a, da utilidade social de seu trabalho. Por outro lado, a utilidade social desse trabalho, que é a possibilidade concreta de responder ao conjunto das demandas que lhe chegam, vinculam esse/a profissional aos/às usuários de seus serviços. O estabelecimento da relação “interesses dos contratantes dos serviços do/a assistente social” *versus* “interesses dos/as usuários/as dos serviços do/a assistente social” confere ao trabalho desse profissional uma dimensão política que, conforme Iamamoto (2005, p. 146), “[...] apoia-se no fato do seu trabalho realizar-se inscrito em relações de poder, inerentes às relações sociais entre classes que estruturam a sociedade capitalista [...]”.

Essa realidade, atrelada aos princípios que norteiam o projeto ético-político e sua direção social, confere limites que demarcam as possibilidades de intervenção do/a assistente social, sendo o seu estatuto de trabalhador/a assalariado um desses elementos. Diante disso,

Iamamoto (2009) nos ajuda a refletir sobre a tensão existente entre o trabalho executado pelo/a assistente social, o seu estatuto de trabalhador/a assalariado e o projeto ético-político da categoria:

O dilema condensado na inter-relação entre projeto profissional e estatuto assalariado significa, por um lado, a afirmação da relativa autonomia do assistente social na condução das ações profissionais [...]. Por outro lado, o exercício da profissão realiza-se pela mediação do trabalho assalariado, que tem na esfera do Estado e nos organismos privados – empresariais ou não – os pilares de maior sustentação dos espaços ocupacionais desse profissional [...] (IAMAMOTO, 2009, p. 347-348).

O primeiro elemento apontado acima por Iamamoto, com relação à essa tensão, é a afirmação da relativa autonomia do/a assistente social que, sendo legitimada pela formação acadêmica, é condicionada pela luta de classes estabelecida na sociedade capitalista que, por sua vez, “[...] alargam ou retraem as bases sociais que sustentam a direção social projetada pelo assistente social aos seu exercício [...]” (IAMAMOTO, 2009, p. 347). A correlação de forças e as lutas pela conquista da hegemonia no âmbito macrossocietário interferem diretamente na autonomia relativa do/a assistente social, na medida em que incidem nas condições concretas que circunscrevem o trabalho desse/a profissional. A exemplo disso temos que o congelamento dos investimentos estatais nas áreas de educação e saúde, por meio da PEC do teto, restringe as possibilidades de intervenção do/a assistente social em responder às demandas que lhe são postas pelos/as usuários/as a partir do momento em que os recursos para o desenvolvimento das atividades inerentes ao trabalho profissional são reduzidos.

Outro aspecto levantado pela autora é o fato de que o estatuto de trabalhador/a assalariado/a pressupõe a venda da força de trabalho desse/a profissional, cujo trabalho possui uma qualidade particular subordinada, no processo de compra e venda da força de trabalho, ao valor de troca, sendo vista como trabalho abstrato.

De acordo com Marx (2013, p. 172),

Todo trabalho é, por um lado, dispêndio de força humana de trabalho em sentido fisiológico, e graças a essa sua propriedade de trabalho humano igual ou abstrato ele gera o valor das mercadorias. Por outro lado, todo trabalho é dispêndio de força humana de trabalho numa forma específica, determinada à realização de um fim, e, nessa qualidade de trabalho concreto e útil, ele produz valores de uso.

O trabalho, portanto, possui um duplo caráter, sendo a sua dimensão concreta aquela que expressa uma qualidade específica, que gera valor de uso. Todo trabalho desenvolvido

pelo homem possui um valor de uso pela especificidade do produto final, de suas características, do tempo de trabalho cristalizado, pelo conhecimento que foi acionado para a realização desse trabalho e produção da mercadoria. Nesse sentido, o trabalho concreto do/a assistente social

[...] atende as necessidades sociais (que justificam a reprodução da própria profissão) e efetiva-se através de relações com outros homens, incorporando o legado material e intelectual de gerações passadas, ao tempo que se beneficia das conquistas atuais das ciências e da tecnologia [...] (IAMAMOTO, 2009, p. 352).

Já o trabalho abstrato é aquele que cristaliza o tempo socialmente necessário para a produção de uma determinada mercadoria, abstraindo as características e qualidades específicas do trabalho desenvolvido pelo/a trabalhador/a que o executa. É esse caráter do trabalho que permite a determinação do valor de troca da força de trabalho, pois a equipara a uma mercadoria qualquer. Em se tratando do/a assistente social, o seu exercício profissional só pode atender às necessidades sociais “[...] se seu trabalho puder ser igualado a qualquer outro enquanto trabalho abstrato [...], possibilitando que esse trabalho privado adquira um caráter social [...]” (IAMAMOTO, 2009, p. 352). Portanto, ao vender a sua força de trabalho, o/a contratante dos serviços prestados pelo/a assistente social se apropria das atividades por ele/a desenvolvidas, na medida em que determina e direciona as prioridades do trabalho que será executado, bem como os recursos que serão destinados a esse fim, por exemplo, o que também irá condicionar a autonomia desse/a profissional.

É essa dimensão – concreta e abstrata – do trabalho que coloca o/a profissional num campo de tensões entre o direcionamento que quer imprimir às suas ações na instituição em que trabalha, e as condições reais de fazê-lo, diante do fato de ser o/a assistente social um/a trabalhador/a assalariado/a, que depende da venda de sua força de trabalho para reproduzir-se na sociedade capitalista.

Entretanto, para não cairmos no fatalismo, tendo em vista que todo/a trabalhador/a necessita vender a sua força de trabalho para continuar reproduzindo-se no interior dessa sociabilidade; cabe-nos refletir que o exercício profissional do/a assistente social, embora seja determinado socialmente, por meio das circunstâncias sociais objetivas que são alheias à vontade desse/a profissional e, portanto, imprimem uma certa direção social à sua intervenção; a vinculação do/a assistente social não é unívoca (YAZBECK, 1999). Isso significa que por estar vinculado/a, de um lado, à instituição que lhe contratou, cujos interesses são, via de regra, distintos e, por vezes, antagônicos aos dos/a usuários de seus

serviços, a quem o/a assistente social também está vinculado/a, de outro lado; ao intervir na realidade, esse/a profissional realiza escolhas, ou seja, “[...] no processo de passagem da teoria à prática, a escolha dos fins e dos meios passa por decisões entre alternativas que se sustentam na consciência moral e nos valores [...]” (SANTOS, 2013, p. 67).

Considerando esse elemento - a escolha realizada pelo/a assistente social em sua intervenção -, convém que nos demoremos na reflexão acerca da moral e da ética, a fim de que possamos compreender a dimensão ético-política da intervenção profissional, na perspectiva das escolhas realizadas pelo/a profissional.

A capacidade de valoração do homem (ser social) é decorrente de sua própria capacidade criativa no decorrer da construção do mundo material. Por exemplo, com a criação de instrumentos que sirvam para cortar os alimentos, o homem pode estabelecer parâmetros valorativos acerca do que é bom e/ou melhor: rasgar a carne nos dentes ou corta-la em pedaços menores antes de ingeri-la. Há, portanto, que se compreender o caráter objetivo dos valores, uma vez que estes são estabelecidos a partir da natureza transformadora do trabalho, discutida no capítulo 2 (item 2.1). A partir da possibilidade de valoração, e da necessidade em estabelecer normas que sejam socialmente aceitas para o convívio coletivo, a moral é formada e concebida enquanto um conjunto de regras internalizadas a partir da consciência (BARROCO, 2012).

Ao passo que a moral é esse conjunto de normas que direcionam a conduta dos indivíduos, quando internalizadas; a ética se configura enquanto uma reflexão teórica acerca desses valores construídos, dos comportamentos morais deles decorrentes. A ética implica “[...] uma consciência genérica, uma atividade que eleve o indivíduo para além do seu eu, que possibilite a ele agir com consciência das alternativas, com autonomia, com liberdade [...]” (BARROCO, 1999, p. 125 e 126). A ética é tanto a reflexão acerca da moral, quanto a ação que decorre dela, a partir do desenvolvimento de uma atividade que, ao possibilitar a elevação do indivíduo de sua singularidade à dimensão humano-genérico, construa objetivamente as alternativas necessárias para que haja a ação consciente do homem com autonomia e liberdade. É por isso que a liberdade não é um valor abstrato, do campo das ideias tão somente, pois, “[...] Ter condições objetivas para agir e escolher com consciência é um ato de liberdade. A liberdade é, então, uma capacidade fundamental do agir ético [...]” (SANTOS, 2013, p. 68).

Isso posto, é compreensível o entendimento de que a liberdade de escolhas demanda a existência concreta de alternativas, aliado ao conhecimento consciente e crítico dessas

alternativas, pois a escolha realizada acarreta na responsabilização daquele/a que a realizou, o que, por sua vez, implica na efetuação de um compromisso do sujeito com sua ação. Essa vinculação entre assumir responsabilidades “[...] e ter um compromisso com algo ou alguém possui um caráter político, de forma que ética e política estão sempre juntas” (SANTOS, 2013, p. 68).

Enquanto uma profissão comprometida com princípios e valores contra-hegemônicos, o projeto profissional e de formação do Serviço Social direciona os/as assistentes sociais a objetivarem intervenções na realidade que apontem para a construção de outra sociabilidade, onde não haja nenhuma forma de opressão e exploração do homem pelo homem. Esse compromisso, expresso nos onze princípios fundamentais que norteiam o Código de Ética do/a assistente social, implica comprometimento com a classe trabalhadora e com valores libertários, explicitando o caráter ético-político dessa profissão e dos/as profissionais que a ela constroem.

As contradições postas na sociabilidade capitalista, e que se expressam por meio de uma conjuntura que tenciona a luta de classes e implica a defesa de projetos societários distintos, nos faz refletir que a direção social do trabalho profissional do/a assistente social, conforme temos afirmado, dá-se pela dupla vinculação estabelecida por esse/a profissional e “[...] atende aos diversos interesses sociais que estão em jogo na sociedade (políticos, ideológicos, econômicos, etc.) [...]” (BRAZ; TEIXEIRA, 2009, p. 188). Por isso, é necessário que o/a assistente social tenha clareza de que a sua intervenção condensa uma dimensão ético-política, a fim de que as escolhas realizadas sejam conscientes, intencionais e livres, ainda que reconheçamos a existência, no âmbito da liberdade, de seus limites e possibilidades. Daí a indissociabilidade do conhecimento teórico nesse processo de busca pelos meios e fins necessários à intervenção.

