

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
CURSO DE SERVIÇO SOCIAL  
TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL**

VALQUIRIA QUINTANILHA FORTUNATO

**A EDUCAÇÃO PERMANENTE COMO ESTRATÉGIA DE MEDIAÇÃO  
NO TRABALHO DO/A ASSISTENTE SOCIAL NO SUAS**

Porto Alegre  
2018

VALQUIRIA QUINTANILHA FORTUNATO

**A EDUCAÇÃO PERMANENTE COMO ESTRATÉGIA DE MEDIAÇÃO  
NO TRABALHO DO/A ASSISTENTE SOCIAL NO SUAS**

Trabalho de Conclusão de Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sob orientação da Professora, Doutora Rosa Maria Castilhos Fernandes.

Porto Alegre  
2018

CIP - Catalogação na Publicação

FORTUNATO, Valquiria Quintanilha. A EDUCAÇÃO PERMANENTE COMO ESTRATÉGIA DE MEDIAÇÃO NO TRABALHO DO/A ASSISTENTE SOCIAL NO SUAS/ Valquiria Quintanilha Fortunato. 2018. 80 f.

Orientadora: Prof. Dra. Rosa Maria Castilhos Fernandes

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia, Curso de Serviço Social, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo (a) autor (a).

VALQUIRIA QUINTANILHA FORTUNATO

**A EDUCAÇÃO PERMANENTE COMO ESTRATÉGIA DE MEDIAÇÃO  
NO TRABALHO DO/A ASSISTENTE SOCIAL NO SUAS**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado para aprovação no curso  
de Serviço Social pela Universidade  
Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Rosa Maria  
Castilhos Fernandes

Aprovado em \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

BANCA EXAMINADORA:

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosa Maria Castilhos Fernandes  
**Orientadora**  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Maria Panozzo Brandão  
**1<sup>a</sup> Examinadora**  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

"Quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela, porque tudo é desestabilizado a partir da base da pirâmide social onde se encontram as mulheres negras, muda-se a base do capitalismo" (ANGELA DAVIS)

## **AGRADECIMENTOS**

"Sou o que sou pelo que nós somos"

Ubuntu

Sou grata pelos meus ancestrais que viveram em tempos difíceis e que em momento algum das suas jornadas deixaram de acreditar que Oxalá reservava para os seus um futuro com menos dor e sacrifícios, estes que viveram em um passado nem tão distante, e que semearam sementes que hoje florescem a partir das profundas raízes ancestrais que transmitem o sentido da vida.

Sou grata aos meus avós maternos Idema Quintanilha e Jaci Nunes, e paternos Tereza Fortunato e Remígio José, que acompanharam a minha jornada no outro plano e que nunca deixaram de me iluminar, responsáveis por serem as raízes das nossas famílias, amo incondicionalmente e dedico esta conquista para vocês!

Sou grata aos meus pais Dejanira Quintanilha e José Renato que sonharam e estiveram de mãos dadas comigo durante estes seis anos, agradeço pela compreensão nos meus momentos de distanciamento, e pelo amor incondicional que vocês tem por mim, minhas conquistas sempre serão dedicadas a vocês!

Agradeço aos meus irmãos Renato e Marilia Fortunato, que me apoiaram desde o início, sou grata a todos os familiares que me estimularam a acreditar que este sonho era possível, em especial ao meu tio e Babalorixá Paulo de Xangô Aganju, que com todo o seu Axé me fortaleceu para que eu conseguisse enfrentar todos os desafios que encontrei no caminho!

Agradeço às amigas de infância Fabiane e Caroline Santos que trilharam esta jornada comigo e que se permitiram sonhar e também realizar este sonho de entrar na UFRGS.

Agradeço ao cursinho pré-vestibular popular, Projeto Educacional Alternativa Cidadã, PEAC! Que me acolheu e possibilitou o meu ingresso

na universidade. E a minha amiga Janete Welter que neste período foi fundamental para a minha permanência no cursinho, serei eternamente grata por tudo que tu fez por mim!

Agradeço aos amigos que fiz durante esse ciclo, em especial as colegas Assistentes Sociais Bruna Engel, Elisa Waquil, Lizandra Both, Poliana Einsfeld, Dinda Jaqueline Lima, Samara Ayres, Dinda Susana Mendes, Raíssa Kist, Renata Militão, Thais Dalla Rosa. Sem o companheirismo de vocês nada seria possível!

Agradeço a todos os professores, em especial as professoras Mailiz Garibotti Lusa, Nair Silveira, Rosa Maria Fernandes, Tatiana Reidel, Vanessa Panozzo, mulheres maravilhosas que tiraram o que eu tinha de melhor e me fizeram enxergar as minhas potencialidades possibilitando que eu chegasse até aqui.

Sou eternamente grata por poder dividir este ciclo ao lado do meu companheiro Paulo Solivan, que esteve ao meu lado conseguindo compreender o significado que este ciclo tinha na minha vida, abrindo mão de muitas coisas para possibilitar que eu o realizasse! Ao nosso amor de quatro patas Donatella!

No último ano de curso parece que tudo fez sentido com a chegada do nosso filho Kahleb, que em meu ventre me fortaleceu ainda mais com a sua Luz! Sou eternamente grata ao meu filho Kahleb, por me escolher ser sua mãe, e por vir em um momento tão especial da minha vida!

## RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão do Curso de Serviço Social da UFRGS (TCC) tem como objetivo apresentar as possibilidades da Educação Permanente como estratégia de mediação no trabalho do/a Assistente Social no âmbito do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), com vistas à defesa e manutenção das políticas sociais, e a institucionalização da Política Nacional de Educação Permanente do SUAS (PNEP/SUAS). O interesse por este assunto surge a partir da experiência do Estágio Curricular Obrigatório em Serviço Social, onde tivemos a primeira aproximação com este tema que nos mobilizou a darmos continuidade à discussão da práxis educativa a partir da Educação Permanente. Para tanto, nos dedicamos a realização de uma revisão bibliográfica sobre as categorias: Serviço Social, Educação e Educação Permanente, e a Categoria Mediação. A Educação Permanente tem como objetivo estabelecer meios, mecanismos e instrumentos que qualificam a oferta e manutenção dos direitos socioassistenciais. Como resultado este trabalho apresenta dois capítulos ao qual, no primeiro nos aproximamos do conceito de Educação e Educação Permanente, e sobre a PNEP no contexto do SUAS; no terceiro capítulo apresentaremos as mediações possíveis no trabalho do/a Assistente Social, assim, discorreremos sobre a interlocução da Educação Permanente e o Serviço Social, e trabalharemos a categoria mediação a partir da instrumentalidade do Serviço Social; por fim, socializaremos a experiência de Educação Permanente no Estágio Curricular em Serviço Social. Por fim tecemos as considerações finais que apontam a importância do fomento e valorização da institucionalização da cultura da Educação Permanente no âmbito do SUAS, com vistas a qualificação das políticas sociais.

**Palavras-chave:** Educação Permanente, SUAS, Serviço Social, Categoria Mediação



## LISTA DE SIGLAS

ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CNSS	Conselho Nacional de Serviço Social
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
CPF	Cadastro de Pessoas Físicas
CORAS	Comissão Regional de Assistência Social
ENESSO	Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EPI	Equipamento de Proteção Individual
FASC	Fundação de Assistência Social e Cidadania
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LBV	Legião da Boa Vontade
PAIF	Proteção e Atendimento Integral à Família
PNAS	Política Nacional de Assistência Social
PNEP - SUAS	Política Nacional de Educação Permanente do Sistema Único de Assistência Social
PNEP - SUS	Política Nacional de Educação Permanente em Saúde
RENEP	Rede Nacional de Capacitação e Educação Permanente
MROSC	Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil
MDS	Ministério de Desenvolvimento Social
NOB/SUAS	Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS
NOB-RH/SUAS	Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social
NOB/RH-SUS	Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUS
ONG	Organização não Governamental
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
SUS	Sistema Único de Saúde

TCC  
UFRGS

Trabalho de Conclusão de Curso  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## **SUMÁRIO**

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>111</b>
<b>2. A PRÁXIS EDUCATIVA A PARTIR DA EDUCAÇÃO PERMANENTE</b>	<b>15</b>
<b>2.1 Educação e Educação Permanente: aproximações conceituais</b>	<b>15</b>
<b>2.2 A Política Nacional de Educação Permanente no contexto do SUAS</b>	<b>32</b>
<b>3 MEDIAÇÕES POSSÍVEIS NO TRABALHO DA/O ASSISTENTE SOCIAL: EM BUSCA DA CULTURA DA EDUCAÇÃO PERMANENTE</b>	<b>51</b>
<b>3. 1 A interlocução da Educação Permanente e o Serviço Social</b>	<b>52</b>
<b>3.2 A instrumentalidade do trabalho do Serviço Social: a Categoria Mediação</b>	<b>62</b>
<b>3.3 SOCIALIZAÇÃO DA PRÁXIS EDUCATIVA: experiência de Educação Permanente no Estágio Curricular em Serviço Social</b>	<b>69</b>
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>800</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>84</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo  
(NELSON MANDELA)

Para bell hooks<sup>1</sup> (2013), "a educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender". Em seu livro "Ensinando a transgredir", a autora propõe que no ensino formal, as mediações realizadas com as questões políticas e sociais levam a "transgredir" as fronteiras raciais, sexuais e de classe a fim de alcançar o dom da liberdade, que para ela é o objetivo mais importante do professor.

Iniciamos nossas reflexões trazendo esta autora, por acreditarmos na práxis educativa capaz de libertar o homem de toda situação de opressão, ao qual se encontra sujeitado, por meio da libertação de sua consciência, assim como, acreditamos na potencialidade que o espaço de educação não formal possui, como no espaço de trabalho, onde também podemos utilizar de estratégias e mediações que rompam com os processos de alienação.

Neste sentido, um dos desafios postos ao trabalho no âmbito da Política de Assistência Social, foco deste estudo, está em "fomentar uma nova cultura baseada na valorização da permanente e contínua avaliação, pelos trabalhadores, dos impactos sociais, éticos e políticos gerados pelos processos de trabalho e pelas práticas profissionais nos quais figuram como sujeitos" (PNEP, 2013, p. 41).

Em vista disso, no período do Estágio Curricular Obrigatório em Serviço Social, em nossa formação no Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), vivenciamos uma experiência formativa em uma entidade socioassistencial, no Serviço de

<sup>1</sup> bell hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins, escritora norte-americana nascida em 25 de setembro de 1952, no Kentucky - EUA. O apelido que escolheu para assinar suas obras é uma homenagem a tataravó Bell Blair Hooks. A justificativa do nome ser escrito todo em letra minúsculas, é servir a duas funções: distinguir-se de sua parente homenageada, e estabelecer a importância do conteúdo de seus textos em comparação com a sua biografia. bell hooks usou a própria vida como fonte dos seus primeiros estudos sobre raça, classe e gênero, sempre buscando nesses três elementos, os fatores da perpetuação dos sistemas de opressão e dominação. Para a escritora, todas as pessoas levam algum conhecimento para a sala de aula e essa pluralidade deve ser respeitada e utilizada como metodologia pedagógica (PORTAL GELEDÉS, 2016). Ver em: [www.geledes.org.br/bell-hooks-por-uma-pedagogia-interseccional/](http://www.geledes.org.br/bell-hooks-por-uma-pedagogia-interseccional/).

Abordagem Social conhecido por Ação Rua. Na ocasião às questões que identificamos a partir da análise institucional, realizada no primeiro semestre de estágio, culminou no projeto de trabalho, a construção de um espaço voltado para a Educação Permanente, mediado pelo Serviço Social em conjunto com um grupo de Educadores Sociais.

Inspirada no primeiro princípio do Código de Ética Profissional (CFESS, 2012 p.23) que defende o reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes - autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais, o projeto foi intitulado, *“Educador social como agente de transformação: a Educação Permanente como prática de liberdade”*.

Durante o acompanhamento e observação do trabalho do/a Assistente Social no decorrer do estágio curricular, no qual foi possível perceber a burocratização do trabalho do/a Assistente Social e dos outros profissionais do Serviço de Abordagem Social, nos aproximarmos, também, da prática do Educador Social que desenvolve um trabalho de grande importância e significado, pois tende a estar mais próximo dos indivíduos e famílias acompanhadas pelo serviço, sendo o responsável por identificar as demandas e necessidades sociais, assim como, os direitos violados de forma ética e consciente.

O Educador Social é compreendido como importante profissional na construção de processos participativos e comprometido com a qualidade dos serviços ofertados, pois o seu trabalho tem princípios, métodos e metodologias (GOHN, 2010). Nesse sentido, com base na instrumentalidade da profissão o trabalho do Serviço Social pode mediar o processo de reflexão crítica sobre as experiências inerentes ao cotidiano de trabalho da equipe de abordagem.

Acredita-se que uma equipe interdisciplinar, como a que tivemos a oportunidade de trabalhar no período do estágio, precisa exercer o seu trabalho percebendo a possibilidade de mudança, se reconhecendo no produto de seu trabalho, como parte fundamental da sociedade e assim os seus iguais e, fundamentalmente, como classe trabalhadora.

Assim, o/a Assistente Social inserido e parte deste coletivo de trabalho, tem diferentes desafios, e um deles está em criar espaços para reflexão crítica sobre os processos de trabalho desenvolvidos na Política Nacional de Assistência Social (2004), e neste caso especificamente nos referimos ao trabalho voltado para o atendimento às necessidades sociais que emergem da população em situação de rua, e das crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil, e suas famílias por meio do serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF).

Importante destacar que na pesquisa (2016), feita pela Fundação de Assistência Social e Cidadania de Porto Alegre (FASC) em parceria com a UFRGS, no período de 08 de setembro a 10 de outubro do ano de 2016, com a população adulta em situação de rua, foi contabilizado 2.115 adultos em situação de rua na cidade de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul.

Neste cenário a pesquisa demonstrou que a população em situação de rua aumentou em mais de 50% em cinco anos, em 2011, haviam sido contabilizadas 1.347 pessoas. Em 2007, última vez que uma pesquisa qualitativa tinha sido realizada, eram 1.203. Foram considerados moradores em situação de rua pessoas que não tem uma residência fixa, recorrendo a albergues/abrigo, casas abandonadas, parques, viadutos e calçadas para dormir (UFRGS, 2016). As pessoas em situação de rua no cenário brasileiro passam por diferentes processos de exclusão social e esses contribuem para uma marginalização, concreta e/ou simbólica, destes que experienciam a ida para as ruas.

É nesta realidade que os trabalhadores atuantes no programa Ação Rua, como o/a Assistente Social e o Educador Social se deparam cotidianamente com as situações de rua em suas diferentes dimensões, que se constituem como sendo as expressões da questão social, portanto, objeto de atuação do Serviço Social, e que requerem um conjunto de estratégias, construção de projetos e ações sistemáticas para o seu enfrentamento e superação.

Diante disso, a partir da rica experiência do estágio curricular, neste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do Serviço Social da UFRGS,

apresentaremos a Educação Permanente como estratégia de mediação no trabalho do/a Assistente Social no âmbito do Sistema Único de Assistência Social (SUAS).

Portanto, importante frisar que a criação de um espaço mediado pelo Serviço Social, na perspectiva da práxis educativa que possibilita a discussão e reflexão sobre a realidade em que se incide cotidianamente é de grande importância para a defesa e manutenção das políticas públicas e para a institucionalização da Política Nacional de Educação Permanente do Sistema Único de Assistência Social (PNEP/SUAS, 2013).

Compreende-se que a gestão do trabalho no âmbito do SUAS (2005), assim como, a PNEP do SUAS (2013), deve ser direcionada a valorização do trabalhador na perspectiva da Educação Permanente, que possibilita a atualização e ampliação de conhecimento possibilitando a atuação reflexiva e propositiva gerando maior envolvimento dos profissionais e qualidade na oferta dos serviços.

Para tanto, construímos o projeto de TCC, onde nos dedicamos à realização uma revisão bibliográfica sobre as categorias: Serviço Social, Educação e Educação Permanente, e a Categoria Mediação; Aprofundamos estudos sobre a PNEP no âmbito da PNAS (2004), e do Serviço Social; Sistematizamos as experiências de Educação Permanente vivenciadas no período do estágio curricular, e no SUAS.

Para a sua realização inicialmente definimos a temática a ser explorada, os objetivos do projeto e suas principais categorias. Utilizamos uma matriz para revisão bibliográfica, onde organizamos as principais leituras para definição das categorias teóricas, a partir disso, sistematizamos em texto o conhecimento adquirido.