Reconhecemos que as lutas¹⁴⁹ travadas ao longo desses 38 anos de um Serviço Social combativo e que se contrapõe à ordem vigente tem caminhado com a classe trabalhadora na

¹⁴⁹ Não nos coube aqui apontar a totalidade dos enfrentamentos que as entidades representativas da categoria tem feito à essa conjuntura adversa, sempre na perspectiva de defesa do projeto ético-político. O reconhecimento dos avanços conquistados através dessas lutas nos leva a concordar com Ramos (2009, p.47) quando afirma que “[...] não temos, na conjuntura atual, elementos concretos para concluir que existe uma crise de hegemonia do projeto ético-político do Serviço Social, pois nas suas três esferas constitutivas não há indicativos para tal. Do ponto de vista do conhecimento, notamos que a predominância da teoria social crítica nas nossas produções permanece [...]. No âmbito dos instrumentos normativos, não identifico elementos para falar em crise de hegemonia, porque não aconteceram, em nenhum dos nossos marcos legais ou instrumentos normativos – código de ética, lei de regulamentação e diretrizes curriculares -, mudanças regressivas [...]. E, na dimensão da organização política, penso, também, que mantemos, na multiplicidade das entidades representativas nacionais – ABEPSS, CFESS e ENESSO – uma direção política de sustentação ao projeto profissional hegemônico [...]”.

perspectiva de ampliar e consolidar Direitos e Políticas Sociais que fortaleçam essa população. Isto na perspectiva de que a construção de uma nova sociabilidade seja um objetivo coletivo e possível de ser alcançado, sempre em articulação política com os Movimentos Sociais que buscam a liberdade substantiva, compreendida em seus níveis político, econômico, cultural e social (OLIVEIRA; SILVA, 2013).

Outrossim, Yazbeck (2014, p. 686) nos atenta ao fato de que

[...] a profissão é interpelada e desafiada pela necessidade de construir mediações políticas e ideológicas expressas sobretudo por ações de resistência e de alianças estratégicas no jogo da política em suas múltiplas dimensões, por dentro dos espaços institucionais e especialmente no contexto das lutas sociais. Isso porque, como sabemos, questão social é luta, é disputa pela riqueza socialmente construída.

Ainda que o Serviço Social tenha uma clara opção por um projeto de Sociedade, com valores humano-genéricos contrapostos ao modelo atual vigente, de valores destrutivos; não podemos delegar a uma profissão a construção de uma nova ordem societária, tendo em vista que essa é uma tarefa demasiadamente grandiosa, que requer a articulação de diversos sujeitos no conjunto da sociedade. Como nos aponta Yazbeck, somos desafiados/as enquanto assistentes sociais a resistir e a criar “alianças estratégicas no jogo da política em suas múltiplas dimensões”, de maneira que no horizonte de nossas intervenções esteja a perspectiva de uma sociedade com valores pautados na liberdade substantiva do homem. Precisamos, nesse sentido, compreender a importância da dimensão ético-política de nossa intervenção, bem como a relevância da organização política da sociedade e da categoria, pois, como nos alerta Ramos (2005, p. 53):

[...] uma entidade profissional [...] é um espaço de politização de um grupo profissional, a categoria dos(as) assistentes sociais brasileiros(as), pois sua ação materializa-se na direção da defesa do exercício da profissão em consonância com os princípios ético-políticos que norteiam o projeto profissional. Neste intuito, tal entidade materializa uma ação política voltada para a busca dos interesses coletivos, ao realizar articulações com outros sujeitos coletivos que compartilhem da perspectiva de construção de um projeto societário alternativo ao hegemônico.

Dessa forma, pensar e implementar estratégias para defender as condições de trabalho do/a assistente social ao mesmo tempo em que se legitima a luta pela ampliação e consolidação dos Direitos Sociais, evidencia, dentre vários pontos do nosso projeto profissional, o compromisso com os interesses das classes trabalhadoras e a ruptura com a perspectiva corporativista de nossas lutas. Perspectiva essa gestada no interior do Movimento

de Reconceituação e ruptura do Serviço Social com o tradicionalismo, e que propiciou a construção de entidades organizativas comprometidas com as lutas das classes trabalhadoras.

Nesse sentido, várias são as lutas e conquistas encampadas pelas entidades que organizam a nossa categoria profissional - Conjunto CFESS/CRESS, ABEPSS e ENESSO -, que tem ido para o enfrentamento político de questões relacionadas à Educação, Saúde, Moradia, Homofobia, Racismo, dentre várias outras, que perpassam as políticas e os Direitos Sociais, tendo em vista a polarização dos interesses sociais que atravessa o exercício profissional do/a assistente social.

Se pensarmos, por exemplo, na Educação enquanto um Direito Social constitucionalmente garantido, o Serviço Social, através de suas entidades representativas, tem defendido uma educação pública, gratuita, laica, presencial e de qualidade, e tem apoiado as lutas que requerem 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para a educação. Outra luta que tem sido encampada nessa área diz respeito à aprovação do Projeto de Lei nº 3688/2000, que dispõe sobre a introdução dos serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Tal luta dá-se por compreendermos que no modo de produção capitalista essa necessidade social ocupa um lugar importante, como uma das formas de reprodução da classe trabalhadora. Pois é através da educação que se sustenta e se dissemina a ideologia (no caso, a dominante)¹⁵⁰, que se direciona o olhar que se deve ter sobre a vida e como se deve enfrentar as contradições que nela são gestadas. Assim, a função social da educação “[...] é marcada pelas contradições, pelos projetos e pelas lutas societárias e não se esgota nas instituições educacionais, embora tenha nelas um espaço privilegiado de objetivação” (CFESS, 2013b, p. 16). E por ser a escola uma instituição onde as contradições postas na sociedade se expressam com bastante concretude sobre os/as filhos/as das classes trabalhadoras, a atuação do/a assistente social e do/a psicóloga torna-se imprescindível para a prestação de serviços que contribuam com o fortalecimento da classe trabalhadora.

Além disso, o conjunto CFESS/CRESS, a ABEPSS e a ENESSO defendem um modelo de educação emancipatória, sem discriminação de classe, raça/etnia e gênero, com respeito à diversidade sexual e religiosa. Isso por compreender que o atual modelo subsidia a reprodução ideológica e material do capital - que é opressora, violenta e exploradora,

¹⁵⁰A educação também pode assumir uma perspectiva libertária, à exemplo do método Paulo Freire de Educação Popular que, ao contrário da educação “convencional”, coloca-se como uma ferramenta de fortalecimento e organização política das classes trabalhadoras.

sobretudo - com vistas a conquista do consenso¹⁵¹. Por isso, “[...] compreender o alcance das estratégias educacionais empreendidas sob a hegemonia do capital financeiro e reorientar a direção política de sua atuação é um desafio que a profissão tem condições teóricas e políticas de forjar” (CFESS, 2013b, p. 21).

É dentro desse entendimento que a Política de Educação Permanente se situa e defende a ideia de que “[...] a educação permanente se constitui em um importante instrumento para a construção e qualificação de ações cotidianas no exercício da profissão e na sua capacidade de organização política [...]” (CFESS, 2013, p. 15). Pois, como temos visto, não há como prescindir do fato de que a qualificação da intervenção profissional do/a assistente social perpassa a apreensão e o entendimento de que as ações profissionais são polarizadas pelos interesses irreconciliáveis das classes sociais e suas relações de poder na trama capitalista.

É essa percepção que pode oferecer subsídios ao/a assistente social para buscar uma leitura de realidade associada ao caráter ético-político de sua intervenção que lhe permita, dentro de suas possibilidades, utilizar os tencionamentos existentes em seu exercício profissional para resistir e construir as alianças estratégicas necessárias “por dentro dos espaços institucionais e especialmente no contexto das lutas sociais”, de maneira a qualificar a sua intervenção, sempre na perspectiva do projeto ético-político. Pois, de acordo com Guerra (2013, p. 132),

[...] toda formação tem um conteúdo político. É ele que nos habilita a construir vínculos, alianças, estratégias de luta conjunta com os movimentos sociais progressistas e com os trabalhadores. Ele permite que se construa uma visão social de mundo que supere o *ethos* individual burguês e que se assente numa concepção ética radicalmente humanista, historicista, universalista e dialética – visão para a qual as possibilidades da *genericidade humana* têm prioridade sobre os interesses particulares (grifos da autora).

É necessário, portanto, reconhecer que a Educação Permanente, nos moldes propostos e defendidos pela Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS, resguarda a possibilidade de extrapolar a dimensão de qualificação do exercício profissional “[...] podendo alcançar a dimensão mais ampla da organização política da categoria [...]” (CFESS, 2013, p. 13). Isto ao proporcionar a participação em espaços utilizados para a reflexão crítica do cotidiano, dos fundamentos da sociedade capitalista, da necessidade em

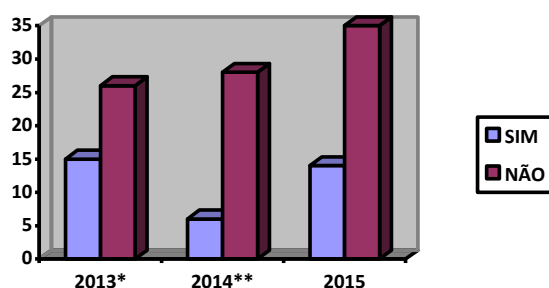
¹⁵¹De acordo com Simionatto (1995), o consenso em Gramsci pode ser adquirido através da coerção ou da direção intelectual e moral da classe que detem os “aparelhos de hegemonia”, quais sejam: a Igreja, a Escola, a Universidade, dentre outros.

construir estratégias de ação que possibilitem a resistência e a luta. Dessa forma, é necessário reconhecê-la, também, “[...] como instrumento fundamental de luta política e ideológica” (CFESS, 2013, p. 16).

Anteriormente, ao refletirmos sobre a ética, afirmamos, com base em Barroco (2010), que a ética, enquanto ação humana pode ser objetivada a partir de uma atividade que possa elevar o indivíduo de singularidade ao humano-genérico. A principal atividade que resguarda essa possibilidade ao homem é o trabalho enquanto práxis social: uma atividade “[...] prática consciente, capaz de (re)criar necessidades e capacidades materiais e espirituais, instituindo um produto concreto antes inexistente [...]” (BARROCO, 1999, p. 122). Porém, por meio do trabalho, o homem cria as condições necessárias para o desenvolvimento de outras atividades que podem elevá-lo de sua singularidade, como a práxis política, por exemplo, que possibilita ao homem a construção de mediações práticas, a fim de responder coletivamente aos conflitos e às problemáticas sociais, permitindo-lhe a suspensão do cotidiano.

Assim, partindo das análises realizadas por Ramos (2005, p. 49) a partir de Gramsci, nas quais a política é abordada “[...] numa perspectiva histórica em que os homens e as mulheres são sujeitos que materializam as articulações nas esferas sociais [...]”; bem como refletindo acerca da importância da organização política e da possibilidade politico-ideológica de resistência e luta resguardada pela proposta de Educação Permanente aqui defendida; coube-nos uma aproximação com esse aspecto sobre a realidade norte-rio-grandense:

Gráfico 16 – Vinculação dos/as assistentes sociais às entidades organizativas (NATAL e MOSSORÓ¹⁵²)



*Não consta o registro em uma ficha de fiscalização

**Não consta o registro em quatro fichas de fiscalização

Fonte: Elaboração própria (2017).

¹⁵² Exceto o ano de 2015, quando não houve visitas em Mossoró.

Conforme expressa com nitidez, o gráfico 15, a maioria dos/as assistentes sociais fiscalizados/as no período proposto pela pesquisa não possui vinculação política alguma. Isso corresponde a oitenta e nove profissionais (cerca de 72%), contra trinta e quatro assistentes sociais que possuem vinculação a alguma entidade organizativa. Das nove profissionais entrevistadas, apenas duas são vinculadas a sindicatos, uma já fez parte da Comissão Permanente de Ética no CRESS/RN, e duas já estiveram presentes em Conselhos Municipais (de Assistência Social, por exemplo), e as demais (quatro) não mencionaram possuir ou já haverem possuído qualquer tipo de vinculação política.

Para uma profissão que sempre esteve organizada politicamente e que possui em seu Código de Ética o princípio da articulação “[...] com os movimentos de outras categorias profissionais que partilhem dos princípios deste Código e com a luta geral dos/as trabalhadores” (CFESS, 2012, p. 24), esses são dados que nos motivam a refletir acerca da importância da compreensão da dimensão ético-política da intervenção do/a assistente social e como ela impulsiona ou não os/as profissionais a estarem organizados politicamente e/ou articulados aos movimentos sociais, às entidades representativas que defendem os mesmos princípios e valores construídos por essa profissão. Pois a aproximação com a realidade social, por meio, dentre outros, do conhecimento das necessidades postas pelos/as usuários/as de nossos serviços, precisa nos mobilizar - ante o compromisso que temos com a efetivação de valores como o reconhecimento da liberdade como valor ético – a construir formas de luta que perpassam, também, a organização coletiva por meio dos partidos políticos, sindicatos e movimentos sociais, não perdendo de vista que

[...] possam existir outras organizações políticas que defendam os interesses da classe trabalhadora, além dos partidos políticos e sindicatos. O que vai dar o caráter de defesa de propostas revolucionárias é a direção política de tais esferas e sua articulação com as demais instâncias organizativas [...] (RAMOS, 2005, p. 53).

Acreditamos que a real compreensão da dimensão ético-política da intervenção profissional deveria impulsionar o/a assistente social a organizar-se politicamente e/ou estar engajado/a nas lutas sociais em articulação com os movimentos sociais, entidades representativas, partidos políticos, que partilhem dos mesmos princípios e valores que direcionam o nosso projeto profissional, na medida em que as escolhas postas ao/a assistente social são tensionadas pela luta de classes, pela conjuntura, pelos interesses antagônicos das classes sociais, o que se coloca como limites para a liberdade dessas escolhas. Por isso,

consideramos ser por meio da luta que essa mesma realidade pode ser modificada, possibilitando uma intervenção mais “ético-politicamente” consciente.

Não nos coube, no espaço dessa pesquisa, aprofundar as razões que levam os/as assistentes sociais a se organizarem politicamente ou não. Entretanto, as profissionais que não possuem quaisquer tipos de vinculação política, mesmo não tendo sido perguntadas especificamente acerca disso, no elencaram algumas de suas razões:

Não, não tenho. Eu já fui... já participei do CRESS, da comissão de ética. Mas por questões, assim, de tempo, dificuldades... se bem que a instituição me liberava semanalmente para os dias do encontro. Mas... acontece! [...] (ENTREVISTA 01)¹⁵³.

Eu não tenho nenhum envolvimento com política. Eu detesto qualquer movimento envolvido com política. Nunca gostei de movimento estudantil, desses envoltimentos de conselho [...] (ENTREVISTA 02)¹⁵⁴.

[...] Nunca tive vontade de me envolver com questão política [...] (ENTREVISTA 03)¹⁵⁵.

Não... não dá tempo! Não dá tempo! O mercado absorve a gente, né, e... a gente termina desvinculando-se um pouco (ENTREVISTA 04)¹⁵⁶.

[...] Eu jamais ia me envolver com essa parte... não gosto muito de tá... sei lá...me organizando dessa forma. Não é muito minha praia, não [...] (ENTREVISTA 06)¹⁵⁷.

Encontramos nessas falas elementos que nos expressam equívocos na compreensão do que seria política, tais como: “não tenho nenhum envolvimento com política”, “nunca tive vontade de me envolver com questão política”, “eu jamais ia me envolver com essa parte”. Considerando que “[...] ‘tudo é política’ e que o todo social é atravessado pela práxis criadora [...]” (RAMOS, 2005, p. 48), ainda que não tenhamos “vontade” de nos envolvermos com “questões políticas”, ela estará sempre presente nas relações sociais nas quais estamos inseridos/as. E só pode tencioná-las, criar alianças estratégicas, etc., quem consegue ter ciência das disputas que perpassam os espaços sócio-ocupacionais, as Políticas Sociais, o orçamento para os Programas Sociais, ultrapassando (e muito) a dimensão técnica¹⁵⁸ da intervenção profissional.

¹⁵³ Informação verbal.

¹⁵⁴ Informação verbal.

¹⁵⁵ Informação verbal.

¹⁵⁶ Informação verbal.

¹⁵⁷ Informação verbal.

¹⁵⁸ A referência aqui é muito mais ao tecnicismo, a supervalorização da intervenção advinda do preenchimento de formulário, das visitas técnicas, etc., tudo isso desprovido de análises da realidade que contemplem os seus fundamentos, bem como da clareza de suas intencionalidades; do que a dimensão técnica que compõe a instrumentalidade (teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa) do Serviço Social, pois, quanto a

E se a compreensão desses aspectos é imprescindível, não é suficiente, pois se trata de condições macrosociedadeiras que não podem ser superadas, apenas, por uma profissão. Sendo necessário, para tanto, um processo de luta coletiva, sem desconsiderar a importância dos tencionamentos e embates possíveis no âmbito do exercício profissional, por meio de ações que possibilitem “[...] tornar os espaços de trabalho do assistente social, espaços de fato públicos, alargando os canais de interferência da população na coisa pública, permitindo maior controle, por parte da sociedade, nas decisões que lhe dizem respeito [...]” (IAMAMOTO, 2005, p. 143).

De outro modo, entendemos que essa rejeição – quando as profissionais afirmam a inexistência de qualquer envolvimento com política, “com essa parte”, “com questão política” - perpassa não apenas o equívoco da compreensão de que “o todo social é atravessado pela práxis política”, mas, também, é a expressão de uma recusa às possibilidades de estarem os/as profissionais organizando-se coletivamente, seja por meio de um partido político, de um sindicato, das entidades que representam a categoria, ou da participação em movimentos sociais que defendem os mesmos valores e princípios que os nossos. As razões para essa rejeição não estão explicitadas nas falas das profissionais, que expressam, no máximo, uma repulsa pelas possibilidades resguardadas num processo de organização coletiva (“eu detesto qualquer movimento envolvido com política”, “não gosto muito de tá me organizando dessa forma”). Em contrapartida, uma profissional explicita que a ausência de tempo, devido a absorção do mercado de trabalho, a impede de estar organizada coletivamente.

Acreditamos, assim, que tanto o equívoco referente ao que é política, quanto a ausência de uma real apreensão da dimensão ético-política da intervenção profissional, além de toda a construção subjetiva (suas vontades, desejos e aspirações) dos/as assistentes sociais, coloca-se como limites ao processo de organização política da categoria em nosso estado, seja por meio das entidades organizativas da categoria, dos sindicatos, dos partidos políticos ou dos movimentos sociais.

Considerando o processo formativo como um espaço propiciador de reflexões que, ao nos permitir a elevação do cotidiano, pode nos oportunizar reconstruir os nossos conhecimentos, entendimentos, as nossas percepções, colocando-se, assim, como um processo de (re)construção de nossa subjetividade; é importante ponderarmos que das cinco profissionais acima, apenas uma não possui qualquer tipo de pós-graduação (*stricto e/ou lato*

esta, concordamos que suas dimensões são indissociáveis e precisam estar arraigadas no Projeto Ético-Político, seus valores e fundamentos constitutivos.

sensu), o que nos permite reafirmar que não basta dar continuidade à formação, buscando qualificar-se em “qualquer lugar”, “de qualquer maneira”. Afinal, o conteúdo e o direcionamento da formação é que irá nos colocar em contato com as questões que serão determinantes para pensarmos a realidade na qual estamos inseridos/as.