Contudo, além destas reflexões introdutórias, este trabalho está dividido em dois capítulos: o primeiro denominado de “práxis educativa por meio de processos de Educação Permanente”, discorreremos trazendo as concepções teóricas que sustentaram nossas discussões, assim como associamos aos contextos de trabalho no SUAS. Para tanto, foi necessário realizar uma contextualização, ainda que de forma sucinta sobre o próprio SUAS (2005), até a institucionalização da PNEP. Posteriormente

apresentaremos as mediações possíveis no trabalho da/o Assistente Social: em busca da cultura da Educação Permanente, por último tecemos as Considerações Finais.

## **2. A PRÁXIS EDUCATIVA A PARTIR DA EDUCAÇÃO PERMANENTE**

Para que a Educação seja um dos instrumentos que facilite a compreensão e a transformação da realidade, a práxis<sup>2</sup> educativa há de estar pautada em ações que permitam que o trabalhador se visualize enquanto pessoa, sujeito de sua história, capaz de descobrir a si mesmo e a realidade, modificando-se e modificando-a. Desta forma, a práxis educativa é compreendida enquanto a materialização da ação planejada pedagogicamente, conforme como aponta Paulo Freire, “É atuando que posso transformar meu anteprojeto em projeto; [...] que se faz projeto por meio da práxis” (2001, p. 32).

Em vista disso, neste primeiro capítulo apresentaremos a práxis educativa por meio da Educação Permanente dentro dos processos de trabalho no âmbito do SUAS. Logo, não desejamos reduzir o conceito de práxis ao do trabalho e nem reduzir a esfera da educação a esfera do trabalho, contudo, intencionamos sim, em apresentar condições para falarmos de forma mais ampla sobre o trabalho como práxis educativa com caráter emancipatório a partir da Educação Permanente.

### **2.1 Educação e Educação Permanente: aproximações conceituais**

Inicialmente, para que seja possível discorrer sobre a temática educação, é preciso compreendê-la como uma prática necessariamente permanente. Para Paulo Freire (2003), somos sujeitos históricos preocupados sempre com o amanhã, tendo como condição necessária,

<sup>2</sup> A concepção marxista da práxis, cuja síntese une, em uma mesma categoria filosófica, *theoria*, *práxis* e *poiésis*. Portanto, a práxis marxista pode ser definida como a “atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformam-se a si mesmos. É a ação que [...] precisa da reflexão, da teoria; e é a teoria que remete à ação” (Konder, 1992, p. 115) citado por Machado (2013, p. 131); Artigo a relevância da educação popular para o serviço social. Disponível em: <file:///home/Downloads/1325-15535-1-PB.pdf>



estar inserindo-se, ingênua ou criticamente, num incessante processo de formação.

Em Freire, educar é construir, é libertar o homem do determinismo, passando a reconhecer o papel da história e a questão da identidade cultural, tanto em sua dimensão individual, como na prática pedagógica proposta. O autor defende a concepção de educação que percebe o homem como ser autônomo associada com a capacidade de transformar o mundo (2003).

Para Martins, o “conceito de educação sofreu influência do nativismo e do empirismo” (MARTINS, 2004, p. 13). O primeiro era entendido como o desenvolvimento das potencialidades interiores do homem, cabendo ao educador apenas exteriorizá-las, e o segundo era o conhecimento que o homem adquiria através da experiência.

Na visão da pedagogia o processo educacional não se restringe apenas ao mundo escolar, pois esta instituição não é a única responsável pelo processo educativo, pois compreende-se que a educação tem uma dimensão maior do que propriamente ensinar e instituir, indo além das legislações vigentes. A Educação, em sentido amplo, representa tudo aquilo que pode ser feito para desenvolver o ser humano e, no sentido estrito, representa a instrução e o desenvolvimento de competências e habilidades (VIANA, 2006).

Mészáros, em sua obra “A Educação para além do capital” (2013), ressalta que a educação sempre esteve voltada para atender a lógica do capital, ao analisarmos a nível de América Latina percebemos a crescente no debate sobre a democratização do acesso à educação e a massificação do ensino, formando a força de trabalho exigida pelo capital nos padrões atuais de qualificação e disciplina. O autor nesta obra propõe o desvelamento dos reais motivos e interesses das reformas educacionais

[...] as mudanças, sob tais limitações, apriorísticas e pré julgadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução (MÉSZÁROS, 2006. p.35).

O autor nos provoca a pensar sobre o papel da educação e sua contribuição na mudança social, bem como a manutenção da sociedade, e sobre as ideias que orientam as políticas educacionais no capitalismo. Isto não significa considerar que a escola formal deva ser desvalorizada, ao contrário devemos questionar a perspectiva social que esta educação defende que rompa com a perspectiva de produção e reprodução do capital, ainda que isto seja uma realidade da sociedade capitalista.

Desta forma, Mészáros procura demonstrar que a educação, por si só, não é capaz de transformar a sociedade rumo à emancipação social, pois compreende que a 'educação', trata-se de uma questão de 'internalização' pelos indivíduos, da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas 'adequadas' e as formas de conduta 'certas', mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno (2006).

Compreendemos a educação como um processo complexo, sendo uma parte do todo, que sofre influência direta por parte do capital, na manutenção ativa dos trabalhadores. Segundo Mészáros (2006), a universalização da educação só poderá ocorrer com a universalização do trabalho, pois tais dimensões têm caráter indissociável.

Ainda que de forma sucinta é importante trazer a historicidade da educação no Brasil, que ganha força no início da década de 1930, com o "Manifesto dos Pioneiros da Educação nova no Brasil<sup>3</sup>", o primeiro esboço de um plano de educação nacional, movimento que representou uma ação inicial em torno do planejamento educacional por parte dos educadores brasileiros até chegarmos às legislações atuais de ensino.

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932, p. 188).

<sup>3</sup> Disponível em:  
[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf)

Contudo, é necessário destacar a forma em que os diferentes segmentos populacionais brasileiros construíram o acesso à educação no país. Os autores como, Mariléia dos Santos Cruz (2005), que compõem o conjunto de referências que realizam a crítica historiográfica da história da educação brasileira indicam algumas limitações como o termo educação, restrita ao sentido da escolarização da classe média, a periodização baseada em fatos político-administrativos, as temáticas focadas em contemplar o Estado e as legislações de ensino.

Debate também sobre a ausência da multiplicidade dos aspectos da vida social e da riqueza cultural do povo brasileiro, pois “podemos dizer que essa disciplina e seu campo de pesquisa têm sido veículo de continuísmo da reprodução do tratamento desigual relegado aos negros e índios nessa sociedade” (CRUZ, 2005, p. 22).

A luta das camadas negras pela sua inclusão no processo de escolarização oficial, citando como exemplo esses povos, evidencia que mesmo à margem da cidadania os negros acompanharam os processos de compactação da nação brasileira e nele exerceram influência. As diversas formas do Estado brasileiro impedir o acesso à instrução pública dos negros durante o Império deram-se em nível legislativo, quando se proibiu o escravo, e em alguns casos o próprio negro liberto, de frequentar a escola pública, e mesmo garantindo o direito dos livres de estudar, não houve condições materiais para a realização plena do direito.

Henri Moniote (1976), citado por Cruz (2005), traz considerações como, a tendência que perdurou durante muito tempo, de excluir os povos não-europeus das narrativas do campo histórico. Tal exclusão foi justificada por uma ideia da inexistência de fatos notáveis nas sociedades não-européias, antes do contato com os brancos.

Reconhecemos que o processo educacional tem um significado imprescindível para o desenvolvimento do ser social, e a forma como se constitui no passado influencia as formas de acesso das gerações futuras, entretanto, no que diz respeito às experiências do acesso à educação no Brasil, percebemos que se constitui a partir dos privilégios já

estabelecidos social e economicamente, sendo estruturada a partir da construção seletiva de acesso.

Com base nessas breves reflexões sócio-históricas nos aproximamos da Constituição Federal de 1988, onde a educação é amparada por princípios que buscam uma sociedade mais justa, onde é direito<sup>4</sup> de todos, dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

O artigo 205, da Constituição Federal estabelece três objetivos básicos da educação: o pleno desenvolvimento da pessoa, preparo da pessoa para o exercício da cidadania e qualificação da pessoa para o trabalho. Estes objetivos relacionam-se com os fundamentos do Estado brasileiro, estabelecido no artigo 1º da Constituição Federal: a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político (BRASIL, 1988).

Em vista disso, torna-se necessário identificar o papel da educação enquanto instrumento do Estado, nesse sentido, entender o planejamento da educação como realização política. Segundo Melo (2004, p. 19)

[...] os planos e programas não expressam somente construções de interesses sociais diferentes, mas são resultado do embate histórico-social de projetos diferentes, distintos, até mesmo contraditórios, de sociedade e de educação; defendidos e implementados historicamente, de forma múltiplas, por diversos sujeitos políticos coletivos.

Nesta perspectiva, o planejamento educacional encontra-se não apenas subordinado à política, mas é entendido como um instrumento do poder, ao qual caberia a tarefa de operacionalizar o projeto de transformação da sociedade, visto que, como argumenta Ianni (1996, p. 309) citado por Oliveira (2017, p. 3), “o planejamento é um processo que

<sup>4</sup> “Direitos Sociais são direitos fundamentais do homem, caracterizando-se como verdadeiras liberdades positivas, de observância obrigatória em um Estado Social de Direito, tendo por finalidade a melhoria das condições de vida aos hipossuficientes, visando à concretização da igualdade social, e são consagrados como fundamentos do Estado democrático, pelo art. 1º, IV, da Constituição Federal” (BRASIL, 1988). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)

começa e termina no âmbito das relações e estruturas de poder, as quais podem revelar, a natureza da política hegemônica do Estado.”

Compreendemos que a discussão sobre planejamento educacional envolve relações de poder e de forças contraditórias, segundo Mészáros (2006), não é surpreendente, que o desenvolvimento tenha caminhado de mãos dadas com a doutrinação da esmagadora maioria das pessoas com valores da ordem social do capital como a ordem natural inalterável. A prática educacional é permeada pelo capital, os indivíduos são diariamente conduzidos aos valores da sociedade de consumo, como algo lógico já naturalizado pelas instituições.

Podemos classificar a educação em diferentes segmentos, como a educação formal de reconhecimento oficial, que caracteriza-se por ser altamente estruturada onde desenvolve-se no seio de instituições próprias, escolas e universidades, é uma instituição muito antiga, cuja origem está ligada ao desenvolvimento de nossa civilização e ao acervo de conhecimentos por ela gerados. Perpassando o nosso cotidiano temos também a educação não formal e informal, que segundo Gohn (2010, p. 16)

[...] a educação não formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas; a educação informal como aquela na qual os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização gerada nas relações e relacionadas intra e extrafamiliares. A informal incorpora valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados.

A educação não formal tem vários sentidos e definições e um dos desafios é caracterizá-las, Gohn (2010), em seu livro *Educação não Formal e o Educador Social*, apresenta diversas definições de educação: como a *Extraescolar; Educação Alternativa; Educação de Adultos; Educação Popular; Educação Social; Educação Comunitária; Educação Integral; Educação Continuada; e a Educação Permanente* tema deste trabalho.

O conceito de Educação Permanente, inicialmente, vinculou-se à educação de adultos. Surgiu como contestação ao sistema educativo escolar e universitário, uma crítica ao sistema educacional institucionalizado. Posteriormente, a Educação Permanente foi discutida por educadores como uma proposta de transformação radical, não só no

conceito, mas também como prática de educação, passando a ser considerada um sistema paralelo ao sistema escolar e universitário (GOHN, 2010).

Segundo Canário (1994), as origens do movimento da Educação Permanente emergiram nos anos de 1970, ocorreram num contexto de ruptura e de críticas ao modelo escolar, culminando na crise mundial da educação. As ideias e as práticas de educação e de formação que se sucederam nos anos 1970, influenciadas pelas experiências de educação popular, foram traduzidas no movimento da Educação Permanente, movimento esse que tinha como princípios uma dimensão política e filosófica (FERNANDES, 2016).

Neste período o grupo denominado Grupo Diretor sobre Educação Permanente, visitou e observou 25 experiências piloto de educação popular, que culminou em um relatório apresentado em 1978. Segundo Melo (1986, p. 50) o grupo classificou as experiências em dois eixos “a participação dos adultos na sua própria formação e a intenção globalizante do projeto”.

A perspectiva de educação popular apontada neste relatório em questão, apresentou uma tendência que é a autogestão da pedagogia, “neste caso o processo central da educação popular deixa de ser uma saber possuído por um professor, para se tornar numa criação coletiva de cultura um grupo de iguais” (1986, p.51). Modificando a relação de quem aprende e o saber existente, alterando e elaborando novas formas de desenvolver o próprio saber, colocando no papel ativo quem aprende tornando sujeito da aprendizagem.

Fernandes, em seu Livro o Dicionário Crítico: Política de Assistência Social (2016), apresenta que é possível encontrar, na literatura das ciências da educação, a discussão histórica da Educação Permanente, relatos de experiências de educação popular que estão relacionadas com a educação de adultos, de forma minimamente estruturada e no exterior do sistema formal de ensino. Entretanto, segundo a autora

[...] é importante que se esclareça que a educação permanente não se trata, portanto, de uma atividade específica, como a educação de adultos. É mais do que isso. Há uma ampla revisão literária, realizada por Osório (2003) sobre as publicações que

permitiram elucidar a concepção de educação permanente, superando a sua relação direta com a educação de adultos (FERNANDES & HELLMANN, 2016, p. 92).

Em vista disso, para melhor analisar a Educação Permanente, é necessário distingui-la da Educação Continuada, Ricas (1994, p. 2) considera que essa “englobaria as atividades de ensino após o curso de graduação com finalidades mais restritas de atualização, aquisição de novas informações e/ou atividades de duração definida e através de metodologias tradicionais”.

Para Fernandes (2016) a Educação Permanente não se sobrepõe nem inviabiliza a Educação Continuada, sendo estas apenas diferentes em seus processos. A Educação Continuada é uniprofissional e de prática autônoma, aborda temas de especialidades, objetiva a atualização técnico-científica, e seus resultados são a apropriação passiva de conhecimento. Fernandes

A educação continuada diz respeito à continuidade da formação inicial visando o aperfeiçoamento profissional, conforme já citado, mas nem sempre esse aperfeiçoamento atende às necessidades oriundas do trabalho e tampouco modifica as estruturas e os processos de trabalho no sentido de qualificá-los no que diz respeito ao atendimento das demandas sociais, que requerem intervenções técnico-operativas (FERNANDES, 2016, p. 56).

A Educação Permanente é interdisciplinar e coletiva, ocorre de forma contínua, se utilizando de metodologias. Por isso, mencionando Fernandes, tomamos como referência a Educação Permanente, por compreender também que sua raiz está plantada por princípios éticos e políticos, direcionando, assim, a edificação de uma sociedade em que prevaleça a “[...] justiça social e a emancipação humana, em que a razão técnica não predomine e não subestime a consciência crítica de sujeitos dotados de desejo e de conhecimentos, capazes de refletir sobre seus atos” (2009, p. 527).

Em vista disso, no SUAS, conforme Fernandes, a perspectiva da Educação Permanente aparece como um princípio reorganizador de todo o processo educativo vivenciados pelos(as) trabalhadores(as),

Esta orientação propõe-se a superar as concepções dominantes e as práticas escolarizadas, disseminando novas práticas de

formação, como, por exemplo, no âmbito do trabalho na assistência social, valorizando as aprendizagens advindas das situações de trabalho, das reflexões dos coletivos que discutem os programas e ações do sistema, incluindo os conselhos locais de controle social, espaços de participação popular e democrático e, portanto, de reflexão crítica sobre a condução do SUAS (FERNANDES, 2016, p. 90).

Contudo, a Educação Permanente é vista como importante estratégia para a consolidação e defesa das políticas sociais, desta maneira, pontua-se que a relevância dada a discussão da Educação Permanente não se sobrepõe a Educação Continuada, porém como já referimos elas são diferentes em seus processos, conforme Fernandes (2016, p. 55)

Tem-se, como desafio, a primeira, pois permite considerar os problemas da organização do trabalho, a especificidade de cada realidade local e as características do processo de trabalho concreto de um espaço sócio-ocupacional ou de um serviço prestado no âmbito de uma política social. A educação continuada diz respeito à continuidade da formação inicial visando o aperfeiçoamento profissional, mas nem sempre esse aperfeiçoamento atende às necessidades oriundas do trabalho e tampouco modifica as estruturas e os processos de trabalho.