Se o que pretendemos de fato em nossa busca pelo aprimoramento intelectual é a qualificação de nossa intervenção pelo compromisso que temos com os/as usuários de nossos serviços, não podemos prescindir da perspectiva ético-política tanto de nossa intervenção e o que queremos com ela, quanto do conteúdo e da concepção abordados em um texto, em uma aula ou em uma entidade organizativa (seja um partido político, sindicato ou conselho).

Continuamos, portanto, na defesa, de uma Educação Permanente que propicie aos/às profissionais objetivos que ultrapassem a necessidade de um título ou de uma qualificação tecnicista, de manuseio de instrumentos sob o pretexto de subsidiar uma intervenção mais hábil, tendo em vista que a formação que não se constitui apenas na obtenção de um título é estratégica “[...] e realimenta a organização política da categoria na direção do projeto ético-político profissional” (GUERRA, 2013, p. 132), por considerar exatamente a dimensão ético-política de nossa intervenção, seu lugar de importância na qualificação do exercício profissional, no horizonte da construção de uma sociabilidade cujo fundamento principal seja a liberdade substantiva do homem e o pleno desenvolvimento de suas habilidades.

Perguntamos, assim, às profissionais entrevistadas, quanto à análise feita por elas acerca da relação entre a busca pela qualificação profissional e a organização política do/a assistente social. Embora a pergunta tenha sido feita com muita clareza e objetividade, houve muita dificuldade em encontrar uma resposta, sendo necessário, algumas vezes, explicar do que se tratava devido ao total estranhamento da relação estabelecida na pergunta, conforme observamos através da fala abaixo:

Qualificação profissional...? A vinculação política...? Quando você fala em vinculação política é com relação...? [PAUSA PARA EXPLICAÇÃO DA PESQUISADORA] Não sei responder essa pergunta, não... Pergunte de novo... [PAUSA PARA REPETIR A PERGUNTA] Pois é, eu acho que é mais por aí... eu acho que eu não vejo muita relação, não, sabe!? Por que, eu não sei... Enfim (ENTREVISTA 08)¹⁵⁹.

Em outros casos, houve uma associação direta da perspectiva de organização política à possibilidade de estar vinculado/a seja a um partido político ou a uma entidade organizativa,

¹⁵⁹ Informação verbal.

seguido de uma (des)valorização dessas formas de organização, ainda que sem o envolvimento político da entrevistada naquele momento da entrevista:

Vinculação política que não é partidária, não é!? Eu não tenho, mas eu acho, assim, super necessária. Porém, assim, quando eu vejo links ‘vote em tal coisa’, eu participo. Porque, assim... A nível geral, extremamente importante. A gente hoje desfruta das 30h porque houve uma luta árdua do CFESS/CRESS [...]. Lutou pelas 30h... aí tem a questão do piso salarial, e tantas outras, né [...] (ENTREVISTA 01)¹⁶⁰.

Eu acho que a questão da qualificação profissional, ela é importante em qualquer setor, né [...] Agora, assim, em relação à questão política, assim, eu não vejo muita relação [...] Realmente o conselho só serve pra mim pra... eu pago, lógico, né, é minha obrigação pagar; e quando precisei, realmente, de uma intervenção mais próxima pra questão do ambiente de trabalho... mas eu não tenho nenhum tipo de atividade com o conselho, não [...] (ENTREVISTA 02)¹⁶¹.

De acordo com Barroco (2010), atividade política supõe que se estabeleçam projeções do que se planeja modificar, indicando, para tanto a direção, as estratégias, a maneira como deverá executar o que se idealizou. Por isso a atividade política implica “[...] projetos vinculados a ideias e valores de uma classe, de um estrato social ou de um grupo, donde sua vinculação com a ideologia como instrumento de luta política [...]” (BARROCO, 2010, p. 49).

Nesse sentido, se a atividade política implica na vinculação a ideias e valores que tenham no horizonte de uma mesma perspectiva a construção de uma sociedade anticapitalista, é necessário reconhecer que “[...] o partido político, mesmo continuando a ser a instituição distintiva da política moderna, não é a única [...]” (RAMOS, 2005, p. 52), a fim de que não desprezemos outras possibilidades de nos organizarmos politicamente em torno das questões postas na ordem do dia. Por isso, pelo pouco que nos coube resgatar aqui, mas pelo muito já feito pelas entidades que representam a nossa categoria; não podemos negar que o conjunto CFESS/CRESS, na qualidade de órgão de fiscalização do exercício profissional,

[...] é um espaço de politização de um grupo profissional, a categoria dos(as) assistentes sociais brasileiros(as), pois sua ação materializa-se na direção da defesa do exercício da profissão em consonância com os princípios ético-políticos que norteiam o projeto profissional. Neste intuito, tal entidade materializa uma ação política voltada para a busca dos interesses coletivos, ao realizar articulações com outros sujeitos coletivos que compartilhem da perspectiva de construção de um projeto societário alternativo e hegemônico (RAMOS, 2005, p. 52-53).

¹⁶⁰ Informação verbal.

¹⁶¹ Informação verbal.

Reconhecer, portanto, os espaços de organização política da categoria como um campo potencializador das lutas e da resistência ao modelo hegemônico de sociedade implica na possibilidade em fortalecer a sua construção coletiva, bem como de percebê-los como espaços potencializadores de práticas educativas que contribuam na formação do sujeito político capaz de modificar a realidade.

Outro elemento que também observamos foi o tratamento dado à questão da qualificação profissional completamente dissociada da organização política, expressando, em nossa análise, que, explicitamente ou não, as profissionais não conseguiram estabelecer qualquer relação entre essas duas dimensões. Isso fica ainda mais evidente através da fala abaixo, sobretudo quando a entrevistada, após elencar diversas questões, afirma “[...] Eu apostei na formação [...]”, desconsiderando a dimensão política imbricada nos conteúdos dessa formação e, por consequência, a possibilidade resguardada pela formação em retroalimentar a organização política da categoria:

Difícil. Por que... a questão da vinculação... eu acho as duas situações muito difíceis, quando a gente é absorvido pelo Mercado. Eu digo muito que a instituição... ela emburrece! [...] Por quê? Porque você termina ficando alienado, fazendo aquela mesma coisa, e é absorvido pela situação do capital, porque você precisa de trabalho... né!? Então, assim, nem toda a instituição ela permite que você saia pra uma capacitação, pra uma palestra [...]. Aí tem também essas questões que a gente vai, aos poucos, se decepcionando um pouco, né... porque você vai lá pra luta, você vai lá pro movimento... você tá lá dispondo do seu tempo pra aquilo, ali, e você não vê a categoria, sabe... ir junto [...]. Aí termina a gente sendo bem capitalista, mesmo, e voltando pro nosso eu... Então hoje, pra mim, o grande desafio é tempo. Eu apostei na formação [...] (ENTREVISTA 04)¹⁶².

Observamos aqui uma fala cujo conteúdo se expressa de maneira evasiva, geral e bem abstrata, trazendo ideias como: “a instituição emburrece”, “absorção pelo mercado” e pela “situação do capital”. As ideias não apresentam conceitos concretos e se estabelecem sem que haja coerência com a noção da dimensão política e sua relação com a qualificação profissional. Observamos que a profissional, mesmo reconhecendo sua exploração, acomoda-se, submete-se e se aliena em seu processo de objetivação. Sua força de trabalho, transformada em mercadoria, torna-se uma coisa usada e consumida no trabalho geral da instituição, sem que se levem em conta as necessidades do sujeito que utiliza suas energias físicas, emocionais e sua capacidade intelectual que precisa de qualificação permanente. Em consequência, há uma clara expressão de insatisfação e descontentamento tanto com o

¹⁶² Informação verbal

exercício profissional quanto co a possibilidade de organizar-se politicamente, num processo de estranhamento e de alienação.

Apenas uma profissional conseguiu articular minimamente as duas dimensões colocadas na pergunta:

Olhe, eu acho que quem tem uma vinculação política, ela tem uma melhor qualificação. Porque a questão de você ta inserida em movimentos políticos - não partidários, mas políticos - lhe da isso. Quem tem uma vinculação política, ela acaba adquirindo uma competência política, também... ela acaba entendendo as coisas com uma amplitude maior do que quem não tem. Embora eu também ache que se você tem só essa competência política, ela não é suficiente. É interessante que você também tenha leituras, e tal. Mas eu acho que quando alinha as duas coisas, fica bacana. Acho que é o ideal. Até porque a gente vive muito em função da política, né... os nossos usuários... são usuários de políticas públicas. Geralmente a gente trabalha com políticas públicas. Então você tem que entender esse emaranhado de coisa, saber de onde vem os recursos, e tal... E a formação política é quem te dá isso. Saber como as coisas funcionam, como são as articulações, como estão as negociações... Nós assistentes sociais trabalhamos muito com isso. Inclusive no cotidiano, mesmo. Na prática, né. Eu acho que é bem importante. Não desconsidero, não. Eu acho bacana (ENTREVISTA 07)¹⁶³.

Destacamos também aqui o que já havíamos observado antes acerca de uma desqualificação da organização político-partidária. Outro aspecto importante colocado pela assistente social entrevistada foi a explicitação da dimensão política de nossa intervenção, ao afirmar “Então você tem que entender esse emaranhado de coisa, saber de onde vem os recursos e tal... E a formação política te dá isso. Saber como as coisas funcionam, como são as articulações, como estão as negociações... Nós assistentes sociais trabalhamos muito com isso”. Em contrapartida, identificamos a ideia de dissociação referente à teoria e à prática, entre a “competência política” e a dimensão intelectual: “Embora eu também ache que se você tem só essa competência política, ela não é suficiente. É interessante que você também tenha leituras, e tal”, como se a existência de ambos os aspectos não compusessem uma mesma unidade dialética na qual uma é alimento e, ao mesmo tempo, alimentada pela outra.