Desta forma, a Educação Permanente é compreendida na perspectiva político-pedagógica no processo ensino aprendizagem, pois compreende-se a criação de espaços de formação que permitam a consciente e sistemática reflexão dos trabalhadores quanto ao conteúdo subjacentes às suas práticas profissionais.

Alguns dispositivos caracterizam as experiências formativas na institucionalização da Educação Permanente no SUAS, assim como no Sistema Único de Saúde (SUS), que é a existência do *desejo profissional*, o desejo de envolver-se nos processos formativos, conforme aponta Fernandes (2016), é como uma escolha, mas não somente subjetiva, individual, mas, principalmente, coletiva, ética e política, no sentido de responsabilização com os resultados das ações e com o processo formativo que dele advém.

Por tanto, a instauração do processo de reflexão crítica acerca de como o trabalho está organizado, e da atribuição de cada especialidade profissional, temos a *interdisciplinaridade* como outro dispositivo que condiciona a efetivação das experiências de Educação Permanente.



Nesse sentido, conforme a PNEP/SUAS (2013), a interdisciplinaridade favorece a maior aproximação das equipes profissionais à integralidade das situações experimentadas por usuários e beneficiários do Sistema, contribuindo na formulação de respostas às questões, demandas, problemas e dificuldades que emergem dos processos de trabalho e das práticas profissionais.

[...] instituir um processo de ensino e aprendizagem, investigação e construção de saberes e conhecimento calcado na valorização da interdisciplinaridade, fundamentada no reconhecimento dos saberes específicos de cada área, na sua complementaridade e na possibilidade de construção de novos saberes e práticas (PNEP, 2013, p.36).

Portanto, acredita-se conforme aponta Pereira (2014, p. 36), que a “relação de reciprocidade entre saberes distintos, com suas contradições específicas e inerentes, tendo em vista à recomposição da unidade segmentada do conhecimento, que, na realidade, não é compartimentalizado”.

Potyara Pereira, no livro *Intersetorialidade na Agenda das Políticas Sociais* (2014), aponta que a interdisciplinaridade surge da consciência de um estado de carência no campo do conhecimento, causado pelo aumento exagerado de especializações e pela rapidez do desenvolvimento autônomo de cada uma delas (2014, p. 27) cabendo destacar que

[...] a interdisciplinaridade não propõe o aniquilamento das especializações. Entretanto, o exercício de sua constituição como unidade de diversos saberes exige a elaboração de uma concepção que, ao optar por uma dada visão de mundo, terá de romper com a que lhe é posta. (PEREIRA, 2014, p. 28).

A interdisciplinaridade, a partir do final dos anos de 1960, tornou-se objeto de pesquisa, desde então essa categoria passou a ser fortemente debatida dentro de espaços acadêmicos como algo necessário para pensar a prática de trabalho considerando o contexto e as mudanças nos paradigmas do mundo da produção, desta forma, é importante destacar que

As ideias genericamente veiculadas a respeito da interdisciplinaridade seduzem o trabalhador para o desenvolvimento de uma subjetividade adequada ao novo momento de acumulação de capital. Nessa perspectiva, a

interdisciplinaridade é tomada como uma atitude de abertura do sujeito individual ou coletivo (equipe), à: integração, interação, coordenação, colaboração, e à cooperação (MANGINI e MIOTO, 2009, p. 212).

Entendemos a interdisciplinaridade como sendo um desafio do trabalho no âmbito da PNAS, no que diz respeito a conscientização da importância da articulação das diferentes áreas do saber ou profissões que atuam nas políticas sociais, tais como assistentes sociais, psicólogos, educadores sociais, médicos, enfermeiros, entre tantas outras profissões. Como destaca Fernandes (2016, p. 76)

Vale ressaltar que, nessas relações de trabalho, o que dá sentido à educação permanente é a relação dialógica entre profissionais de uma equipe, a análise rigorosa dos processos de trabalho, das intervenções e a procura coletiva por melhores formas de agir por meio da interlocução dos saberes.

O outro desafio como destaca Fernandes no livro Educação Permanente e Políticas Sociais (2016), é de romper as fronteiras dos saberes, pois somente desta forma conseguiremos compreender o que é específico de cada profissão, sendo possível também a identificação das atribuições e particularidades teóricas e técnico-operativas.

Em vista disso, outro aspecto importante de destacarmos é o do *conhecimento prévio* de um profissional, sendo a condição para sua inserção nos processos de trabalho em uma Política Social, desta maneira, acredita-se que a necessidade da aprendizagem nos processos de trabalho está diretamente ligada ao seu conhecimento prévio. Conforme aponta Fernandes, no que diz respeito a interação dos conhecimentos adquiridos com os já existentes.

Desta forma, pode-se se dizer que a necessidade de aprendizagem por parte de um profissional está relacionada com as suas competências e atribuições e são levadas em consideração para atendimento de uma demanda que se apresenta em um serviço público. Portanto, os conhecimento que vão sendo adquiridos por meio de experiências de educação permanente vivenciadas no trabalho vão interagindo com aqueles já existentes (FERNANDES, 2016, p. 77).

Esta compreensão está ligada a outro dispositivo da Educação Permanente que é a *aprendizagem significativa*, que está relacionada ao sentido que é dado ao conhecimento adquirido, conforme Moreira (2012)

em seu livro, *O que é afinal aprendizagem significativa?* destaca a vantagem da aprendizagem significativa sobre a mecânica, é a compreensão, o significado, e a capacidade de transferência que mais tarde estará na retenção de conhecimento e na possibilidade de reaprendizagem. Para Moreira (2012),

É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não-litera e não-arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva.

Desta forma, o autor apresenta duas as condições para a aprendizagem significativa: “1) o material de aprendizagem deve ser potencialmente significativo e 2) o aprendiz deve apresentar uma predisposição para aprender” (MOREIRA, 2012, p.8). Na PNEP (2013), o princípio da aprendizagem significativa compreende o processo de aprendizagem que se desenvolve pela interiorização de novos conhecimentos, habilidades e atitudes a partir da mobilização dos saberes e experiências prévias do educando, sendo destacados duas condições essenciais

A primeira, de ordem individual/psicológica, diz respeito ao envolvimento do educando no processo de formação e capacitação e ao cuidado com sua própria aprendizagem. A segunda condição se refere à sua percepção quanto à relevância dos conteúdos e objetivos que orientam o processo de formação e capacitação (PNEP, 2013,p. 37).

Neste sentido, o trabalho é um *locus* de aprendizagem, conforme ressalta Fernandes (2016, p. 79) “não basta dominar o conteúdo, é preciso servir-se dele”. Consideramos que o profissional não pode se limitar apenas cumprir tarefas, pelo contrário compreende-se que a reflexão antecede a prática para confrontar com crítica e criatividade as situações de trabalho, perante as problemáticas do cotidiano, em relação às expressões da questão social que se manifestam no âmbito das políticas sociais.

A aprendizagem significativa ocorre em diferentes espaços formativos, onde surgem as oportunidades de questionamento e

problematizações inerentes das situações de trabalho que são compreendidas como promissoras no âmbito das políticas sociais, cabendo destacar que estes processos nunca são imediatos, pois passam por fases. Trata-se de uma questão de aproximação, interconexão, ruptura, alternância, recuo, mobilização, e principalmente predisposição política e ética, para que ocorra a aprendizagem significativa (FERNANDES, 2009).

Perpassando a aprendizagem significativa, a política tem também como dispositivo o conceito de *historicidade*, a adoção desse princípio permite que não se perca de vista que o SUAS e a PNEP, se constituem e se inserem nos marcos de uma dada forma de sociedade, e de um determinado tipo de Estado,

O princípio da historicidade permite, ao mesmo tempo: a) a fuga à abordagem empirista do real, que dá exclusividade e primazia às técnicas de coleta, como se o real se revelasse aos sujeitos em estado de pureza, sem mediações conceituais; b) a fuga do idealismo objetivo, em que as categorias e conceitos pretendem ser eternas, anteriores e independentes do mundo real, material; c) fuga do idealismo subjetivo, em que as categorias são entendidas como simples nomações fenomênicas e do espírito, e não expressões do real (PNEP, 2013, p.38).

Esta dimensão permite a recusa das abordagens pragmáticas, fixadas estritamente na transmissão técnica, instrumental, dogmático, do conhecimento. Exige que as ações de formação e a capacitação para o SUAS abarque questões filosófico-científicas e ético-políticas relacionadas aos princípios e fundamentos da análise do ser social<sup>5</sup>, fazendo a mediação dessas questões com as de caráter técnico e operativo.

Contudo, quanto maior for a compreensão e a aproximação profissional com a realidade social em que se atua, melhor se cria vínculos e mecanismos de intervenção, neste sentido, conhecer o *território*, de atuação profissional é a base para a organização dos serviços e a

<sup>5</sup> O indivíduo é o ser social. Sua manifestação de vida – mesmo que ela não apareça na forma imediata de uma manifestação comunitária de vida, realizada simultaneamente com outros – é por isso, uma externalização e confirmação da vida social. A vida individual e a vida genérica do homem não são diversas, por mais que também – e isso necessariamente o modo de existência da vida individual seja um modo mais particular ou mais universal da vida genérica, ou quanto mais a vida genérica seja uma vida individual mais particular ou universal (MARX, 2010, p. 108)

materialização das políticas sociais que são marcadas por uma visão segmentada da realidade social.

Milton Santos (2002) faz importantes contribuições para a construção do conceito de território, para o autor, o território configura-se pelas técnicas, pelos meios de produção, pelos objetos e coisas, pelo conjunto territorial e pela dialética do próprio espaço. Em suas reflexões frisava que território em si, não é um conceito, se tornando quando utilizado para análise social, quando pensado junto com os atores que dele se utilizam.

O território como espaço social representa mais que uma divisão de limites do espaço geográfico e administrativo, possuindo características particulares e dinâmicas exclusivas, ativadas e promovidas pelos diferentes atores sociais (SALGUEIRO, PIMENTEL e FIGUEIREDO, 2015, p. 28).

Percebe-se que o território na sua divisão institucional acaba por estabelecer critérios para acesso aos serviços, neste sentido, o território pode ser um fator de proteção e desproteção. A territorialização identifica a existência de diversos elementos econômicos e sociais que tornam o indivíduo ou a família vulneráveis, em situação de risco social. Portanto, as práticas da assistência social devem ser articuladas territorialmente,

A proteção social requer essa aproximação e conta com a identificação das condições de vida dos indivíduos, das diferentes demonstrações de pobreza, das vulnerabilidades e riscos sociais, da localidade dos serviços socioassistenciais e sua relação com a concentração de demanda no território (SALGUEIRO, PIMENTEL e FIGUEIREDO, 2015, p. 29).

Nessa perspectiva é que se insere o território como um elemento essencial para se pensar a efetivação do acesso à proteção social básica e especial, por meio dos serviços socioassistenciais.

O território representa muito mais do que o espaço geográfico. Assim, o município pode ser considerado um território, mas com múltiplos espaços intraurbanos que expressam diferentes arranjos e configurações socioterritoriais. Os territórios são espaços de vida, de relações, de trocas, de construção e desconstrução de vínculos cotidianos, de disputas, contradições e conflitos, de expectativas e de sonhos, que revelam os significados atribuídos pelos diferentes sujeitos (BRASIL, 2008, p. 54).

Desta forma, Fernandes (2016), destaca como grande desafio posto ao trabalho profissional no âmbito das políticas sociais é a capacidade das equipes de reconhecerem a importância do processo de territorialização, que pressupõe o envolvimento com os sujeitos que dele fazem parte. A valorização e a importância do fortalecimento do território pensado como localização e como elemento essencial para a efetivação do acesso à proteção social, pois, compreendemos que a sua apropriação possibilita a proximidade e mediação entre o poder público e a população.

Quanto maior for o entendimento sobre o território em que se atua maior é a contribuição para o planejamento das ações, no reconhecimento das diversidades e particularidades, assim como, o reconhecimento das potencialidades existentes, formas de resistência e de enfrentamento às necessidades locais.

Esses apontamentos remetem a outra dimensão apontada pela PNEP, que é o *controle social*, para a política essa função está ancorada ao princípio da participação popular, a qual é estruturante na gestão da PNAS e do SUAS. Assim, explicitado na política

A função do controle social é exercida especialmente pelos conselhos de Assistência Social. Segundo o art. 119 da NOB/SUAS/2012, os conselhos de Assistência Social são instâncias deliberativas colegiadas do SUAS, vinculadas à estrutura do órgão gestor de Assistência Social da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, com caráter permanente e composição paritária entre governo e sociedade civil, instituídas por meio de lei específica, que garanta a escolha democrática da representação da sociedade civil, permitindo uma única recondução por igual período (PNEP, 2013, p. 32).

Fernandes, no livro Educação Permanente e Políticas Sociais (2016) ao qual recorreremos para discorrer sobre esta categoria, destaca que o desafio da institucionalização da *cultura de participação popular e de controle social* emerge como pauta desafiadora nos processos formativos a serem experienciados pelos trabalhadores, a autora traz essa afirmação pelo fato de que a participação popular ainda não é consolidada no Brasil, pelo menos nas instâncias de controle social do SUAS.

O controle social tem sua concepção advinda da Constituição Federal de 1988, enquanto instrumento de efetivação da participação popular no processo de gestão político administrativa-financeira e técnico-operativa, com caráter democrático e descentralizado. Dentro dessa lógica, o controle do Estado é

exercido pela sociedade na garantia dos direitos fundamentais e dos princípios democráticos balizados nos preceitos constitucionais (PNAS, 2004, p. 51).

Na conformação do SUAS, os espaços privilegiados onde se efetivará essa participação são os conselhos e as conferências, porém, outras instâncias também podem somar força a esse processo.

Os conselhos têm como principais atribuições a deliberação e a fiscalização da execução da política e de seu financiamento, em consonância com as diretrizes propostas pela conferência; a aprovação do plano; a apreciação e aprovação da proposta orçamentária para a área e do plano de aplicação do fundo, com a definição dos critérios de partilha dos recursos, exercidas em cada instância em que estão estabelecidos (PNAS, 2004, p,51).

Afinal os conselhos enquanto instâncias deliberativas de caráter permanente são constituídos por representação governamental e não governamental, por cidadãos e cidadãs que representam interesses, esses diferentes interesses que estão em jogo quando se trata da formulação e gestão de políticas sociais.

Conforme Fernandes (2016) é preciso reinventar práticas participativas instituindo espaços inclusivos no âmbito das políticas sociais que permitam aos sujeitos se reconhecerem como sujeitos de direitos. Estes espaços participativos são necessários para a experimentar a vivência da educação permanente na medida em que se constroem saberes e fazeres.

Contudo, perpassados as dimensões apresentadas, destacamos a dimensão *ético-política*, que é considerada como determinante para os processos de Educação Permanente. Estudos indicam que as experiências de Educação Permanente estão organizadas em torno de profissionais fortemente comprometidos com a sua profissão. São profissionais com predisposição ética e política para aprendizagem e que, ao se juntarem com outros trabalhadores, buscam melhores resultados dos serviços em que atuam (FERNANDES, 2009).

Destaca-se o princípio do Código de Ética dos Assistentes Sociais, que vem ao encontro da perspectiva ética da política, “o compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual na perspectiva da competência profissional, na

articulação com os outros profissionais e trabalhadores” (BRASIL, CFESS, 2012, p.23).

Compreende-se que a ética profissional se objetiva através de ações conscientes e críticas, na relação com os usuários, na ampliação do espaço profissional que quando politizado implica no compartilhamento coletivo com outros profissionais, e no respaldo das entidades e dos movimentos sociais organizados. Barroco, traz as categorias éticas, destacando que

As categorias éticas são categorias de valor que se referem à particularidade da ação ética do indivíduo, fornecendo elementos para a sua valoração e/ou o seu julgamento de valor. Por exemplo, a responsabilidade do sujeito em relação à sua ação. Ou seja, a responsabilidade não é apenas um valor: é uma categoria ética, pois expressa uma relação social que decorre de uma ação e que se complexifica na medida em que estabelece conexões sociais com outros sujeitos e escolhas (BARROCO, 2010, p. 11).

Barroco, em seu livro *Ética e Serviço Social: fundamentos ontológicos* (2010), ressalta que a ética embora limitada, se faz cotidianamente através de atos morais singulares, mais ou menos conscientes e livres, objetivado através de ações motivadas por valores e teleologias dirigidas à realização de direitos e conquistas coletivas. Desta maneira, contribui para a crítica radical da moral do seu tempo, contribuindo com elementos para a compreensão das possibilidades éticas e morais do futuro.

Nesse sentido, tratar a defesa e a consolidação das políticas sociais associando-as à dimensão formativa experienciadas nas situações de trabalho, nos condiciona a questionar que direção estamos tomando com a valorização dos processos formativos?

Concordamos com Mészáros (2008), na defesa da existência de práticas educacionais que permitam trabalhar as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade que liberte o ser humano da dominação do capital, e onde a função da educação seja a de contribuir para transformar o/a trabalhador/a em um sujeito político capaz de modificar a realidade.

Em suma, é nesta perspectiva que compreendemos e somamos na luta da educação que vise à emancipação coletiva, contrapondo os



interesses do mercado, para atender de fato as necessidades humanas superando a lógica de desumanização do capital, a partir da consolidação efetiva das políticas sociais.

## **2.2 A Política Nacional de Educação Permanente no contexto do SUAS**

A Educação Permanente é uma grande contribuição ao processo de aprimoramento da gestão do SUAS e também do Sistema Único de Saúde (SUS), assim como da qualificação dos serviços, programas e projetos e benefícios socioassistenciais. Ademais, é importante destacar que a concepção de Educação Permanente é instituída inicialmente na gestão pública de saúde brasileira.

A partir de 1984, o Programa de Desenvolvimento de Recursos Humanos da Organização Pan-americana da Saúde, mobilizou diferentes países das Américas, para reunir uma série de experiências educativas em saúde dando início ao processo de fundamentação conceitual e de desenvolvimento metodológico que facilitou a elaboração de uma proposta pedagógica (FERNANDES, 2012). Sendo compreendido que as formas de enfrentamento às questões comuns do processo de trabalho, são insumos fundamentais para a organização e desenvolvimento das experiências de aprendizagem.

A Organização Pan-americana da Saúde, a partir dos anos 1990, apontou a perspectiva teórica e metodológica para a constituição de programas de Educação Permanente em Saúde. Ceccim, em seu livro a Educação Permanente em Saúde: desafio ambicioso e necessário (2005), apontou que os programas tiveram a intenção de “alcançar o desenvolvimento dos sistemas de saúde na região com reconhecimento de que os serviços de saúde são organizações complexas em que somente a aprendizagem significativa será capaz da adesão dos trabalhadores nos processos de mudanças no cotidiano” (CECCIM, 2005, p. 161).

A Educação Permanente em Saúde é uma estética pedagógica para a experiência da problematização e do enfrentamento das questões encontradas no cotidiano de trabalho. Para o setor da saúde, esta estética é condição para o desenvolvimento de uma inteligência da escuta, do cuidado, do tratamento, isto é, uma produção em ato das aprendizagens relativas à intervenção/ interferência no andar da vida individual e coletiva (CECCIM, 2005).

O tema da Educação Permanente em Saúde coloca um corte na didática geral: não se trata da passagem de um estado de desconhecimento ao de conhecimento, não se trata da melhor e mais eficiente transmissão de saberes, não é uma metodologia pedagógica que se esgota à demonstração pelo aluno da aquisição de informação ou habilidade. Creio que aprofundam este corte os dois instigantes pontos que colho das arguições de Rovere e Merhy: os processos de territorialização e os processos de subjetivação, a que podemos chamar implicação política e implicação ética ou produção do mundo e produção de si (CECCIM, 2005, p. 175).

A Educação Permanente ganha inicialmente o estatuto de política pública apenas na área da saúde no Brasil, as diretrizes foram estabelecidas pelo Ministério da Saúde, a partir de 2003, quando foi destacada como ideia central da Política de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, a educação permanente como estratégia educacional e de desenvolvimento para o SUS (BRASIL, 2003).

O Ministério da Saúde junto aos gestores municipais e estaduais, e os trabalhadores da saúde, fomentaram a institucionalização da Educação Permanente, culminando na publicação da Portaria n. 198, em 13 de fevereiro de 2004, que instituiu a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde<sup>6</sup>, tendo como princípio as diretrizes do SUS, como a Atenção Integral à Saúde e a construção da Cadeia do Cuidado Progressivo à Saúde para trabalhar com a ideia de rede, rompendo com os sistemas de verticalização das relações.

Cabe destacar que a institucionalização também é respaldada pela Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUS (NOB/RH-

<sup>6</sup> Ver em SUS:  
[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pacto\\_saude\\_volume9.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pacto_saude_volume9.pdf).

SUS/2005), com princípios e diretrizes que traduzem o cuidado abrangente e necessário que incidem sobre o trabalho e o trabalhador do SUS, como a política de desenvolvimento do trabalhador; a saúde ocupacional para o trabalhador do SUS; e o controle social da gestão do trabalho no SUS.

Uma cadeia de cuidados progressivos à saúde supõe a ruptura do conceito de sistema verticalizado, para trabalhar com a ideia de rede, um conjunto articulado de serviços básicos, ambulatoriais de especialidades e hospitais gerais e especializados, em que todas as ações e serviços de saúde sejam prestados, reconhecendo se contextos e histórias de vida, e assegurando adequado acolhimento e responsabilização pelos problemas de saúde das pessoas e populações (BRASIL, PNEP/SUS, 2004).

No sentido de preparar o indivíduo para o enfrentamento às diferentes situações encontradas no cotidiano de trabalho, iniciou-se o princípio da formação como processo permanente educacional. Fernandes (2016, p.101), ressalta que

Ainda que esta não seja uma realidade dada, e sim um processo de construção coletiva, de contradições e de lutas que reivindicam a garantia do direito à saúde universal aos usuários e aos trabalhadores (e destes pelos direitos trabalhistas), o campo da Saúde no Brasil tem se destacado pelo protagonismo de iniciativas promissoras no que diz respeito à formação dos trabalhadores do SUS.

Conforme o breve resgate, a Educação Permanente, se origina e se institucionaliza no âmbito da política social, através da PNEP do SUS em 2004, influenciando outras políticas sociais para a institucionalização da educação permanente, como a PNEP/SUAS em 2013. A PNEP do SUS se constitui até os dias de hoje como referência no Brasil, tendo como objetivos as transformações das práticas profissionais e da própria organização do trabalho.

Em vista disso, para discorrer sobre a PNEP/SUAS tomamos como ponto de partida desta reflexão a PNAS (2004), que se materializou por meio do SUAS (2005), cabendo retomarmos a trajetória da Assistência Social brasileira, para melhor compreendermos os contextos que perpassam os projetos societários defendidos desde o seu início, e os atuais enfrentamentos para a sua institucionalização plena.

A Assistência Social inicialmente esteve ligada ao paternalismo individual e institucional. Historicamente vinculada à filantropia, a caridade, a ajuda, sendo diretamente relacionada com a solidariedade da Igreja e de grupos com motivações religiosas. Para Fernandes, “a assistência social se caracterizou por muitos anos como aquela efetivada por ações voluntárias, de caráter assistencialista, pontual e fragmentada, tanto por parte da esfera privada como do Estado” (2016, p. 111).

No Brasil, até 1930, não havia uma compreensão da pobreza enquanto expressão da questão social<sup>7</sup>, a pobreza era tratada como “caso de polícia” e problematizada pelo estado por intermédio de seus aparelhos repressivos, sendo tratada como disfunção individual.

A primeira grande regulação da Assistência Social no país foi a instalação do Conselho Nacional de Serviço Social, criado em 1938, sendo a primeira forma de presença da Assistência Social na burocracia do Estado brasileiro, ainda que na função subsidiária de subvenção às organizações que prestavam amparo social.

A primeira grande instituição foi a Liga Brasileira de Assistência (LBA), que tem sua gênese marcada pela presença das mulheres e pelo patriotismo. Segundo Sposati (2004, p.19):

A relação da assistência social com o sentimento patriótico foi exponenciada quando Darcy Vargas, a esposa do presidente, reúne as senhoras da sociedade para acarinhar pracinhas brasileiros da FEB - Força Expedicionária Brasileira - combatentes da II Guerra Mundial, com cigarros e chocolates e instala a Legião Brasileira de Assistência - LBA. A idéia de legião era a de um corpo de luta em campo, ação.

A LBA tinha na sua presidência às primeiras damas da República, construindo a relação do primeiro-damismo junto às práticas de assistência social, onde as ações eram voltadas às famílias da grande massa não previdenciária, e também para situações de calamidade com ações pontuais, urgentes e fragmentadas.

<sup>7</sup> Segundo Iamamoto (1998, p.27) “A Questão Social é apreendida como um conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade”.

Em 1969, a LBA é transformada em fundação e vinculada ao Ministério do Trabalho e Previdência Social, tendo sua estrutura ampliada e passando a contar com novos projetos e programas. Durante a ditadura militar a Secretária de Assistência Social tornava-se o órgão-chave na formulação de política de ataque à pobreza. Segundo Mestriner (2001, p.168):

[...] Tal política mobilizará especialistas, profissionais e organizações da área. O Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviços Sociais - CBCISS realiza, então, seminário em Petrópolis (de 18 a 22 de maio de 1974), com 33 especialistas, visando subsidiar a iniciativa governamental.

Importante destacar a importância dos movimentos sociais na luta por políticas públicas, assim como na PNAS, considerando que historicamente, as mobilizações da sociedade civil receberam diferentes tratamentos, e eram enfrentados como “caso de polícia”, e com forte repressão.

As manifestações ocorridas no período de 1930 a 1964 ficaram conhecidas como populismo e elas reivindicavam a reforma de base e melhores condições de vida para a classe trabalhadora do campo e da cidade. Posteriormente, em 1964, no período ditatorial, a atuação das camadas populares no âmbito econômico, político e cultural sofreu restrições redefinindo o Estado e sua relação com a sociedade.

Em 1968, os movimentos sociais se articularam, com objetivos diferentes, mas com um único propósito de pôr fim ao sistema ditatorial, como os movimentos estudantis, religiosos, operários e camponeses. Resende (1985), ressalta que os movimentos sociais devem ser vistos, também (neles, é claro, os seus agentes), como produtores da história, como forças instituintes que, além de questionar o estado autoritário e capitalista, questionam suas práticas, a própria centralização/burocratização tão presente nos partidos políticos (RESENDE, 1985, p.38).

Em 1975, surgem os novos movimentos sociais e, dentro da Igreja Católica, o movimento da Teologia da Libertação, que buscava romper com a dominação a que a população vulnerável e os setores excluídos

sofriam. Em meio a essa efervescência e com a pressão dos movimentos sociais, as políticas sociais encontram em um campo fértil para desenvolverem-se e auxiliarem a efetivação dos direitos sociais na Constituição de 1988.

A Constituição Federal de 1988, aprovada em 5 de outubro, trouxe uma nova concepção para a Assistência Social, incluindo-a na esfera da Seguridade Social: “Art.194. A “Seguridade Social compreende um conjunto integrado de ações de iniciativa dos Poderes Públicos e da sociedade, destinadas a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social” (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 2003, p. 193.).

A partir disto, cria-se uma verdadeira mudança na concepção acerca da Assistência Social, que foi elevada ao status de política social constituinte, juntamente com a Previdência Social e a Saúde, pertencendo a Seguridade Social, reconhecida como um direito social e dever do Estado.

Os movimentos sociais exerceram grande influência, emergindo com todo poder de pressão, conformando e norteando a configuração das políticas públicas e da PNAS no país. Em um contexto de grande mobilização democrática e exigência de práticas inovadoras na área social, tem início uma intensa discussão para a formulação de uma política pública de Assistência Social, constitucionalmente assegurada.

Como afirma Sposati (2004, p.42), a assistência social, garantida na Constituição Federal de 1988 contesta o conceito de “(...) população beneficiária como marginal ou carente, o que seria vitimá-la, pois suas necessidades advêm da estrutura social e não do caráter pessoal” tendo, portanto, como público alvo os segmentos em situação de risco social e vulnerabilidade, não sendo destinada somente à população pobre.

Somente após cinco anos de mobilização da sociedade que é sancionada em 7 de dezembro de 1993, a Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), que regulamenta os artº 203 e 204 da Constituição Federal que trata da política de Assistência Social.

Configurando a Assistência Social como política pública da Seguridade Social não contributiva que provê os mínimos sociais, e possui duas principais funções: de transformar o que foi sancionado na Constituição Federal de 1988 como direito, e estabelecer e definir o significado do campo da Assistência Social no âmbito da Seguridade Social (PEREIRA, 1996).

A LOAS (1993) introduz um novo significado a Assistência Social enquanto “Política pública de seguridade, direito do cidadão e dever do Estado, prevendo-lhe um sistema de gestão descentralizado e participativo, cujo eixo é posto na criação do Conselho Nacional de Assistência Social - CNAS” (MESTRINER, 2001, p. 206). São objetivos da Assistência Social segundo a LOAS:

I - a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice;

II - o amparo às crianças e adolescentes carentes;

III - a promoção da integração ao mercado de trabalho;

IV - a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária;

V - a garantia de 1 (um) salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção ou de tê-la provida por sua família.

Parágrafo único. A assistência social realiza-se de forma integrada às políticas setoriais, visando ao enfrentamento da pobreza, à garantia dos mínimos sociais, ao provimento de condições para atender contingências sociais e à universalização dos direitos sociais (BRASIL, 1993, p.1).

Nos seus princípios e diretrizes a LOAS, preconiza a responsabilidade do Estado na coordenação e execução da Política de Assistência Social, estabelece que os serviços e programas devem ser acessados de forma não-contributiva sobre exigências de rentabilidade econômica, devendo atuar de forma descentralizada e participativa e realizar uma ampla divulgação dos benefícios, programas e serviços oferecidos (PEREIRA, 1996).

A LOAS dá início a uma nova realidade institucional, propondo mudanças estruturais e conceituais, um cenário com novos atores revestidos com novas estratégias e práticas, confirmando-se enquanto “possibilidade de reconhecimento público da legitimidade das demandas

de seus usuários e serviços de ampliação de seu protagonismo” (YASBEK, 2004, p.13). Contudo, para Yasbek, a avaliação da assistência social pós-LOAS é,

[...] plena de ambigüidades e de profundos paradoxos. Pois se, por um lado, os avanços constitucionais apontam para o reconhecimento de direitos e permitem trazer para a esfera pública a questão da pobreza e da exclusão, transformando constitucionalmente essa política social em campo de exercício de participação política, por outro, a inserção do Estado brasileiro na contraditória dinâmica e impacto das políticas econômicas neoliberais, coloca em andamento processos articuladores, de desmontagem e retração de direitos e investimentos públicos no campo social, sob a forte pressão dos interesses financeiros internacionais. (YASBEK, 2004, p.24).

Neste contexto, as políticas sociais assumem características seletivas e compensatórias, iniciando um movimento de desresponsabilização do Estado na gestão das necessidades e demandas dos cidadãos.

Dentre os avanços da PNAS, com a efetivação da LOAS, destaca-se a “criação de Conselhos, Fundos e Planos de Assistência Social (PAS), e a realização das Conferências de Assistência Social. Os Conselhos de Assistência Social “são instâncias deliberativas do sistema descentralizado e participativo de Assistência Social, de caráter permanente e composição paritária entre governo e sociedade civil” (BRASIL, 1993, p.4).

A estrutura dos Conselhos é composta da seguinte forma: Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), órgão superior de deliberação, vinculado a administração pública federal, composto por 18 membros, sendo nove representantes da sociedade civil e nove representantes do governo, possuindo mandato de dois anos, permitida recondução por igual período; Conselhos Estaduais de Assistência Social, instituídos pelos Estados; Conselho de Assistência Social do Distrito Federal, executado no Distrito Federal; e Conselhos Municipais de Assistência Social, instituídos pelos municípios, todos seguindo as diretrizes de composição paritária nos diversos níveis de governo (BRASIL, 1993).

Os Fundos de Assistência Social devem ser criados em cada ente da federação, devendo estar estruturados como unidade orçamentária. Tem



por objetivo “proporcionar recursos e meios para financiar benefícios, serviços, programas e projetos de Assistência Social” (MDS, 2010, p.113).