Conforme Guerra (1998), a profissão de Serviço Social, mesmo sendo considerada de natureza interventiva, tem a ela inerente diversas dimensões: técnico-instrumental, intelectual, formativa, ético-política, que se articulam entre si e são alimentadas por fundamentos teórico-metodológicos, valores e pressupostos ético-políticos. Ora, a fim de evitar que a prática profissional caia no imediatismo e no vazio e/ou ecletismo teórico, é importante ressaltar a relevância da dimensão intelectual na intervenção profissional, que se constitui numa mediação entre o que fazer e a escolha do como, onde, para que (ou para

¹⁶³ Informação verbal.

quem), ou seja, as finalidades estabelecidas pela profissão, orientadas por um conjunto de valores oriundos de um determinado projeto de sociedade.

É a partir do estudo sistematizado, das reflexões teóricas individuais e coletivas acerca da conjuntura, da articulação e mobilização com outras categorias de trabalhadores, que podemos desenvolver melhor a leitura da realidade, concebendo a unidade entre teoria e prática e compreendendo de forma mais aprofundada os processos sociais, os tensionamentos da luta de classes, a interferência do Estado nas políticas sociais, entre tantos outros elementos.

É no horizonte de lutas e resistência diante do cenário de precarização, desmantelamento e barbarização das relações humanas, que os/as assistentes sociais, enquanto uma categoria que sofre os rebatimentos diretos da realidade em seus espaços sócio-ocupacionais, necessitam de uma formação que lhes propicie uma análise de totalidade acerca da contraditória dinâmica da realidade, bem como dos impactos na vida dos/as usuários/as e do próprio exercício profissional. Daí a importância do processo de formação profissional e educação permanente, em que as experiências e discussões coletivas desenvolvidas na produção e transmissão de conhecimentos no âmbito (sobretudo) da universidade, articula as dimensões teórico-metodológicas, técnico-operativos e investigativa em função da construção das competências e habilidades, cuja dimensão ética adquire efetividade histórico-concreta, se combinada com uma direção político-profissional.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não foi fácil chegar até aqui. O caminho do conhecimento, da descoberta e das aproximações sucessivas com um objeto de estudo que nos despertou sentimentos tão contraditórios ao longo da caminhada; foi árduo, difícil, mas muito instigante e encantador. Sobretudo ao considerarmos a atual conjuntura sócio-política e econômica do nosso País, os ataques do governo Temer aos direitos sociais da classe trabalhadora e, em especial, todas as ameaças ao ensino superior público no Brasil; terminar esse trabalho, escrito na perspectiva da defesa de uma educação para além do capital, é uma expressão de luta e resistência político-ideológica às amarras dos processos educativos que visam tolher o desenvolvimento das nossas capacidades intelectivas, emocionais e criativas.

Acreditamos na capacidade da educação em construir, por meio do processo ensino-aprendizagem, valores, princípios e perspectivas que apontem para uma vida em sociedade que não mais aceite a opressão e a exploração do homem como algo dado naturalmente. Sabemos que essa sociabilidade impõe limites, que não devem ser encarados de maneira fatalista, pois as expressões de resistência têm se tornado concretas por meio de ações coletivas, como é o caso daquelas desenvolvidas pela categoria dos/as assistentes sociais por meio das estratégias presentes na Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS.

Ao longo desse trabalho procuramos construir o nosso objeto por meio de mediações que, partindo das determinações mais gerais e macrosocietárias, fossem se aproximando da essência dos mecanismos da busca por qualificação profissional dos/as assistentes sociais do RN, nas especificidades relacionadas aos seus processos de Educação Permanente, bem como dos determinantes ético-políticos e socioeconômicos que os envolve. Isto numa relação dialética estabelecida com as categorias do Trabalho, da Educação e da Educação Permanente, mediante as transformações ocorridas no mundo do trabalho e as requisições do mercado.

Apontamos que, no âmbito profissional, esse trabalho nos possibilitou uma aproximação com a realidade acerca da busca dos/as assistentes sociais do Rio Grande do Norte por qualificação profissional e a sua relação com a Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS, nos ajudando, portanto, a apreender de que maneira a Educação Permanente em Serviço Social tem possibilitado a qualificação profissional em consonância

com os princípios do projeto ético-político, mesmo considerando as determinações impostas pelo mercado de trabalho.

Refletir acerca dessa realidade nos ajudou a compreender e analisar os impactos que a conjuntura sócio-política e econômica tem sobre a nossa profissão, tanto no âmbito da formação quanto do exercício profissional, especialmente no tocante às possibilidades de materialização de um projeto profissional contra hegemônico, com um claro direcionamento em favor da classe trabalhadora. É nesse sentido que consideramos relevante o estudo dessa temática uma vez que, dentre os princípios norteadores do projeto ético-político, a qualidade dos serviços prestados aos/às usuários/as é um compromisso profissional que, em conformidade com o que preconiza a Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS, se vincula a um constante processo de aprimoramento dos conhecimentos do/a assistente social. Conhecimentos por demais necessários ao enfrentamento contemporâneo das contradições materiais e espirituais que configuram o aprofundamento das velhas e o surgimento de novas expressões da questão social.

Tanto a análise documental, quanto as entrevistas realizadas nos possibilitaram reflexões e questionamentos acerca da realidade estudada, cujas problematizações certamente não se encerram no espaço desse trabalho. Pudemos observar que o processo de educação permanente dos/as assistentes sociais do RN pouco se conecta ao direcionamento dado pela Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS. Acreditamos em algumas razões que justificam essa constatação, quais sejam:

1- os equívocos presentes nas análises referentes à teoria e à prática, que faz com que os/as profissionais não apenas reproduzam o equívoco de que “na prática, a teoria é outra” mas, acima de tudo, os/as distancia da reflexão teórico-crítica devido uma supervalorização da dimensão técnico-operativa da intervenção, além de levar-lhes a uma postura de rechaço a quaisquer produções e/ou atividades que reafirmem a importância da reflexão teórica para o exercício profissional; 2 – as imposições do mercado de trabalho somadas às transformações implementadas pela contrarreforma do Estado, que provocam profundas mudanças no mundo do trabalho, demanda profissionais cada vez mais especializados/as, cujo processo formativo sirva ao atendimento de suas demandas; 3- a soma desses dois elementos desemboca na justificativa que julgamos ser a mais abrangente, ou seja: o afastamento da reflexão teórica devido à supervalorização da dimensão técnico-operativa, aliado às transformações no mundo do trabalho com o crescente aumento do desemprego, impele o/a assistente social na busca por um processo de formação que tão somente responda às demandas do mercado de trabalho.

Afinal, as necessidades sociais que só podem ser supridas por meio da compra de mercadorias, encontra na venda da força de trabalho a troca pelo salário, através do qual essas necessidades “do estômago à fantasia” podem ser supridas.

Entendemos, também, que o compromisso com a qualidade dos serviços prestados, prerrogativa de um dos princípios fundamentais do código de ética, compromete o/a assistente social a atualizar-se e a conhecer os direcionamentos dados pelo conjunto das entidades que representam a categoria ao coletivo profissional, ainda que reconheçamos as limitações impostas pelas frágeis relações de trabalho e salariais que, muitas vezes, inviabilizam a continuidade da formação, na perspectiva da educação permanente. Nesse sentido, o conjunto CFESS/CRESS e a ABEPSS cumprem com um papel importantíssimo: a construção e disseminação de materiais que possibilitem uma aproximação com as discussões mais atuais da categoria, além da realização de atividades que tem em seu horizonte a perspectiva de educação permanente que não seja subserviente aos interesses do capital.

Nessa direção, observamos que o enraizamento do conhecimento acerca dos instrumentos jurídico-normativos construídos pelo conjunto CFESS/CRESS é bastante deficitário no seio profissional do RN. Como fruto de um esforço coletivo da categoria em debater essa profissão e qualificar a intervenção profissional, tais instrumentos visam garantir direitos aos assistentes sociais e usuários, bem como respaldar uma ação que respeite o conhecimento que adquirimos durante o processo de formação. Por isso, devido à importância desses instrumentos e a possibilidade que eles resguardam em qualificar a intervenção profissional, o desconhecimento observado em nossa pesquisa acerca das Resoluções do Conjunto CFESS/CRESS, bem como da ausência do estabelecimento de uma relação entre o código de ética e a Lei 8662/93 com o cotidiano profissional, nos causa preocupação.

Creditamos esse desconhecimento, em partes, ao distanciamento que a categoria profissional do RN tem do Conselho Regional (CRESS/RN – 14ª Região), pois consideramos, que o não entendimento acerca da função das entidades organizativas, seus limites e possibilidades de atuação, bem como a resistência em aproximar-se do conselho regional. Assim, as atividades realizadas pelo conselho, bem como a participação em comissões, não tem a adesão da categoria, o que dificulta o processo de educação permanente desses/as profissionais na direção dos princípios e valores construídos por essa profissão.

Apesar dessa realidade, entendemos que não podemos afirmar que o/a profissional esse/a ou aquele/a não materializa o projeto ético-político por desconhecer suas dimensões e/ou instrumentos normativos. Por estar atrelado a um projeto societário de emancipação da

pessoa humana, com vistas a garantia da liberdade substancial, compreendida nas dimensões política, social, cultural e econômica, cuja prerrogativa é a socialização da riqueza produzida; o projeto profissional do Serviço Social não se encerra num conjunto de normas a serem observadas e regras a serem cumpridas. Antes, esse projeto pressupõe a aproximação com seus princípios e a adesão subjetiva dos/as profissionais que almejam lutar por uma sociedade igualitária, com vistas à construção de uma nova sociabilidade que possibilite a plena emancipação do homem (ser genérico). Para tanto, é de grande relevância a existência de processos educacionais que promovam a construção de valores contra-hegemônicos que, por meio do processo de ensino-aprendizagem, (re)construa as concepções de homem, sociedade e história, a fim de que o horizonte dessa luta seja inscrita num campo de possibilidades concretas a partir da constituição de homens e mulheres que sejam capazes de mudar a realidade.