Cabendo

ao órgão responsável pela coordenação da política pública de Assistência Social na respectiva esfera de governo, a gestão e a responsabilidade pelo fundo naquele âmbito, e ao conselho respectivo a orientação, o controle e a fiscalização desse gerenciamento, através de resoluções relativas à elaboração da proposta orçamentária que trata da destinação dos recursos, aos critérios de partilha, ao plano de aplicação e à execução orçamentária e financeira (NOB/SUAS, 2005, p. 46).

Os Planos de Assistência Social (PAS), “são um instrumento de planejamento estratégico que organiza, regula e norteia a execução da PNAS na perspectiva do SUAS” (NOB/SUAS, 2005, p. 39). São elaborados sob responsabilidade do órgão gestor, em cada esfera do governo, devendo ser submetido a análise e aprovação dos Conselhos de Assistência Social. Segundo o MDS, o PAS deve ter as seguintes informações:

- análise situacional; - objetivos gerais e específicos; - diretrizes e prioridades; - ações estratégicas para sua implementação; - metas, resultados e impactos esperados; - recursos materiais, humanos e financeiros disponíveis e necessários à sua implementação; - mecanismos e fontes de financiamento; - cobertura da rede prestadora de serviços; - indicadores de monitoramento e avaliação e o espaço temporal da execução (MDS, 2010, p. 93).

Os Conselhos, Planos e Fundos de Assistência Social, se tornam requisitos obrigatórios para a habilitação dos municípios na gestão do SUAS, tornando-se imprescindível para obter o nível de gestão inicial, básica e plena. Sem esses instrumentos os municípios ficam não habilitados para prestar os serviços da gestão SUAS e para receber o financiamento do Governo Federal e Estadual (SPOSATI, 2006).

O traçado sócio-histórico e legal desta política vem se constituindo, em diferentes momentos, sendo registrados, tais como na Constituição Federal de 1988, na LOAS em 1993, na PNAS em 2004, no SUAS em 2005, na Norma Operacional Básica da Assistência Social (NOB) em 2006, e na Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais em 2009, entre outros.

Dando seguimento a essas conquistas no ano de 2005, foi instituído o SUAS descentralizado e participativo, que tem por função a gestão do conteúdo específico da Assistência Social no campo da proteção social brasileira. Pressupõe a gestão compartilhada, co-financiamento da política pelas três esferas de governo e definição clara das competências técnico-políticas da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, com a Participação e mobilização da sociedade civil (SUAS, 2005).

O SUAS está organizado em níveis de proteção social, a saber: o primeiro nível é o da Proteção Social Básica, destinada à prevenção de riscos sociais e pessoais, por meio da oferta de programas, projetos, serviços e benefícios a indivíduos e famílias em situação de vulnerabilidade social.

A Proteção Social Básica tem como porta de entrada do SUAS, os Centro de Referência em Assistência Social (CRAS), onde oferecem o PAIF; Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV); Cadastro Único para os Programas Sociais (CadÚnico); e o Serviço de Proteção Social Básica no Domicílio para Pessoas com Deficiência e Idosas (SUAS, 2005).

O segundo nível é da Proteção Social Especial dividida em média e alta complexidade: na Média Complexidade são atendidas às famílias e indivíduos com seus direitos violados, mas cujos vínculos familiares não foram rompidos. Requerem maior estruturação técnico-operacional e atenção especializada e individualizada com um acompanhamento sistemático e monitorado, tais como: Serviço de orientação e apoio sociofamiliar; Plantão social; Cuidado domiciliar; Serviço de habilitação e reabilitação na comunidade das pessoas com deficiência; Medidas socioeducativas em meio-aberto; e o Serviço de Abordagem Social (BRASIL, 2005). Outro espaço de atuação do profissional, é o Centro Pop<sup>8</sup>

<sup>8</sup> A legislação prevê que o serviço pode ser acessado de forma espontânea pela pessoa em situação de rua, a qualquer momento. Pode também ser acessado por encaminhamento do Serviço Especializado em Abordagem Social, por outros serviços da assistência social ou de outras políticas públicas e por órgãos do Sistema Judiciário (SUAS E POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA, 2011). Porto Alegre, conta em 2018, com dois Centros Pop, localizados no bairro Cidade Baixa, e no bairro Floresta. Ver mais em: <https://fpabramo.org.br/acervosocial/wp-content/uploads/sites/7/2017/08/073.pdf>.

que é uma unidade pública voltada para o atendimento especializado à população em situação de rua, e promove atendimento social com equipe multidisciplinar para adultos, idosos e famílias em situação de rua, de forma individualizada e coletiva, durante o período do dia, propondo aos usuários alternativas de enfrentamento à situação de rua e encaminhamentos junto à rede de serviços.

Na alta complexidade visa-se a proteção integral - moradia, alimentação, higienização e trabalho protegido para famílias e indivíduos que se encontram sem referência e, ou, em situação de ameaça, necessitando ser retirados de seu núcleo familiar e, ou, comunitário, como: Atendimento Integral Institucional; Casa Lar; Casa de Passagem; Albergue; Medidas socioeducativas restritivas e privativas de liberdade (semiliberdade, internação provisória e sentenciada) (BRASIL, 2005).

O SUAS engloba também a oferta de Benefícios Assistenciais, prestados a públicos específicos de forma articulada aos serviços, contribuindo para a superação de situações de vulnerabilidade (BRASIL, 2005).

Contudo, não podemos deixar de citar o protagonismo das discussões realizadas nas Conferências Nacionais de Assistência Social, que foram determinantes no processo execução, qualificação e institucionalização do SUAS e da PNEP.

Iniciamos pela III Conferência Nacional de Assistência Social, em 2001, quando emerge com força a preocupação com o trabalho e com os trabalhadores e onde foi deliberado e indicado a necessidade de construção de uma Política Nacional de Capacitação Continuada, e utilização do Fundo Nacional de Assistência Social como fonte de recursos para financiamento desta política (BRASIL, 2013).

A IV Conferência Nacional de Assistência Social, em 2003, sob o contexto do reordenamento do Ministério da Assistência Social (MAS), para o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), demarcando a trajetória da PNAS, ao definir as diretrizes de criação do SUAS. Segundo o MDS (2010, p.42), o SUAS “é um sistema público não contributivo, descentralizado e

participativo, que tem por função a gestão do conteúdo específico da Assistência Social no campo da proteção social brasileira”.

Na V Conferência Nacional de Assistência Social, no ano de 2005, foi aprovado o Decálogo dos Direitos Socioassistenciais, contribuindo para a consolidação da agenda do trabalho e dos trabalhadores na assistência social, trazendo novamente a necessidade da elaboração e implementação de uma “Política Nacional de Capacitação” com vistas a garantir a qualidade nos serviços prestados (BRASIL, 2013, p. 17). Destacamos aqui os dez direitos socioassistenciais, conforme o quadro 1:

Quadro 1 - Direitos Socioassistenciais.

<b>10 Direitos Socioassistenciais</b>
<p><b>1. Todos os direitos de proteção social de assistência social consagrados em Lei para todos:</b> Direito, de todos e todas, de usufruírem dos direitos assegurados pelo ordenamento jurídico brasileiro à proteção social não contributiva de assistência social efetiva com dignidade e respeito.</p>
<p><b>2. Direito de equidade rural-urbana na proteção social não contributiva:</b> Direito, do cidadão e cidadã, de acesso às proteções básica e especial da política de assistência social, operadas de modo articulado para garantir completude de atenção, nos meios rural e urbano.</p>
<p><b>3. Direito de equidade social e de manifestação pública:</b> Direito, do cidadão e da cidadã, de manifestar-se, exercer protagonismo e controle social na política de assistência social, sem sofrer discriminações, restrições ou atitudes vexatórias derivadas do nível pessoal de instrução formal, etnia, raça, cultura, credo, idade, gênero, limitações pessoais.</p>
<p><b>4. Direito à igualdade do cidadão e cidadã de acesso à rede socioassistencial:</b> Direito à igualdade e completude de acesso nas atenções da rede socioassistencial, direta e conveniada, sem discriminação ou tutela, com oportunidades para a construção da autonomia pessoal dentro das possibilidades e limites de cada um.</p>
<p><b>5. Direito do usuário à acessibilidade, qualidade e continuidade:</b> Direito, do usuário e usuária, da rede socioassistencial, à escuta, ao acolhimento e de ser protagonista na construção de respostas dignas, claras e elucidativas, ofertadas por serviços de ação continuada, localizados próximos à sua moradia, operados por profissionais qualificados, capacitados e permanentes, em espaços com infra-estrutura adequada e acessibilidade, que garantam atendimento privativo, inclusive, para os usuários com deficiência e idosos.</p>
<p><b>6. Direito em ter garantida a convivência familiar, comunitária e social:</b> Direito, do usuário e usuária, em todas as etapas do ciclo da vida a ter valorizada a possibilidade de se manter sob convívio familiar, quer seja na família biológica ou construída, e à precedência do convívio social e comunitário às soluções institucionalizadas.</p>

**7. Direito à Proteção Social por meio da intersectorialidade das políticas públicas:** Direito, do cidadão e cidadã, à melhor qualidade de vida garantida pela articulação, intersectorial da política de assistência social com outras políticas públicas, para que alcancem moradia digna trabalho, cuidados de saúde, acesso à educação, à cultura, ao esporte e lazer, à segurança alimentar, à segurança pública, à preservação do meio ambiente, à infraestrutura urbana e rural, ao crédito bancário, à documentação civil e ao desenvolvimento sustentável.

**8. Direito à renda:** Direito, do cidadão e cidadã e do povo indígena, à renda individual e familiar, assegurada através de programas e projetos intersectoriais de inclusão produtiva, associativismo e cooperativismo, que assegurem a inserção ou reinserção no mercado de trabalho, nos meios urbano e rural.

**9. Direito ao co-financiamento da proteção social não contributiva:** Direito, do usuário e usuária, da rede socioassistencial a ter garantido o co-financiamento estatal - federal, estadual, municipal e Distrito Federal - para operação integral, profissional, contínua e sistêmica da rede socioassistencial nos meios urbano e rural.

**10. Direito ao controle social e defesa dos direitos socioassistenciais:** Direito, do cidadão e cidadã, a ser informado de forma pública, individual e coletiva sobre as ofertas da rede socioassistencial, seu modo de gestão e financiamento; e sobre os direitos socioassistenciais, os modos e instâncias para defendê-los e exercer o controle social, respeitados os aspectos da individualidade humana, como a intimidade e à privacidade.

Fonte: Conselho Nacional de Assistência Social (Estratégias e Metas para Implementação da Política de Assistência Social no Brasil), 2005.

Também é neste cenário que é fortalecida a demanda da elaboração de uma NOB específica quanto ao tema recursos humanos, sendo apresentada sua versão preliminar NOB-RH/SUAS, em 2006.

Na VII Conferência Nacional, em 2009, destaca-se a necessidade da criação de espaços de debates para trabalhadores da rede socioassistencial, no âmbito governamental e não governamental, a fim do fortalecimento do SUAS e a implementação da NOB-RH/SUAS/2006, segundo a PNEP (2013, p. 19)

Como parte do processo de debate, a necessidade de capacitação dos trabalhadores, agora qualificada como “continuada e permanente”, figurou novamente entre os temas deliberados. Esse contexto possibilitou também a criação e a organização do Fórum Nacional dos Trabalhadores do SUAS (FNTSUAS).

Importante ressaltar que neste mesmo ano é aprovada a Resolução CNAS n. 109, de 11 de novembro de 2009, que define a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. Esta normativa possibilitou a

padronização em todo território nacional dos serviços de proteção social básica e especial, estabelecendo seus conteúdos essenciais, público a ser atendido, propósito de cada um deles e os resultados esperados para a garantia dos direitos socioassistenciais (TIPIFICAÇÃO NACIONAL DE SERVIÇOS SOCIOASSISTENCIAIS, 2014, p. 4).

Em 2011, outros avanços foram conquistados como a publicação da Lei n. 12.435, de 06 de julho de 2011, que alterou a Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), instituindo o SUAS e estabelecendo a implementação da Gestão do Trabalho e a Educação Permanente em Assistência Social.

Contudo, a VIII Conferência Nacional de Assistência Social, em 2011, tratou dos avanços da implantação do SUAS, onde foram pautados temas como a estruturação da gestão do trabalho; os planos de carreira, incluindo cargos e salários; o concurso público na área; e a política de educação permanente. Sendo deliberado e definido

[...] Construir uma Política de Capacitação Continuada, de acordo com a NOB-RH/SUAS, com recursos da União, estados, Distrito Federal e municípios da rede socioassistencial, orientando-se pelo princípio da profissionalização, da ética e pelo atendimento aos usuários como sujeitos de direitos” (BRASIL, 2013, p. 21).

Em 16 de março de 2012, concomitantemente ao processo de elaboração da PNEP, foi instituído, por meio da Resolução CNAS n. 08, o Programa Nacional de Capacitação do SUAS (CapacitaSUAS), visando:

a) garantir a oferta de formação permanente para qualificar profissionais do SUAS no que se refere ao provimento dos serviços e benefícios socioassistenciais; b) capacitar técnicos e gestores do SUAS para a implementação das ações dos Planos Estratégicos do governo brasileiro; c) induzir o compromisso e responsabilidade do pacto federativo do SUAS com a Educação Permanente junto às Secretarias Estaduais e ao Distrito Federal; d) aprimorar a gestão do SUAS nos municípios, estados e Distrito Federal (BRASIL, 2013, p. 22).

O Ministério de Desenvolvimento e Combate à Fome (MDS), na intenção de orientar esses debates apresentou uma versão preliminar do que se resolveu chamar de Política Nacional de Capacitação do SUAS (PNC/SUAS). Resultando na Resolução CNAS n° 08, de 16 de março de 2012, que instituiu o Programa CapacitaSUAS, resultando também na

Resolução CNAS nº 04, de 13 de março de 2013, instituindo um ano depois a PNEP do SUAS (BRASIL, 2015, p. 26).

Na operacionalização do programa foi colocado em prática um conjunto de mecanismos institucionais para reforçar o papel que o ente estadual é chamado a cumprir frente ao SUAS, como promover apoio técnico aos entes municipais e qualificar os trabalhadores no âmbito do seu território

Essa finalidade que está expressa no objetivo geral do CapacitaSUAS para aprimorar as funções, capacidades e competências de gestão, provimento de serviços, programas, projetos, benefícios e transferência de renda e do exercício do controle social do SUAS, por meio do apoio aos estados e ao Distrito Federal na execução dos Planos de Educação Permanente do SUAS (BRASIL, 2015, p. 26).

O escopo institucional do CapacitaSUAS (2012), teve como orientação o objetivo de garantir um padrão básico de qualidade da execução das ações de formação e capacitação em todo o território nacional. Durante a implementação do programa, “pode-se observar uma efervescência de demandas e propostas que apontavam para a necessidade de aprimoramento colocando como eixo central, mais uma vez, a capacitação dos trabalhadores” (BRASIL, 2015, p. 11).

Apresentando como marca deste processo a indissociabilidade entre teoria e a prática, tornou-se fundamental refletir sobre a construção de espaços de trocas e debates que permitem aos participantes suspender a construção do seu cotidiano e reconstruí-lo à luz de novos conceitos e paradigmas.

Ao relatarem o cotidiano de trabalho, os participantes traziam à tona a complexidade da PNAS, considerando seus novos paradigmas, os resultados esperados e previstos para esse campo de proteção, a estrutura pública burocrática e o déficit de qualificação e conhecimento dos diferentes sujeitos envolvidos. Todas essas interfaces se apresentavam nos relatos e debates. Coube, portanto, ao professor reorganizar os conteúdos e redimensionar a racionalidade técnica, alcançando a possibilidade de encontrar e propiciar novas competências, sobretudo as que associam, cada vez mais, o pensar e o fazer, construindo novos caminhos (BRASIL, 2015, p. 13).

O Cadernos de estudos CapacitaSUAS: os desafios da Educação Permanente do SUAS, publicado em 2015, destaca os avanços obtidos por meio do programa, em conjunto com os estados brasileiros e instituições de ensino superior vinculadas à Rede Nacional de Educação Permanente (RENEP-SUAS) alcançou cerca de 22 mil trabalhadores do SUAS (BRASIL, 2015, p. 62).

No levantamento feito pela Secretaria Municipais de Assistência Social em 2005, havia 139 mil trabalhadores (incluindo os trabalhadores dos equipamentos municipais), em 2009, esse número foi para 220 mil, e em 2013, para 245 mil trabalhadores (BRASIL, 2015).

No Censo SUAS de 2013, o perfil municipal era de 46,5% de servidores celetistas ou estatutários, sendo 34,7% de nível superior; e um perfil estadual de 58,5% de servidores celetistas ou estatutários, sendo 34,3% de nível superior, chegando a 296 mil trabalhadores e conselheiros. Sendo necessário registrar que neste período o SUAS contava ainda com um número significativo de trabalhadores que atuam em 16.839 entidades privadas/CNPJ, com inscrição deferida nos conselhos de assistência social municipais e do Distrito Federal (BRASIL, 2015, p. 65).

O programa CapacitaSUAS, foi responsável pelos avanços na estruturação e funcionamento dos meios e mecanismos necessários à implementação da PNEP/SUAS em 2013. Desta maneira, a PNEP do SUAS, constitui-se visando responder às demandas por qualificação dos serviços socioassistenciais, da gestão e do controle do SUAS, de modo a se conceber e fazer a formação de pessoas para e pelo trabalho, visando à emancipação dos trabalhadores nos diferentes espaços de execução do SUAS.

Nesse sentido, a Educação Permanente deve induzir nos trabalhadores e equipes profissionais um estado de permanente questionamento e reflexão acerca da pertinência e adequação dos seus processos de trabalho e práticas profissionais quanto ao reconhecimento desses usuários, enquanto sujeitos de direitos e capazes de agir para a modificação da realidade, e quanto à integralidade dos contextos de vida, demandas e aspirações das populações com as quais trabalham (BRASIL, 2013, p.35).

Contudo, a reflexão a partir desta breve retomada da construção histórica da PNEP do SUAS, nos permite formular respostas diversas



daquelas já experienciadas nos colocando em melhores condições de lidar com os desafios presentes e nos lançar sobre os horizontes futuros na perspectiva da construção e disseminação de conhecimentos, habilidades e atitudes que visam a promoção da qualificação das diferentes dimensões de gestão, implementação e controle social do SUAS.

A PNEP do SUAS (PNEP/SUAS, 2013, p. 27) tem como objetivo geral:

“Institucionalizar, no âmbito do SUAS, a perspectiva político-pedagógica e a cultura da Educação Permanente, estabelecendo suas diretrizes e princípios e definindo os meios, mecanismos, instrumentos e arranjos institucionais necessários à sua operacionalização e efetivação”.

As trajetórias formativas e as ações de capacitação, compreendidas no âmbito desta política destinam-se aos trabalhadores com ensino fundamental, médio e superior que atuam na rede socioassistencial governamental e não governamental, assim como aos gestores e agentes de controle social no exercício de suas competências e responsabilidades.

A PNEP/SUAS apresenta onze objetivos específicos, destacamos os três primeiros:

- a) Desenvolver junto aos trabalhadores e conselheiros condições para que possam distinguir e fortalecer a centralidade dos direitos socioassistenciais do cidadão no processo de gestão e no desenvolvimento das atenções em benefícios e serviços;
- b) Desenvolver junto aos trabalhadores da Assistência Social as competências e capacidades específicas e compartilhadas requeridas para a melhoria e qualidade continuada da gestão do SUAS e da oferta e provimento dos serviços e benefícios socioassistenciais;
- c) Desenvolver junto aos conselheiros da Assistência Social as competências e capacidades requeridas para a melhoria contínua da qualidade do controle social e da gestão participativa do SUAS; (BRASIL, 2013, p. 27).

Na institucionalização da Gestão do Trabalho do SUAS, a adoção desta PNEP associada a um conjunto de iniciativas que contribuem para a desprecarização das condições de trabalho e para a valorização dos trabalhadores, como forma de promover a profissionalização do Sistema e a melhora contínua da qualidade da oferta e do provimento dos serviços e benefícios socioassistenciais.

Diante disso, cabe destacar que a política social, sendo uma arena de conflitos e interesses, é também um espaço de lutas que contemplam diversos aspectos relativos às relações sociais, que se materializam pelo

poder e por práticas autoritárias, que caracteriza um Estado, conforme destaca Iamamoto (2007, p. 144) “cada vez mais submetido aos interesses econômicos e políticos dominantes do cenário internacional” o que tem contribuído para a privatização da coisa pública, aponta a autora.

Desta maneira, o trato sobre a política social é complexo e não condiz com a ideia de mera provisão, ato governamental, receita técnica ou decisões tomadas pelo Estado e implementadas verticalmente na sociedade (PEREIRA, 2014). Neste cenário que a cidadania constrói, mantém e/ou amplia seus direitos, exigindo do Estado sua efetiva primazia e provimento dos bens e assuntos públicos.

Entretanto, sabemos que muitos trabalhadores têm ficado fora dos processos de capacitação promovidos no âmbito do SUAS, como no caso dos trabalhadores das instituições privadas e das organizações da sociedade civil (OSCs<sup>9</sup>). Existindo 323 mil OSCs no Brasil, entre fundações e associações sem fins lucrativos, segundo dados da pesquisa Organizações da Sociedade Civil e suas Parcerias com o Governo Federal (MROSC, 2016, p. 15).

Com a aprovação da Lei 13.019/2014, conhecida como Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil<sup>10</sup> (MROSC), com sua entrada em vigor em 23 de janeiro de 2016, na União, Estados e Distrito Federal, e nos Municípios em 1º de janeiro de 2017, passa a ser estabelecido um novo regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações por meio de novos instrumentos jurídicos: os termos de Fomento e de Colaboração, no caso de parcerias com recursos financeiros, e o Acordo de Cooperação, no caso de parcerias sem recursos financeiros (MROSC, 2016).

<sup>9</sup> As organizações da sociedade civil são entidades privadas sem fins lucrativos, ou seja, que desenvolvem ações de interesse público e não têm o lucro como objetivo. Tais organizações atuam na promoção e defesa de direitos e em atividades nas áreas de direitos humanos, saúde, educação, cultura, ciência e tecnologia, desenvolvimento agrário, assistência social, moradia, entre outras. Disponível em: [http://portal.convenios.gov.br/images/docs/MROSC/Publicacoes\\_SG\\_PR/LIVRETO\\_MROSC\\_WEB.pdf](http://portal.convenios.gov.br/images/docs/MROSC/Publicacoes_SG_PR/LIVRETO_MROSC_WEB.pdf). Acesso em: 18 de agosto de 2018.

<sup>10</sup> Ver em: [http://portal.convenios.gov.br/images/docs/MROSC/Publicacoes\\_SG\\_PR/LIVRETO\\_MROSC\\_WEB.pdf](http://portal.convenios.gov.br/images/docs/MROSC/Publicacoes_SG_PR/LIVRETO_MROSC_WEB.pdf)[http://portal.convenios.gov.br/images/docs/MROSC/Publicacoes\\_SG\\_PR/LIVRETO\\_MROSC\\_WEB.pdf](http://portal.convenios.gov.br/images/docs/MROSC/Publicacoes_SG_PR/LIVRETO_MROSC_WEB.pdf). Acesso em: 18 de agosto de 2018.

É considerada OSC, toda e qualquer entidade que desenvolva projetos sociais com finalidade pública, cabe destacar que tais entidades também são classificadas como instituições do Terceiro Setor<sup>11</sup>. Neste cenário temos a privatização de áreas de ação social, a partir da transferência de sua responsabilidade do Estado para o mercado. Conforme aponta Montaño (2010, p. 45)

Sob o pretexto de chamar a sociedade à participação em torno do “controle social” e da “gestão de serviços sociais e científicos”, desenvolvendo a democracia e a cidadania, a dita “publicização” é, na verdade, a denominação ideológica dada à *transferência* de questões públicas da responsabilidade estatal para o chamado “terceiro setor” (conjunto de entidades públicas não-estatais” mas regido pelo direito civil privado) e ao repasse de recursos públicos para o âmbito privado. Isto é uma verdadeira privatização de serviços sociais e de parte dos fundos públicos. Esta estratégia de “publicização”, orienta-se numa perspectiva, na verdade, desuniversalizante, distributivista e não constitutiva de direito das políticas sociais.

Contudo, tendo a consciência crítica sobre a arena de conflitos e interesses que perpassam a política social, e considerando que Porto Alegre tem 85% do seu serviço público executado por OSCs, com a rica experiência de estágio obrigatório em Serviço Social neste campo em específico, percebemos a dificuldade que os trabalhadores e a comunidade atendida por estes espaços têm de reconhecer estes tipos de instituições como espaços de execução de política pública de direito, e não como espaço de ajuda, de práticas assistencialistas.

Montaño, no seu livro *Terceiro Setor e Questão Social* (2010), ressalta que neste novo trato as respostas da questão social não se constituem enquanto direito, mas como uma atividade filantrópica/voluntária ou um serviço comercializável.

Desta forma, o projeto neoliberal, que elabora essa nova modalidade de resposta à “questão social”, quer acabar com a condição de direito das políticas sociais e assistencialistas, com seu caráter universalista, com a igualdade de acesso, com base de

<sup>11</sup> [...] o debate do “terceiro setor” desenvolve um papel ideológico claramente funcional aos interesses do capital no processo de reestruturação neoliberal, no caso, promovendo a reversão dos direitos de cidadania por serviços e políticas sociais e assistenciais universais, não contratualistas e de qualidade, desenvolvidas pelo Estado e financiadas num sistema de solidariedade universal compulsória. Por tanto, a abordagem crítica do conceito ideológico de “terceiro setor”, e do fenômeno real do processo neoliberal de alteração da modalidade de trato à questão social”, assim como na mais clara identificação dos *lóci*, sujeitos e processos de lutas sociais (MONTAÑO, 2010, p. 19).

solidariedade e responsabilidade social e diferencial (todos contribuem com o financiamento e a partir das capacidades econômicas de cada um). No seu lugar, cria-se uma modalidade polimórfica de respostas às necessidades individuais, diferente segundo o poder aquisitivo de cada um (MONTAÑO, 2010, p. 189).

Portanto, os sujeitos que estão inseridos nos espaços que compõem a estrutura organizacional das políticas sociais, como o sistema de proteção social, tem o papel fundamental no fomento da organização coletiva para resistirem ou transformarem os ambientes em impulsor e construtores de direitos de cidadania (FERNANDES, 2016).

Ademais, enxergamos a Educação Permanente também como ferramenta estratégica, com vistas a não perdermos o cunho político e social que o serviço executado por uma OSC representa. A experiência do estágio curricular obrigatório proporcionou a mediação de assuntos que possibilitaram promover o fortalecimento, quanto ao reconhecimento dos trabalhadores como executores de uma política pública, e principalmente, identificarem a importância da execução com consciência do trabalho desenvolvido e suas possibilidades, reconhecendo o desafio que é representar uma política social no terceiro setor.

Considerando o que vimos até aqui nos aproximamos das reflexões da Educação Permanente e o Serviço Social, com vistas a aprofundar a análise da categoria mediação como instrumento teórico-metodológico do Serviço Social, desta maneira, apresentaremos a nossa trajetória formativa em uma OSC, e as vivenciadas por outros/as Assistentes sociais na execução da PNEP/SUAS, com base na revisão bibliográfica feita nos artigos científicos que encontramos neste percurso, onde foram registradas as experiências de institucionalização da PNEP no SUAS.

### **3 MEDIAÇÕES POSSÍVEIS NO TRABALHO DA/O ASSISTENTE SOCIAL: EM BUSCA DA CULTURA DA EDUCAÇÃO PERMANENTE**

“Talvez não tenhamos conseguido fazer o melhor,  
mas lutamos para que o melhor fosse feito”  
(MARTIN LUTHER KING)

O momento histórico que vivenciamos e a atual conjuntura das políticas sociais, convoca os profissionais atuantes no SUAS, a coragem de

transformar o cotidiano, mobiliza-nos a pensarmos o trabalho valorizando as mediações realizadas nos espaços de atuação profissional que efetivem através da valorização das experiências formativas oriundas do cotidiano de trabalho as possibilidades de transformação da sociedade, com vistas à justiça social.

Desta forma, neste capítulo iremos tratar sobre as mediações possíveis de serem realizadas por meio do trabalho da/o Assistente Social como estratégia para instituir a cultura da Educação Permanente nos espaços de trabalho profissional e neste caso no âmbito de uma política de proteção social não contributiva: a Assistência Social.

### **3. 1 A interlocução da Educação Permanente e o Serviço Social**

O Serviço Social é uma profissão reconhecida como especialização do trabalho, inscrita na divisão sócio-técnica do trabalho na sociedade capitalista, atua na relação entre o Estado e a sociedade e na produção e reprodução da vida social (IAMAMOTO, 2009). Portanto, o exercício profissional é polarizado pela trama das relações e interesses sociais que fundam a sociedade do capital.

A profissão dispõe de estatuto jurídico reconhecido pela Lei 8.662 de 7 de junho de 1993 e de um Código de Ética Profissional (1993), que estabelece os princípios fundamentais da profissão. Intervindo sobre a realidade, na direção de enfrentamentos críticos, necessitando de uma sólida base de conhecimentos e de uma direção política consistente para desvendar as diferentes relações sociais.

Segundo Iamamoto, as relações sociais que constituem a sociedade capitalista são fundadoras da questão social, que é considerada como base de especialização do trabalho dos/as Assistentes Sociais, caracterizada como

[...] o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem sua raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por parte da sociedade (IAMAMOTO, 2009, p. 27).

Nesta direção Guerra (2013, p.47) aponta que “[...] o espaço reservado ao Serviço Social, como ramo de especialização do trabalho coletivo, é o de dar respostas, buscar prontamente soluções à pluralidade de questões que lhe são colocadas [...]”.

Para Yamamoto (1999, p.113), um dos maiores desafios profissionais dos/as Assistentes Sociais, encontra-se exatamente no desenvolvimento de capacidades para “decifrar a realidade e construir propostas de trabalho criativas e capazes de preservar e efetivar direitos, a partir de demandas emergentes no cotidiano”. O/A Assistente Social atua frente às desigualdades sociais e possui as políticas sociais como espaço privilegiado para sua atuação profissional onde pode defender seu projeto societário.

A sociedade é atravessada por projetos sociais (coletivos) distintos, tendo nos projetos societários a apresentação de “uma imagem de sociedade a ser construída, que reclamam determinados valores para justificá-la e que privilegiam certos meios (materiais e culturais) para concretizá-la”, sendo necessariamente em sociedades como a capitalista, projetos de classe (NETTO, 2006, p.2).

Outro tipo de projeto coletivo são os projetos profissionais, que possuem regulamentação e necessitam de formação profissional teórica e interventiva, geralmente de nível superior, conforme aponta Netto,

Os projetos profissionais apresentam a auto-imagem de uma profissão, elegem os valores que a legitimam socialmente, delimitam e priorizam seus objetivos e funções, formulam os requisitos (teóricos, práticos e institucionais) para o seu exercício, prescrevem normas para o comportamento dos profissionais e estabelecem as bases das suas relações com os usuários de seus serviços, com as outras profissões e com as organizações e instituições sociais privadas e públicas (inclusive o Estado, a que cabe o reconhecimento jurídico dos estatutos profissionais) (NETTO, 2006, p. 4).

Os projetos profissionais necessitam de regulamentação, sendo o Serviço Social regulamentado pela Lei nº 8.662/1993, é tido como uma profissão liberal, dispondo o/a Assistente Social de relativa autonomia teórico-metodológica, técnica-operativa e ético-política para o seu

exercício profissional, embasado por estatutos legais e éticos da sua profissão.

O exercício profissional do/a Assistente Social não foge das determinações sociais. Ao ingressar no mercado de trabalho o profissional vende sua força de trabalho, que possui valor de uso, pois responde a uma necessidade social e valor de troca representado pelo pagamento do salário (IAMAMOTO, 2008).

Por atuar frente às expressões da questão social, e as mesmas serem diretamente vinculadas às mudanças societárias ocorridas na sociedade capitalista, o espaço ocupacional do/a Assistente Social tem se ampliado de acordo com as transformações societárias. Portanto, um dos desafios postos para os profissionais que atuam no âmbito das políticas sociais é compreendê-las como um processo contraditório. Assim, refletir e estudar a lógica engendrada para a efetivação de um conjunto de programas, projetos e serviços, significa considerar que esta se dão sob estruturas de pressões, de exigências perversas, concepções conservadoras (FERNANDES, 2016).