Acreditamos que existem entraves, limites, empecilhos, nos marcos da sociedade capitalista (classista), para a plena objetivação de processos educacionais que oportunizem o desenvolvimento de atividades na perspectiva da educação permanente que estamos apontando. O pragmatismo que perpassa o processo de formação profissional é uma estratégia do capital para dificultar a constituição de um processo educacional emancipatório, crítico e conectado com a realidade social de forma dialética. Entretanto, estamos certos de que as possibilidades também são reais, uma vez que a realidade é dinâmica e as contradições inerentes ao sistema capitalista podem e devem ser oxigenadas, a fim de que não percamos o sentido da luta que travamos no cotidiano de nossas vidas.

Concluimos, assim, esse trabalho na certeza de que o hoje é semente do amanhã. Certamente não esgotamos as análises aqui tecidas (tampouco nos propusemos a isso), mas questionamos, refletimos e procuramos suspender o cotidiano ao longo desses escritos, a fim de que, no horizonte da sociedade que almejamos, possamos dar um passo a mais na esperançosa direção do amanhã.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?:** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL.

Diretrizes curriculares. Rio de Janeiro, 1996. Disponível em:

<http://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201603311138166377210.pdf>.

Acesso em: 26 jul. 2017.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. **O**

protagonismo da ABEPSS no passado e no presente: 30 anos de luta. 2009. Disponível em:

<<http://abepss.org.br/files/O-protagonismo-da-ABEPSS-no-passado-e-no-presente.pdf>>.

Acesso em: 28 maio 2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL.

Institucional: Quem Somos. s/a. Disponível em: <<http://abepss.org.br/paginas/ver/1>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO.

Cortes de verbas ameaçam o caráter público e gratuito das instituições federais de

ensino. 2015. Disponível em: <<http://adufop.org.br/wp-content/uploads/2015/08/CORTES-DE-VERBAS-AMEA%C3%87AM-O-CAR%C3%81TER-P%C3%9ABLICO-E-GRATUITO-DAS-INSTITUI%C3%87%C3%95ES-FEDERAIS-DE-ENSINO.pdf>>.

Acesso em: 12 abr. 2017.

ATAÍDE, Marlene Almeida de. O mundo do trabalho no Brasil a partir da década de 90: uma

questão em análise. **MÉTIS: história & cultura.** v. 11, n. 22, p. 329-345, 2012. Disponível

em: <<http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/metis/article/viewFile/1578/1258>>.

Acesso em: 08 ago. 2017.

BAGGIO, Adelar; BAGGIO, Daniel. Empreendedorismo: Conceitos e Definições. **Rev. de**

Empreendedorismo, Inovação e Tecnologia. v.1, n.1, p. 25-38, 2014.

BARBOSA, Flávia Félix. **A Configuração do Trabalho no Capitalismo Contemporâneo.**

2012. Disponível em: <[http://www.secep.com.br/arquivos/A_](http://www.secep.com.br/arquivos/A_configuracao_do_trabalho_no_capitalismo_contemporaneo.pdf)

[configuracao_do_trabalho_no_capitalismo_contemporaneo.pdf](http://www.secep.com.br/arquivos/A_configuracao_do_trabalho_no_capitalismo_contemporaneo.pdf)>. Acesso em: 18 mar. 2014.

BARROCO, Maria Lúcia Silva. Os fundamentos sócio-históricos da ética. In: **Capacitação**

em Serviço Social e política social. Brasília: CEAD, 1999. Módulo 02: Reprodução social, trabalho e Serviço Social.

BARROCO, Maria Lúcia Silva. **Ética e Serviço Social: fundamentos ontológicos.** 8.ed. São

Paulo: Cortez, 2010.

BARROCO, Maria Lúcia Silva. **Código de Ética do/a Assistente Social comentado.** In:

Conselho Federal de Serviço Social (Org.). São Paulo: Cortez, 2012. Parte I.

BEHRING, Elaine; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BERNHEIM, Carlos Tünnerman; CHAUI, Marilena de Souza. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior**. Brasília: UNESCO, 2008.

BERTOLD, Maria Edna de Lima. **Trabalho e educação no Brasil: da centralidade do trabalho à centralidade da política**. 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

BOSCHETTI, Ivanete. Trabalho, Direitos e Projeto Ético Profissional. **Revista Inscrita**. Brasília: 2009, n. 11.

BOSCHETTI, Ivanete. Condições de trabalho e a luta dos (as) assistentes sociais pela jornada semanal de 30 horas. **Revista Serviço Social e Sociedade**, n107. São Paulo: 2011.

BRASIL. MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIAS, INOVAÇÕES E COMUNICAÇÕES. **Painel de investimentos**. Disponível em: <<http://cnpq.br/painel-de-investimentos>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Diretrizes curriculares**. Brasília, 1999. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/legislacao_diretrizes.pdf> Acesso em: 20 abr. 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Projeto CNE/UNESCO 914BRZ1136.3**: “Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade”. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13948-produto-2-oferta-demanda-educ-superior-pdf-pdf&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 17 abr. 2017.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração federal e Reforma do Estado. Brasília, 1995.

BRAZ, Marcelo; TEIXEIRA, Joaquina. O projeto ético-político do serviço social. In: Conselho Federal de Serviço Social/Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (Org.). **Serviço Social: direitos e competências profissionais**. Brasília, 2009.

CASTRO, Marina Monteiro de Castro e. **Contrarreforma no Ensino Superior, Serviço Social e Educação à Distância no Brasil**. 2012. Disponível em: <http://200.16.30.67/~valeria/xxseminario/datos/1/1br_castro_e_castro_stamp.pdf>. Acesso em: 08 maio 2014.

CHAUI, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CISNE, Mirla. **Feminismo e Consciência de Classe no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2015.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Resolução CFESS 512 de 29 de setembro de 2007**. Disponível em: < <http://www.cfess.org.br/arquivos/pnf.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2013.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Resolução CFESS 533 de 29 de setembro de 2008**. Disponível em: < <http://www.cfess.org.br/arquivos/Resolucao533.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Legislação e Resoluções sobre o trabalho do/a assistente social**. Brasília: CFESS, 2011.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Código de ética do/a assistente social. Lei 8662/93 de regulamentação da profissão**. 10. ed. Brasília: CFESS, 2012.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS-CRESS**. Brasília: CFESS, 2013.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Meia Formação não garante um direito**. Brasília: CFESS, 2013a.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação**. Brasília: CFESS, 2013b.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **GESTÃO TEMPO DE LUTA E RESISTÊNCIA: Relatório de atividades**. 2013c. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/arquivos/relatorio-2012-atividades-cfess-.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2014.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e serviço social**. Vol. 2. Brasília: CFESS, 2014.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Nota do CFESS sobre a consulta à sociedade acerca da minuta de resolução da Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep/CNS/MS)**. Disponível em: < <http://www.cfess.org.br/arquivos/CartaCFESS-ConsultaConep.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Estatuto do Conjunto CFESS/CRESS**. Disponível em: < http://cressrs.org.br/docs/Estatuto_do_Conjunto_CFESS_x_CRESS.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2017.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS ECONÔMICOS. **Texto síntese sobre a Reforma Trabalhista: Riscos e perdas impostos pelo PL 6.787/2016 aos trabalhadores e ao movimento sindical**. Maio, 2017. Disponível em: < <https://www.dieese.org.br/outraspublicacoes/2017/reformaTrabalhistaSintese.pdf>> Acesso em: 30 jul. 2017.

EL PAÍS. **Câmara aprova terceirização para todas as atividades: Entenda o que muda**. São Paulo; Brasília, 2017. Disponível em:

<https://brasil.elpais.com/brasil/2017/03/21/politica/1490127891_298981.html> Acesso em: 30 jul. 2017.

EL PAÍS. **Reforma trabalhista**: saiba o que pode mudar. São Paulo, 2017a. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/04/25/politica/1493074533_442768.html> Acesso em: 30 jul. 2017.

ESCORSIM NETTO, Leila. **O conservadorismo clássico**: elementos de caracterização e crítica. São Paulo: Cortez, 2011.

FLORESTAN, Fernandes. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: Pablo A. A. Gentili e Tomaz Tadeu da Silva (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário**, ano 13, n. 20, 2015.

GUERRA, Yolanda. A crise contemporânea e os impactos na instrumentalidade do serviço social. Comunicação apresentada no CONGRESO LATINOAMERICANO DE ESCUELAS DE TRABAJO SOCIAL, 16, Santiago-Chile, **anais...**1998

GUERRA, Yolanda. Instrumentalidade no trabalho do assistente social. In: Capacitação em Serviço Social e Política Social. Módulo 04: O trabalho do assistente social e as políticas sociais. Brasília – UNB, Centro de Educação Aberta Continuada a Distância, 2000.

GUERRA, Yolanda. As Dimensões da Prática Profissional e a Possibilidade de Reconstrução Crítica das Demandas Contemporâneas. **Revista Libertas**, Juiz de Fora; v. 2-3, n. 1-2, dez. 2003.

GUERRA, Yolanda. **No que se sustenta a falácia de que "na prática a teoria é outra"?** 2005. Disponível em:<http://cacphp.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2/trabalhos/servico_social/mss20.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2014.

GUERRA, Yolanda. A formação profissional frente aos desafios da intervenção e das atuais configurações do ensino público, privado e à distância. **Rev. Serv. Social e Sociedade**, São Paulo, n. 104, p. 715-736, 2010.

GUERRA, Yolanda. **A pós-graduação em serviço social no Brasil**: um patrimônio a ser preservado. *Temporalis*, Brasília (DF), ano 11, n.22, p.125-158, jul./dez. 2011.

GUERRA, Yolanda. A dimensão técnico-operativa do exercício profissional. In: **A dimensão técnico-operativa no serviço social**: desafios contemporâneos. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012.

GUERRA, Yolanda. Compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional: significado, limites e possibilidades. In: **Projeto ético-político e exercício profissional em serviço social: os princípios do código de ética articulados à atuação crítica de assistentes sociais** / Conselho Regional de Serviço Social (Org.). Rio de Janeiro: CRESS, 2013.

GUIMARÃES, Gleny; ROCHA, Maria Aparecida. **Transformações no mundo do trabalho: repercussões no mercado de trabalho do assistente social a partir da criação da LOAS.** 2008.