Desta forma, compreendemos que a mediação entre educação e trabalho é fundamental, pois estamos falando de coletivos numa perspectiva interdisciplinar, que atuam em um determinado espaço sócio-ocupacional e com um mesmo objetivo a efetivação dos direitos sociais. Segundo Martinelli (1993, p. 136),

Mediações são categorias instrumentais pelas quais se processa a operacionalização da ação profissional. Expressam-se pelo conjunto de instrumentos, recursos, técnicas e estratégias e pelas quais a ação profissional ganha operacionalidade e concretude. São instâncias de passagem da teoria para a prática, são vias de penetração nas tramas constitutivas do real.

Em Faleiros (1999), encontramos o seguinte, em relação à categoria mediação: A construção e desconstrução de mediações, no processo de fragilização e fortalecimento do poder, implicam um instrumental operativo para captar as relações e elaborar estratégias que constituem o campo de uma profissão de intervenção social na constante relação teoria/prática.

Compreendemos que a interlocução entre a Educação Permanente e o Serviço Social, se dá a partir da mediação das situações de trabalho, ao reconhecermos nelas os processos formativos de grande potencial exploratório, pois, propiciam a produção de estratégias, dispositivos e práticas de formação baseada na aprendizagem via experimental, determinando novas maneiras de pensar e agir associada às formas de organizar os processos de trabalho, e na identificação das demandas institucionais

A demanda institucional aparece ao intelecto do profissional despida de mediações, parametrada por objetivos técnico-operativos, metas e uma dada forma de inserção espacial (bairro, município etc); programática (divisão por projetos, programas ou áreas de ação) ou populacional (criança, idoso, migrante etc). Numa palavra, a demanda institucional aparece na imediaticidade como um fim em si mesma, despida de mediações que lhe dêem um sentido mais totalizante. (PONTES, 2000, p.45.)

Compreende-se que é necessário buscar a integração entre as necessidades individuais e sociais dos trabalhadores, de forma singular e coletiva enquanto categoria, visto que, este movimento resulta no imperativo de se estudar e compreender os aspectos contraditórios entre a relação de trabalho e a construção do ser social. Para Yamamoto,

Todo trabalho implica um certo saber os homens em suas relações sociais e pessoais, como condição de induzir o sujeito a efetuar os propósitos desejados [...] O trabalho é, portanto, inseparável do conhecimento, de idéias e concepções de mundo, isto é, formas de pensar a vida social (IAMAMOTO, 2008, P. 42).

Entende-se que o trabalho tem para o homem uma diversidade de valores que são construídos a partir de representações coletivas e sociais, por meio de interpretações subjetivas, alicerçadas no psiquismo e na individualidade do trabalhador, que acumula vivências, representações sociais e suas expectativas perante o trabalho realizado fazendo com que este adquira importância (FERNANDES, 2016).

As situações de trabalho vivenciadas no contexto das políticas sociais, nos diferentes espaços organizacionais em que se realizam, possuem marcas profundas de todo o contexto societário mais amplo, impactando diretamente no trabalhador e seu exercício profissional. Cabe ressaltar que os processos formativos não se limitam àqueles vivenciados



na formação profissional acadêmica ou em cursos de capacitação. Conforme aponta Fernandes (2016)

As aprendizagens possíveis, o ensino em serviço, as reflexões sobre os processos e a organização do trabalho, a construção coletiva de saberes se constituem em experiências que fazem sentido a vida profissional, pois, ao indagar e problematizar a realidade social que se manifesta no trabalho, é possível construir um novo conhecimento a partir de um diálogo com aquilo que já sabia antes (FERNANDES, 2016, p. 18).

Por conseguinte, ao compreendermos que “como a educação, o trabalho é uma experiência social” (CATTANI, 1996, p. 140), mesmo com suas características contraditórias, trabalhar é fonte de prazer e de satisfação, significa criação, e reconhecimento de nossas potencialidades e de processos de aprendizagem. Ao mesmo tempo que degrada, aliena, explora e desvaloriza o potencial humano.

Quando a vida humana se resume exclusivamente ao trabalho, ela frequentemente se converte num esforço penoso, alienante, aprisionando os indivíduos de modo unilateral. Se por outro lado, necessitamos do trabalho humano e reconhecemos seu potencial emancipador devemos também recusar o trabalho que explora, aliena, infelicitiza o ser social (ANTUNES, 2005, p. 13-14).

Contudo, reconhece-se hoje a importância de revalorizar o potencial formativo das situações de trabalho, pois mediatizadas, estas propiciam a produção de estratégias e dispositivos, e práticas de formação “valorizam fortemente a aprendizagem por via experiencial e o papel central de cada sujeito num processo de autoconstrução como pessoa e como profissional (CANÁRIO, 2003, p. 7).

Dessa forma, acreditamos que através da mediação que o profissional tem condições de traçar um direcionamento de seu trabalho de forma crítica e não alienada, a partir do seu projeto ético-político, o que possibilita uma ação transformadora. Conforme aponta Pontes, “é através da mediação que o assistente social realiza esse enfrentamento no complexo tecido das organizações sociais em que atua (PONTES, 2000, p. 43).

Destaca-se a relevância da organização política das entidades representativas do Serviço Social brasileiro em defesa da produção do

conhecimento com bases críticas, na perspectiva de construção de práticas sociais antagônicas a ideologia do capital, visto que:

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

Nesse sentido, o conjunto o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) junto ao Conselho Regional de Serviço Social (CRESS) no ano de 2012, na Gestão Tempo de Luta e Resistência (2011-2014), apresentam a Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS-CRESS (2012), fruto de muita discussão e trabalho coletivo, iniciado na gestão Atitude Crítica para Avançar na Luta (2008- 2011), com as contribuições da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e da Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO), imprimem a relevância desse debate.

Para tanto, os órgão e entidades representativos da categoria de assistentes sociais, o CFESS, CRESS, ABEPSS, e ENESSO, traçaram coletivamente as seguintes diretrizes da Política de Educação Permanente do Conjunto, para:

- Afirmar o compromisso com o aprimoramento intelectual e qualidade dos serviços prestados à população, na perspectiva de assegurar a competência profissional; (Princípios Fundamentais - Código de Ética Profissional);
- Constituir espaço de aprimoramento profissional de forma contínua, colocando-o a serviço dos princípios ético-políticos;
- Evidenciar a dimensão política da Política de Educação Permanente como instrumento de reflexão sobre a realidade social e aprimoramento da intervenção profissional;
- Potencializar as análises teóricas substanciais acerca da realidade para qualificar o exercício profissional;
- Contribuir para a consolidação da direção política do Conjunto CFESS-CRESS na defesa da profissão e dos interesses dos/as usuários/as do Serviço Social;
- Constituir-se como instrumento de fortalecimento do Projeto Ético-político Profissional;
- Contribuir para a sistematização e análise das expressões da “questão social” em âmbito nacional e local;
- Afirmar-se como instrumento de sustentação e defesa dos posicionamentos do Conjunto CFESS-CRESS;
- Contribuir para a consolidação da direção do Conjunto CFESS-CRESS na defesa das Políticas Públicas e da Democracia;
- Valorizar a imagem do/a assistente social em sintonia com o Projeto Ético-político;
- Socializar reflexões teóricas na direção ética e política do Conjunto CFESS-CRESS (CFESS, 2013, p. 44-45).

A PNEP do CFESS-CRESS, alcançou maior concretude na categoria nos últimos anos, entretanto, a concepção de Educação Permanente vem sendo consolidada no Serviço Social em todo seu processo de reconceituação, quando a categoria se dedica a pensar o trabalho profissional, analisando doutrinas e matrizes teóricas que fundamentam a prática profissional e sua direção política. Conforme a descrição do CFESS (2013, p, 8):

A Política de Educação Permanente fortalece um dos princípios fundamentais do Código de ética do/a Assistente Social, no que se refere ao “compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional”. [...] Nesses termos, pensar a educação permanente no Serviço Social pressupõe, portanto, afirmar o projeto profissional, articulando uma dupla dimensão: de um lado, as condições macrossocietária que estabelecem o terreno sócio-histórico em que se exerce a profissão, seus limites e possibilidades; e, de outro, as respostas de caráter ético político e técnico-operativo dos/as agentes profissionais a esse contexto.

As diretrizes da política posicionam-se na potencialização do projeto profissional, e respaldam-se, nos princípios fundamentais do atual Código de Ética Profissional (1993), o qual defende: o “Compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva de competência profissional.” (CFESS, 2012, p. 24).

A proposta da Educação Permanente aperfeiçoa o aprimoramento intelectual defendido também após a formação, tendo em vista a qualidade dos serviços prestados aos usuários na conjuntura dinâmica da sociedade. Iamamoto (2007, p. 144) salienta:

A afirmação de um perfil profissional propositivo requer um profissional de novo tipo, comprometido com sua atualização permanente, capaz de sintonizar-se com o ritmo das mudanças que presidem no cenário social contemporâneo [...] profissional que também seja um pesquisador, que invista em sua formação intelectual e cultural e no acompanhamento histórico-conjuntural dos processos sociais para deles extrair potenciais propostas de trabalho - ali presentes como possibilidade - transformando-as em alternativas profissionais.

Desta maneira, os órgãos e entidades representativos da categoria de assistentes sociais, traçaram coletivamente as seguintes diretrizes da Política de Educação Permanente, (CFESS, 2013, p. 44-45), em destaque:

- Afirmar o compromisso com o aprimoramento intelectual e qualidade dos serviços prestados à população, na perspectiva de assegurar a competência profissional; (Princípios Fundamentais – Código de Ética Profissional);
- Evidenciar a dimensão política da Política de Educação Permanente como instrumento de reflexão sobre a realidade social e aprimoramento da intervenção profissional;
- Potencializar as análises teóricas substanciais acerca da realidade para qualificar o exercício profissional;
- Constituir-se como instrumento de fortalecimento do Projeto Ético-político Profissional;
- Valorizar a imagem do/a assistente social em sintonia com o Projeto Ético-político.

Esta PNEP, faz-se instrumento político, pois a sua proposta abrange a reflexão sobre a realidade e a qualidade da intervenção profissional, e também enquanto instrumento de luta ideológica e política da categoria profissional. Perpassando as dimensões teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política, que são constitutivas da profissão, e estas quando bem articuladas (re) produzem a valorização da imagem do/a Assistente Social em sintonia com o seu Projeto Ético-político.

Conforme aponta a PNEP do CFESS (2012, p. 13), a “Política de Educação Permanente extrapola a formação voltada para a qualificação do exercício profissional, podendo alcançar a dimensão mais ampla da organização política da categoria”. A dinâmica social exige, portanto, constante exercício crítico de apreensão desta realidade, dada a dimensão interventiva e investigativa do Serviço Social e o compromisso ético-político adotado pela profissão nas três últimas décadas, conforme a política,

Portanto, é importante ressaltar que a Política de Educação Permanente proposta pelo Conjunto CFESS- CRESS torna-se estratégica no plano da qualificação continuada dos/as profissionais, num contexto que exige cotidianamente do Serviço Social a capacidade para desvelar, processar e intervir numa realidade socioinstitucional complexa, permeada por profundas transformações societárias no mundo do trabalho, que se materializam de forma difusa e imediata nas diversas expressões da questão social, objeto da ação profissional. (PNEP-CFESS 2012, p. 19).

A política traz como desafio o processo de formação em Serviço Social, de estimular, nos/as seus/suas estudantes e profissionais, o espírito científico, não dogmático, numa perspectiva crítica, conforme aponta Iamamoto, “[...] descoberta da verdade histórica, a busca do saber universal, passando a ser denominada pelo saber ‘pragmático e instrumental’, ‘operativo’, ‘internacionalizado’, produzido sob encomenda para que as coisas funcionem” (2000, p. 51).

Nesta perspectiva, é indispensável, no contexto adverso de reprodução ampliada do capitalismo tardio, empreender esforços para o exame crítico da realidade, que se modifica constantemente, e assim

[...] decifrar as novas mediações por meio das quais se expressa a questão social hoje é de fundamental importância para o serviço social em uma dupla perspectiva: para que se possa tanto apreender as várias expressões que assumem, na atualidade, as desigualdades sociais - sua produção e reprodução ampliada-, quanto projetar e forjar formas de resistência e defesa da vida. (IAMAMOTO, 2007, p. 161).

A PNEP-CFESS (2012) compreende que esta proposta de Política de Educação Permanente se contrapõe à lógica instrumental abstrata, do chamado Capital Humano, já enraizado pelo modelo de acumulação flexível e reforçado no ideário neoliberal que reduz a noção de formação continuada a um conjunto de treinamentos esparsos, para atender às demandas mais imediatas do mercado.

Desta forma, a política apresenta, dentre outras dimensões, uma reflexão acerca dos sentidos do conhecimento para a profissão, permitindo travar um debate em torno da relevância do combate ao saber meramente técnico- instrumental, propagado na sociedade capitalista como único, necessário e útil. Buscando estimular a articulação entre formação e exercício da profissão, como forma de fomentar processos que qualifiquem a intervenção dos/as Assistentes Sociais diante dos desafios cotidianos na vida em sociedade.

Assim sendo, compreende-se que a Educação Permanente no exercício profissional para além do requisito de empregabilidade, implica na estratégia de inserção e permanência qualificada dos/as Assistentes Sociais no mercado de trabalho contemporâneo, na perspectiva de uma

formação crítica, construção de práticas emancipatórias junto à classe trabalhadora, e defesa intransigente dos direitos sociais e humanos e construção de uma nova sociabilidade. Guerra (2013, p. 49) afirma que:

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

A Educação Permanente no exercício profissional constitui possibilidades, para pensar o fazer profissional e sua dimensão investigativa como o processo contínuo de aprendizagem, tendo em vista que a formação não se encerra na academia, a construção dos saberes sobre a ação profissional na dinâmica social exige um aprimoramento intelectual permanente. Busca-se ainda com a Educação Permanente:

Potencializar as diferentes ações e iniciativas coerentes com o projeto de formação profissional, que não se encerra na graduação. Pelo contrário, coloca-se na rica e complexa dinâmica das relações sociais, a fim de produzir respostas coerentes com o compromisso profissional de qualidade dos serviços/as usuários/as, bem como o adensamento das dimensões teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativa na intervenção dos/as assistentes sociais brasileiros/a (CFESS, 2012, p.15).

A qualificação na perspectiva de Educação Permanente considera o cotidiano de trabalho, não apenas como espaço de desafios, mas de criatividade, isto é, de possibilidades de criar e recriar mediações, instrumentos e técnicas que afirmam o compromisso profissional com a transformação social.

Desta maneira, compreende-se a instrumentalidade como uma mediação que permite a passagem das ações meramente instrumentais para o exercício profissional crítico e competente (GUERRA, 2007, p. 12). Em vista disso, como mediação a instrumentalidade também permite o movimento contrário, onde as referências teóricas são remetidas compreensão das particularidades e das singularidades do cotidiano.

Assim, apresentaremos no segundo capítulo a instrumentalidade na perspectiva da categoria mediação, tomando o Serviço Social como totalidade constituída de múltiplas dimensões como a técnico-

instrumental, teórico-intelectual, ético-política e formativa (GUERRA, 1997), na elaboração de respostas mais qualificadas no trato das expressões da questão social encontradas no cotidiano de trabalho.

### **3.2 A instrumentalidade do trabalho do Serviço Social: a Categoria Mediação**

A instrumentalidade é a capacidade que a profissão vai adquirindo à medida que alcança objetivos, ela possibilita que os profissionais objetivem sua intencionalidade em respostas profissionais, e estas respostas modificam, transformam, alteram as condições objetivas e subjetivas, e as relações interpessoais e sociais existentes num determinado nível da realidade social. Conforme aponta Guerra (2007, p.1),

[...] uma reflexão mais apurada sobre o termo instrumentalidade nos faria perceber que o sufixo “idade” tem a ver com a capacidade, qualidade ou propriedade de algo. Com isso podemos afirmar que a instrumentalidade no exercício profissional refere-se, não ao conjunto de instrumentos e técnicas (neste caso, a instrumentação técnica), mas a uma determinada capacidade ou propriedade constitutiva da profissão, construída e reconstruída no processo sócio-histórico.

Também caracteriza a profissão a distinguindo de outras, se tornando essencial, na maneira que auxilia os profissionais a ultrapassar as práticas antigas, de forma crítica e competente. “Na medida em que os profissionais utilizam, criam, adéquam às condições existentes, transformando-as em meios/instrumentos para a objetivação das intencionalidades, suas ações são portadoras de instrumentalidade” (GUERRA, 2007, p.2).