Disponível em:

<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/7966/2/Transformacoes_no_mundo_do_trabalho_repercussoes_no_mercado_de_trabalho_do_assistente_social_a_partir_da_criacao_da_LOAS.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2014.

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

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a História.** São Paulo: Ed. Paz e Guerra, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira.** Brasília, 2016.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Emprego no Brasil dos anos 90.** Rio de Janeiro, 1997. Disponível em:

<http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td_0468.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Mulheres e trabalho: breve análise do período 2004-2014.** Brasília, 2016.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação.** 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação.** vários anos. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

IAMAMOTO, Marilda Villela. Os espaços sócio-ocupacionais do assistente social. In: Conselho Federal de Serviço Social/Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. **Serviço Social: direitos e competências profissionais.** Brasília, 2009.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

IAMAMOTO, Marilda Villela. Projeto Profissional, espaços ocupacionais e trabalho do Assistente Social. In: Conselho Federal de Serviço Social. **Atribuições Privativas do Assistente Social em questão.** Brasília, 2012.

IAMAMOTO, Marilda. **Renovação e conservadorismo no Serviço Social**. Ensaios críticos. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

IAMAMOTO, Marilda. A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 120, p. 609-639, out./dez. 2014.

IANNI, Otávio. **Construção da Categoria**. Transcrição da aula dada no curso de pós-graduação em Ciências Sociais da PUCS. 1986.

KARL, Marx. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2008.

KARL, Marx. **Contribuição à crítica da economia política**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008a.

KARL, Marx. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

KARL, Marx. **O capital**: livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008 — (Coleção Primeiros Passos : 23).

LESSA, Sérgio. O processo de produção/reprodução social: trabalho e sociabilidade. In: **Capacitação em Serviço Social e política social**. Brasília: CEAD, 1999. Módulo 02: Reprodução social, trabalho e Serviço Social.

LEWGOY, Alzira Maria Baptista. **Supervisão de estágio em serviço social**: desafios para a formação e exercício profissional. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARONEZE, Luciane Francielli Zorzetti; LARA, Ângela Mara de Barros. A política educacional brasileira pós 1990: novas Configurações a partir da política neoliberal de Estado. In: **IX Congresso Nacional de Educação**. PUC-PR, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3126_1394.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

MARTINS, Carolina. Universidades federais do país só têm dinheiro para pagar contas até setembro. **CBN**, jul. 2017. Disponível em: <<http://m.cbn.globoradio.globo.com/especiais/universidades-em-crise/2017/07/10/UNIVERSIDADES-FEDERAIS-DO-PAIS-SO-TEM-DINHEIRO-PARA-PAGAR-CONTAS-ATE-SETEMBRO.htm>> Acesso em 26 jul. 2017.

MÉSZAROS, István. **A Educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZAROS, István. **Marxismo e Direitos Humanos**. In: Filosofia, Ideologia e Ciência Social. São Paulo: Boitempo, 2008a.

MOTA, Ana Elisabete. As dimensões da prática profissional. **Presença Ética**, Ano 3, Vol. 3, 2003.

MOTA, Ana Elisabete. Crise contemporânea e as transformações na produção capitalista. In: CFESS/ABEPSS. **Serviço Social: direitos e competências profissionais**. Brasília, 2009.

MOTA, Ana Elisabete. **O Mito da assistência social: ensaios sobre Estado, política e sociedade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NETTO, José Paulo. A construção do projeto ético-político do Serviço Social frente à crise contemporânea. In: **Capacitação em Serviço Social e política social**. Brasília: CEAD, 1999. Módulo 01: Crise contemporânea, questão social e Serviço Social.

NETTO, José Paulo. Introdução ao método na teoria social. In: Conselho Federal de Serviço Social/Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. **Serviço Social: direitos e competências profissionais**. Brasília, 2009.

NETTO, José Paulo. Crise do capital e consequências societárias. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 111, p. 413-429, jul./set. 2012.

NICOLAU, Maria Célia Correia; SANTOS, Tássia R. Monte dos. O estágio no processo da formação profissional em Serviço Social: dimensão socioeducativa e os desafios à contracorrente. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 19, n. 3, p. 380-388, 2016.

OBSERVATÓRIO DA VIOLÊNCIA. **Observatório da Violência Letal Intencional no Rio Grande do Norte**. 7 ed. Natal, RN, 2017. ano 2.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências**. RBPAE – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

OLIVEIRA, Inaê Soares. A educação vai ao mercado: considerações sobre mercantilização do ensino superior. **Universidade e Sociedade/Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições do Ensino Superior**. Brasília, 2015.

OLIVEIRA, Sheila; SILVA, Lizete. **Relatório Técnico de Estágio no CRESS/RN**. Natal, 2013.

PONTES, Reinaldo Nobre. **Mediação e serviço social: um estudo preliminar sobre a categoria teórica e sua apropriação pelo serviço social**. São Paulo: Cortez, 1995.

RAMOS, Sâmya Rodrigues. **A mediação da organização política na (re)construção do projeto profissional: o protagonismo do Conselho Federal de Serviço Social**. Recife: UFPE, 2005. (Tese de Doutorado, 331 páginas).

RAMOS, Sâmya Rodrigues. Limites e possibilidades históricas do projeto ético-político. **Revista Inscrita**, Brasília, n. 12, p. 41-48, 2009.

SANTOS, Cláudia Mônica dos. **Na prática, a teoria é outra?** mitos e dilemas na relação entre teoria, prática, instrumentos e técnicas no Serviço Social. 3ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

SANTOS, Silvana Mara de Moraes dos. Desafios contemporâneos do Serviço Social e do Conjunto CFESS-CRESS. **Revista Inscrita**, Brasília, n. 13, p. 57-63, 2013a.

SAKURADA, Priscila Keiko Cossual. **O sucateamento da universidade pública:** a realidade dos cursos de Serviço Social da UFES e UFF. In: *Universidade e Sociedade*. Janeiro, 2017. nº59

SILVA, Solange Pereira da. **O aprofundamento da reforma do Estado e o redirecionamento do ensino superior.** *Universidade e Sociedade*, nº 56. Brasília, 2015.

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci sua teoria, incidência no Brasil, influências no serviço social.** São Paulo: Cortez, 1995.

SIMIONATTO, Ivete. As expressões ideoculturais da crise capitalista na atualidade e sua influência teóricopolítica. In: Conselho Federal de Serviço Social/Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. **Serviço Social: direitos e competências profissionais.** Brasília, 2009.

SOUZA JUNIOR, Justino de. **A política educacional brasileira de 2003 a 2010 e a proposta da integração do ensino médio ao profissional.** 2012. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/JustinoDeSousaJunior_res_int_GT1.pdf> Acesso em: 13 jun. 2017.

TERRA, Sylvia Helena. **Código de Ética do/a Assistente Social comentado.** Conselho Federal de Serviço Social (Org.). São Paulo: Cortez, 2012. Parte II.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital.** São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

YAZBECK, Maria Carmelita. A dimensão política do trabalho do assistente social. **Serv. Soc.**, São Paulo, n. 120, p. 677-693, out./dez. 2014.

ZEFERINO, Bárbara Cristhinny. **Subsunção formal e real do trabalho ao capital e suas implicações nas relações sociais.** 2009. Disponível em: <<http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-019-274.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Quais os cursos de aperfeiçoamento, ofertados ou incentivados pela instituição, você realizou depois da formação? Com quais objetivos os fez? Houve contribuições destes para o seu exercício profissional e na perspectiva do aprimoramento intelectual? Se não realizou cursos de aperfeiçoamento, qual a razão?
2. Você já fez algum curso de pós-graduação? Quais fez e o que motivou sua escolha? Se não fez, por quê?
3. Em que medida o seu vínculo empregatício interferiu na escolha do curso de pós-graduação? Em que medida tais cursos contribuíram para a sua formação?
4. Você consegue realizar leituras sobre o Serviço Social, diante do seu cotidiano de trabalho?
5. Entre os instrumentos jurídico-normativos (Código de Ética, Resoluções e Pareceres Jurídicos do CFESS...) da profissão, quando você os utiliza? Por quais motivos o faz (ou não)? Isso torna a sua intervenção mais qualificada? Por quê?
6. Você já supervisionou estágio? Quantas vezes? Como foi o processo? Em que medida isso foi importante para o seu trabalho? O que te motivou a abrir campo de estágio?
7. Como você analisa a relação entre a qualificação profissional e a vinculação política da/o assistente social?
8. Como você avalia o seu processo formativo?
9. Que conteúdos você avalia que deveria aprofundar? Por que e para quê?

ANEXOS

ANEXO A: FICHA DE FISCALIZAÇÃO UTILIZADA NO CRESS/RN EM 2013

Inscrição	Nome do Profissional	Data da Fiscalização ____/____/____
Ação Fiscalizadora		
Tipo de Fiscalização () Rotina () Denúncia		
Usa o no. do CRESS () SIM () NÃO		
Está em desvio de Função () Sim () Não		
Regime de Contratação () Celetista () Contrato Administrativo () Estatutário () Cargo Comissionado		
Acesso ao cargo público () Concurso Público () Processo Seletivo () Licitação () Outro () Não se aplica		
Exercício Profissional – Instrumentos Normativos		
Possui (conhece) a edição atualizada do Código de Ética Profissional? () Sim () Não		
Com relação aos art. 4º e 5º da Lei 8662/93 que trata das competências e atribuições do Assistente Social. Tem relacionado estes a prática profissional? () Sim () Não () Desconhece o conteúdo da Lei		
Conhece o instrumento de Desagravo Público? (Resolução CFESS Nº 443/2003) () Sim () Não		
Conhece o recurso de isenção de anuidade aos 60 anos? (Resolução CFESS Nº 427/2002) () Sim () Não		
Conhece os procedimentos necessários para o cancelamento do Registro Profissional? (Resolução CFESS Nº 582/2010) () Sim () Não		
Tem conhecimento da necessidade da lacração do material técnico e em que casos pode ser utilizada? (Resolução CFESS Nº 556/2009) () Sim () Não		
Observações:		
Exercício Profissional – Instrumentos Metodológicos		
Possui o Plano de Atuação do Serviço Social? () Sim () Não		
Instrumentos utilizados para acompanhamento e avaliação () Relatório de Atividades () Pesquisa e/ou levantamentos sistemáticos () Registro de Atendimento () Outros		
Supervisiona Estágio? Quant. de Estagiários: _____ Curso: Presencial () À distância () () Sim () Não Instituição: _____		
Tem espaço compatível com o sigilo profissional? () Sim () Não		
Local de atendimento com adequação física e de recursos necessários? () Sim () Não		
Observações sobre as condições de trabalho:		