Para situarmos a importância da instrumentalidade para a profissão, cabe apresentarmos uma breve retomada da relação do Serviço Social com o método marxista, que para o Serviço Social adquire relevância, não somente para análise da realidade social, mas para nela intervir em busca da transformação social, iniciamos pelo período da perspectiva de intenção de ruptura com o conservadorismo da profissão, a partir da década de 1970 até os anos 1980 (período ditatorial brasileiro), onde

emergiram os movimentos sociais, políticos e sindicais que fizeram o Serviço Social interpretar a sociedade de uma forma diferente.

[...] O Serviço Social - de forma visível, pela primeira vez - vulnerabilizava-se a vontades sociais (de classe) que indicavam a criação, no marco profissional, de núcleos capazes de intervir no sentido de vinculá-los a projeções societárias pertinentes às classes exploradas e subalternas (NETTO, 2005, p. 256).

Assim, os/as Assistentes Sociais que optaram politicamente por trabalhar a favor da classe trabalhadora conceberam as primeiras ideias de intenção de ruptura tradicionais e passaram a apropriar-se da teoria social crítica. Cabe ressaltar que não havia uma hegemonia em relação ao direcionamento da profissão, causando, divergências entre os próprios profissionais.

Desta forma, o movimento de reconceituação do Serviço Social foi de extrema importância na construção do projeto ético-político da profissão, na perspectiva de uma nova ordem societária.

[...] a própria construção deste projeto no marco do Serviço Social no Brasil - tem uma história que não é tão recente, iniciada na transição da década de 1970 à de 1980. Este período marca um momento importante no desenvolvimento do Serviço Social no Brasil, vincado especialmente pelo enfrentamento e pela denúncia do conservadorismo profissional, É neste processo de recusa e crítica do conservadorismo que se encontram as raízes de um projeto profissional novo, precisamente as bases do que se está denominado projeto ético-político (NETTO, 1999, p.1).

A teoria marxista traz a concepção do materialismo-dialético, ou seja, as relações dos indivíduos partem de pressupostos reais e de suas ações e condições materiais de vida, não sendo a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. A dialética, por sua vez, é o exercício crítico de abstração da realidade, tomada de consciência e retorno à prática - práxis. Neste trabalho a categoria assume o sentido de categoria dialética, com caráter dinâmico e processual.

Uma visão dialética do homem e de seu mundo histórico-social implica (...) conceber a realidade social como efetivo espaço de luta de classes, no interior da qual se efetua a educação, rejeitando a impositividade da dominação, como o espontaneísmo das classes dominadas (...) Indicar o real como contraditório significa fornecer armas teóricas ao movimento de superação da



sociedade capitalista. A ocultação desse caráter implica a justificação teórica do existente (CURY, 1986, p. 13-19).

A questão de atribuir ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e a força, o caráter terreno de seu pensamento” (Marx e Engels, 2005, p. 120). Até porque “a ‘libertação’ é um ato histórico e não um ato de pensamento, e é realizado por condições históricas” (Marx e Engels, 2005, p. 73).

A unidade indissociável entre teoria e prática é outro aspecto que caracteriza este método. Segundo Marx (1993) é na prática que o homem deve mostrar a verdade e o poder do seu pensamento, razão pela qual a prática é considerada para a dialética marxiana, critério de verdade.

Compreendemos que a categoria mediação é a passagem da teoria para o real, sendo socialmente construída e determinada, possibilitadora da transformação, portanto, a mediação se efetiva ou se constrói num sistema de forças ou espaço contraditório que estão presentes no cotidiano das instituições públicas ou privadas responsáveis por repassar aos usuários as políticas sociais (PONTES, 1995).

Oliveira (1988, p.79), pontua que “para analisar uma realidade concreta faz-se importante lançar certos instrumentos”, esses instrumentos podem ser representados por categorias.

As categorias estão relacionadas com o contexto de relações sociais, que por sua vez, são relações antagônicas, contraditórias. Portanto, não são um fim em si mesmas, mas devem corresponder às condições concretas de cada tempo e lugar. [...]. São constituídas a partir de um contexto de relações sociais que por sua vez são relações contraditórias, ou seja, as categorias estão historicamente relacionadas com o movimento da sociedade e a todo seu contexto social, político, econômico, ideológico. (OLIVEIRA, 1988, p. 80).

O método marxista é composto por oito categorias<sup>12</sup>: totalidade; historicidade; contradição; hegemonia; ideologia e práxis; trabalho e alienação; cotidiano; e mediação, cabe salientar que essas categorias são transversais. Embora tenhamos clareza da importância da dimensão

<sup>12</sup> Concepção destas categorias no livro, A Dialética do Concreto (1989). Ver em: KOSÍK, Karel. Dialética do Concreto. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

teórica das referidas categorias, trazemos para a discussão neste trabalho a mediação.

“As categorias são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações” (OLIVEIRA, 1988, p.79), através das categorias dialéticas o profissional imprime um direcionamento a sua prática profissional, que poderá ser crítica ou alienada.

Para Marx (1982, p. 18) “as categorias exprimem formas de modos de ser, determinações de existência”. Portanto, se as categorias são constituídas a partir do seu contexto, significa que elas não são estáticas ou isoladas do movimento da sociedade, pelo contrário, são dialéticas e dinâmicas, pois se realizam a partir do movimento, permitindo assim, a compreensão dos fenômenos concretos.

[...] as categorias não são meramente constructos do sujeito, estruturas lógicas ou hipóteses intelectivas, mas configuram-se como estruturas que a razão extrai do real, são reproduções mentais que a razão capta do que realmente existe, são elementos estruturais de complexos relativamente totais, reais, dinâmicos, cujas inter-relações dinâmicas dão lugar a complexos cada vez mais abrangentes (LUKÁCS, 1979, p. 18).

A mediação é uma das categorias centrais da dialética, inscrita no contexto da ontologia do ser social e que possui uma dupla dimensão:

*ontológica* - que pertence ao real, está presente em qualquer realidade independente do conhecimento do sujeito e *reflexiva* - elaborada pela razão, para ultrapassar o plano da imediatez (aparência) em busca da essência, necessita construir intelectualmente mediações para reconstruir o próprio movimento do objeto (MORAES; MARTINELLI, ANO 2013, p.3).

A mediação é constitutiva da ontologia do ser social por que seus enunciados sempre se colocam diante de certo tipo de um ser e se apoiam no próprio movimento das categorias da realidade e, não em conceitos ideais lógicos, ou seja, a mediação é própria da ontologia do ser social, ela está presente na sociabilidade do ser social (PONTES, 2000).

Entender essa categoria pressupõe a compreensão dos determinantes fundamentais da ontologia do ser social. Portanto, sustenta-se na perspectiva da relação homem (ser social) e natureza (ser

natural), ou seja, o trabalho assume o papel condicionador da existência humana. Assim, o conhecimento do ser social só se torna possível impulsionado pelo trabalho.

O trabalho – que forma valores-de-uso, enquanto trabalho útil é condição de existência do homem independente de todas as formas de existência. [...] O Trabalho é uma necessidade natural eterna que tem a função de mediatizar o intercâmbio orgânico entre o homem e a natureza (PONTES, 1989, p.8).

A categoria mediação só tem sentido na perspectiva da superação e ou transformação, objetos centrais para a lógica dialética sendo constituídas pelos seguintes elementos: movimento, contradição e superação do imediatismo. Compreende-se que com a configuração social vigente do sistema capitalista, e do neoliberalismo, o cotidiano de trabalho exige dos profissionais executores das políticas públicas, constante aprimoramento e qualificação visando respostas às demandas oriundas da realidade social.

Para Marx, a capacidade que os homens e as mulheres têm de transformar a natureza está nas mediações que podem fazer diante das coisas que os desafiam. Nas palavras do próprio Marx:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais (MARX, 1994, p. 202).

Para qualificar a compreensão desta categoria Martinelli, em “Notas sobre mediações: alguns elementos para sistematização da reflexão” sobre o tema (1993), apresenta os princípios fundamentais dentro da perspectiva materialista para a construção de mediações (1993, p. 138-140):

- *Princípio do reconhecimento do ser social.* O homem é um ser contraditório e complexo, é parte de uma totalidade social. Ele nunca é produto, e sim processo, nunca é dado, mas um dar-se é essencialmente um ser histórico. Conhecê-lo, portanto, implica em

conhecer suas histórias, sua vida material. A forma como o homem produz sua vida material expressa sua inserção na rede de relações sociais, bem como o nível de sua consciência social.

- *Princípio da atividade*, diz respeito à prática social do homem, pois retrata seu mundo interior, expressa a unidade de sua consciência. O profissional precisa estar atento para a atividade vital do homem, como princípio explicativo da sua própria vivência.

- *Princípio da sistematização*. O fenômeno deve ser encarado como um dado real, existente e concreto, devendo ser revelado em sua condicionalidade material. É preciso definir com clareza a natureza do fenômeno, a sua relação com os outros fenômenos da vida social e as bases do seu surgimento.

- *Princípio da totalidade*. Visto que todo fenômeno é multidimensional e se estrutura em uma realidade complexa é preciso conhecer essa realidade e apreendê-la em sua concretude e em seu movimento. Faz-se essencial penetrar neste complexo que expressa a realidade para apreendê-la enquanto totalidade composta por determinantes políticos, sociais, econômicos, culturais e históricos.

Pontes, em no seu livro *a Mediação e Serviço Social: um estudo preliminar sobre a categoria teórica e sua apropriação pelo Serviço Social (2002)*, aponta a tríade *universalidade-particularidade-singularidade*, como compreensão dialética da realidade da vida cotidiana.

Desta forma, a *particularidade* tem papel dialeticamente central no processo do conhecimento, por se conceber como campo de mediações. Já a *singularidade* é compreendida como o campo em que se ocultam as essências, as quais emergem despidas de determinações históricas. Sendo no campo, da *universalidade*, que se colocam as determinações gerais de uma formação histórica, como totalidade social e não somente em partes autônomas e independentes.

A tríade anteriormente citada mediatizada pelas ações entre as diversas instâncias da totalidade revela o papel imprescindível do articulador nos processos sociais. Desta forma, a direção social que os profissionais dão ao seu trabalho, é uma questão fundamental para alcançarmos a materialização da diminuição das opressões e das desigualdades sociais.

Pontes (1989) apresenta a seguinte indagação: “Na particularidade da intervenção profissional do Serviço Social como operar neste complexo campo de mediações garantindo o domínio do seu nexos reflexivo e ontológico para a construção de uma práxis transformadora?” (1989, p.24).

Para o autor, o método dialético é essencial para o trabalho profissional, providenciando o que chama de “amadurecimento da profissão”, assim, como a mediação, categoria de movimento, é a categoria capaz de responder a dialética, na concepção de Marx.

Desta forma, compreendemos que o/a Assistente Social é um dos agentes de mediação privilegiado na relação entre dominados, oprimidos ou excluídos e o Estado. Carvalho (2000, p. 52) ensina que

Ela (a profissão) não atua sobre uma única necessidade humana (tal qual o dentista, o médico, o pedagogo...) nem tampouco se destina a todos os homens de uma sociedade, sem distinção de renda ou classe. Sua especificidade está no fato de atuar sobre todas as necessidades humanas de uma dada classe social, ou seja, aquela formada pelos subalternos, pauperizados ou excluídos dos bens, serviços e riquezas dessa mesma sociedade.

Desta maneira, os profissionais de Serviço Social atuam na trama das relações de conquista e apropriação de serviços e poder da população usuária, a partir da mediação entre os diferentes interesses emergentes da sociedade capitalista (CARVALHO, 2000). Portanto, compreendemos que a mediação como uma categoria da práxis materializa-se, a partir de dimensões profundas e de caráter eminentemente político.

A categoria mediação é a passagem da teoria para o real, o trabalho profissional é uma mediação, nesse sentido, podemos pensar na atuação profissional como Assistentes Sociais, visto que coloca em movimento toda uma cadeia de vínculos nas quais lidamos no cotidiano profissional. Através da mediação podemos compreender o processo de interação entre as pessoas e as suas realidades sociais, onde nos possibilita a criação de rede, com vista a atenção integral das suas demandas/necessidades.

Esses esforços mediatizados para o coletivo tende a contribuir para o envolvimento efetivo da população usuária, e esta conduzir a direção práxis social. Logo, acreditamos que é imprescindível que o Serviço Social tenha uma direção sobre o seu trabalho profissional, longe da neutralidade, pois, a práxis mediatizada tende a estar ancorada a uma visão de mundo, a um projeto societário que se almeja alcançar. Neste caminho, apresentaremos no último capítulo as experiências e os desafios

que o Serviço Social vem encontrando, na construção e mediação de espaços de Educação Permanente no SUAS.

Iniciaremos com a experiência do estágio profissional em Serviço Social, realizado em uma Organização da Sociedade Civil (OSC), onde buscamos ser mediadores no processo de construção da Educação Permanente, junto com um grupo de Educadores Sociais. Onde tivemos uma rica experiência na execução da PNEP/SUAS no campo chamado “terceiro setor”, e podemos vivenciar o desafio que é defender e executar a PNAS neste espaço.

### **3.3 SOCIALIZAÇÃO DA PRÁXIS EDUCATIVA: experiência de Educação Permanente no Estágio Curricular em Serviço Social**

Neste trabalho o lócus em que se desenvolveu uma experiência de Educação Permanente foi na entidade socioassistencial, Fundação Fé e Alegria, esta OSC, no período do estágio vinculava-se por convênio público, e atualmente com a MAROSC, vincula-se na forma de parceria com a prefeitura municipal de Porto Alegre, na execução do Serviço de Abordagem Social conhecido por Ação Rua, no núcleo Humaitá/Navegantes.

O serviço de Abordagem Social tem como objetivo atender às demandas de indivíduos e famílias em situação de rua, possibilitando o acesso a rede de serviços de atendimento socioassistencial e de saúde. Conforme o disposto na Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (2013), o Serviço Especializado em Abordagem Social é ofertado de forma continuada e programada com a finalidade de assegurar trabalho social de abordagem e busca ativa que identifique, nos territórios, a incidência de trabalho infantil, exploração sexual de crianças e adolescentes, população adulta em situação de rua, dentre outras (MDS, 2013).

Esta entidade concebe a Educação Popular como uma proposta pedagógica e política de transformação desde, pelas e com as comunidades para a superação da opressão, da discriminação e da exclusão, contribuindo com a formação de cidadãos democráticos, capazes de construir qualidade de vida, agentes de mudança e

protagonistas de seu próprio desenvolvimento, pela aprendizagem permanente de todos com todos, corporificando relações que libertem pessoal e coletivamente (FEA, 2016).

A partir, desta experiência foi possível perceber como um grande desafio do/a Assistente Social, o trabalho no chamado Terceiro Setor, a construção de espaços onde não se perca o cunho crítico, em defesa dos direitos sociais, estando atento para os processos de despolitização e na luta pela ampliação e melhoria das políticas públicas/sociais. De acordo com Montaño (2010, p. 244)

As políticas sociais constituem a base de *sustentação funcional-ocupacional* do Serviço Social, caracterizando sua funcionalidade, sua legitimidade, criando o espaço de inserção ocupacional, e de elas foram e estão sendo significativamente alteradas no atual contexto socioeconômico e político, podemos então afirmar *que a profissão de Serviço Social tende a sofrer transformações relevantes* na sua demanda e no seu campo de atuação, na sua modalidade de intervenção e no seu vínculo empregatício.

O projeto neoliberal, que elabora novas modalidades de respostas à questão social, promove essas transformações e como consequência perde-se a condição de direito das políticas sociais e assistenciais, com seu caráter universalista, e com a igualdade de acesso.

Compete então aos Assistentes Sociais inseridos em diferentes espaços sócio-ocupacionais assegurar a qualidade dos serviços prestados e pela efetivação do acesso aos direitos sociais, conforme o princípio do Código de Ética dos Assistentes Sociais, “Posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática” (CFESS/CRESS, 2012 p.23).

Desse modo, durante a vivência no estágio percebemos que a criação de espaços e processos de Educação Permanente para discussão e reflexão sobre a realidade em que se incide cotidianamente é de grande importância para a defesa e manutenção das políticas públicas.

Conforme está previsto nos Parâmetros de Atuação de Assistentes Sociais na Política de Assistência Social (CFESS/2011), em virtude dos desafios impostos na atuação interdisciplinar na PNAS, “considera-se