Exercício Profissional – Referência Salarial

Informe a faixa salarial	
() até 03 salários mínimos	() de 04 a 06 salários mínimos
() de 07 a 09 salários mínimos	() acima de 10 salários mínimos

Capacitação – Atualização Profissional
Que tipos de eventos tem participado nos últimos 2 anos?
<input type="checkbox"/> Seminários <input type="checkbox"/> Encontros Estaduais/Regionais/Nacionais <input type="checkbox"/> Grupos de Estudos <input type="checkbox"/> Conferências <input type="checkbox"/> Outros <input type="checkbox"/> Não tem participado de eventos
A instituição oferece cursos?
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Tem acesso a bibliografias recentes?
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Assina algum periódico (revista, jornais) da área?
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Participa das atividades realizadas pelo CRESS/RN?
<input type="checkbox"/> Semana do Assistente Social <input type="checkbox"/> Oficinas <input type="checkbox"/> Encontros <input type="checkbox"/> Outras. Especificar: _____
Capacitação – Inserção Política
Participa de algum Conselho de Política /Direito?
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Caso Participe, qual a área de atuação do Conselho?
<input type="checkbox"/> Assistência <input type="checkbox"/> Saúde <input type="checkbox"/> Criança e Adolescente <input type="checkbox"/> Educação <input type="checkbox"/> Desenvolvimento Urbano <input type="checkbox"/> Habitação <input type="checkbox"/> Outros
Tem vinculação a alguma Entidade organizativa?
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Outras
Sugestões e críticas em relação ao CRESS/RN:

ANEXO B: FICHA DE FISCALIAÇÃO UTILIZADA NO CRESS/RN EM 2014 E 2015

I – DADOS CADASTRAIS	
Nome: _____	Nº do CRESS: _____ () I. Princ. () I. Sec.
Telefones: R () _____ T () _____ Cel () _____	E-mail: _____
Endereço: _____	Bairro: _____
Cidade: _____	CEP: _____
II – FORMAÇÃO PROFISSIONAL	
Unidade de ensino em que se formou: _____	Ano de formado/a: _____ Tempo de exercício: _____
1. Possui Curso de Pós-graduação? () Sim. Qual (is)? _____ () Não. Justificar: _____	
2. Participação em eventos:	
Seminário: _____	Promoção: _____
Período: _____	
Encontro: _____	Promoção: _____ Período: _____
Conferência: _____	Promoção: _____ Período: _____
Outro: _____	Promoção: _____ Período: _____
III – DA INSTITUIÇÃO E DO SERVIÇO SOCIAL	
Nome: _____	
Endereço: _____	
Telefone: _____	Fax: _____
E-mail: _____	
1. Natureza da Instituição: () Pública Federal () Pública Estadual () Pública Municipal () Terceiro Setor () Privada () Movimentos Sociais - Populares	
2. Área de atuação: () Habitação () Saúde () Educação () Sociojurídica () Cultura () Meio Ambiente () Empresa () Assistência Social () Outra _____	
3. Função exercida na Instituição: _____	
4. Setor de atuação da Instituição: _____	
5. Referência salarial: Salário bruto: () até 03 salários mínimos () de 04 a 06 salários mínimos () de 07 a 09 salários mínimos () acima de 10 salários mínimos	
6. Data de admissão na Instituição: ____/____/____	
7. Carga horária de trabalho: () menos de 20 horas semanais () 20 horas semanais () 24 horas semanais () 30 horas semanais () 40 horas semanais () mais de 40 horas semanais	
8. Houve alteração após a aprovação da lei 12.317/2010? () Sim () Não	
9. Vínculo empregatício: () Contrato temporário () CLT () Estatutário () Trabalho Voluntário () Autônomo () Outro _____	
IV – INSTRUMENTOS NORMATIVOS	
1. Conhece o Código de Ética Profissional de 1993? () Sim () Não Aplicação no exercício profissional: () Sim () Não	
2. Relaciona os artigos 4º e 5º da Lei 8662/93 à sua prática profissional? () Sim () Não. Justificar: _____ () Desconhece o conteúdo da Lei 8662/93.	
3. Conhece o procedimento de Desagravo Público? () Sim () Não	

4. Conhece a isenção de anuidade aos 60 anos? () Sim () Não
5. Conhece os procedimentos necessários para o cancelamento do registro profissional? () Sim () Não
6. Tem conhecimento dos procedimentos de lacração do material técnico sigiloso (Res. CFESS n. 513/2007) e em que casos podem/devem ser utilizado? () Sim () Não
7. Conhece as Resoluções CFESS nº.: 533/08 (Supervisão direta de estágio)? () Sim () Não 572/10 (Cargos genéricos)? () Sim () Não 569/10 (Vedação de realização de terapias)? () Sim () Não 554/09 (Metodologia DSD)? () Sim () Não 557/09 (Pareceres, laudos e opiniões técnicas conjuntos)? () Sim () Não 568/10 (Aplicação de multa referente à Res. 533/08)? () Sim () Não 493/06 (Condições éticas e técnicas)? () Sim () Não
8. Tem conhecimento da tabela referencial de honorários do Serviço Social e em que situação é utilizada? () Sim () Não
V – IDENTIFICAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL
1. Data de implantação do Serviço Social na Instituição: () 0 a 1 ano () 1 a 5 () 5 a 10 () 10 a 20 () + de 20 () Não soube informar
2. Posição no organograma: _____ Setor Específico: () Sim () Não
3. Número de Assistentes Sociais: _____
4. População usuária atendida: _____
IV – ESTÁGIO
1. Possui campo de estágio? () Não () Sim () Credenciado () Não credenciado
2. Número de estagiários: () 1 () 2 () 3 () 4 () + 4
3. Modalidade do curso: () presencial () à distância
4. Existe acompanhamento sistemático de supervisão acadêmica? () Sim () Não
VII – AÇÃO PROFISSIONAL – INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS
1. Plano de atuação do Serviço Social: () Sim () Não
2. Utiliza instrumentos para avaliação da prática? () Sim () Não () Quais? _____ Periodicidade da avaliação: () Semanal () Mensal () Semestral () Anual () Não realiza avaliação. Justificar: _____
3. Abordagem: () Individual () Coletiva () Interdisciplinar () Não se aplica. Justificar: _____
4. Principais ações: () Planejamento () Coordenação de políticas () Programas e projetos sociais () Administração de benefícios () Atendimento direto à população usuária () Assessoria () Consultoria em políticas sociais () Assessoria e apoio a movimentos sociais e populares () Docência em Serviço Social () Outras _____
5. Avaliação quanto ao reconhecimento do Serviço Social na Instituição: _____
6. Registro de atendimento: () Cadastro Institucional () Prontuários () Instrumento da equipe multiprofissional () Outro. Especificar: _____ () Não utiliza. Justificar: _____
1. Realiza levantamentos para formulação de indicadores? () Sim. Especificar: _____

() Não. Justificar: _____
2. Elabora relatórios de atividades: () Sim () Não () Mensal () Anual () Outros. Especificar: _____ () Sem periodicidade () Quantitativo () Qualitativo () Não elabora. Justificar: _____
VIII – CONDIÇÕES ÉTICAS E TÉCNICAS (Conforme Res. CFESS nº 493/2006)
1. Possui local compatível para a garantia do sigilo profissional? () Sim () Não
2. Local de atendimento com a adequação física necessária: () Sim () Não
3. Considerando o número de demandas, quais são as necessidades de recursos humanos para o Setor de Serviço Social: () Assistentes Sociais. Quantos? _____ () Estagiários. Quantos? _____ () Funcionários administrativos. Quantos? _____ () Outros. Especificar: _____
IX – CAPACITAÇÃO / INSERÇÃO POLÍTICA
1. Participa de algum conselho de políticas e de defesa de direitos? () Sim. Qual? _____ () Não.
2. Participa de Grupos de estudo? () Sim. Especificar: _____ () Não.
3. Tem vinculação com organizações políticas (associação, sindicatos, partidos, etc)? () Sim. Especificar: _____ () Não.
4. Tem acompanhado os debates das entidades do serviço social sobre políticas sociais? () Sim. Qual sua opinião? _____ () Não. Justificar: _____
5. Participa de eventos realizados pelo CRESS: () Semana do Assistente Social () Encontros () Oficinas () Curso de Ética em Movimento () Outros. Especificar: _____
6. Bibliografia que tem lido (citar mais recentes): Sobre a área de atuação: _____ Sobre área específica do Serviço Social: _____
7. Possui assinatura de revistas e jornais? () Sim. Especificar: _____ () Não
8. A Instituição empregadora viabiliza sua participação em cursos? () Sim () Não
9. Participa da comissão de ética multidisciplinar da instituição? () Sim () Não () Não há
10. Participa de outra comissão na instituição? () Sim. Qual? _____ () Não
11. Tem feito alguma discussão sobre política social nessa instituição? () Sim. De que modo? _____ () Não. Justificar: _____
X – EM RELAÇÃO AO CRESS
1. Existe alguma informação em relação à sua documentação que necessite de atualização? () Sim. Especificar: _____ () Não
2. Sua documentação está incompleta no CRESS? () Sim. Especificar: _____ () Não
3. Você já solicitou serviços do CRESS para orientação, esclarecimento ou outras afins? () Sim () Não
4. Em caso afirmativo como você avalia a atuação do CRESS na prestação de serviços solicitados: () Ótimo () Muito bom () Regular () Péssimo Justifique sua resposta: _____
5. Sugestões ao CRESS:
6. Observações: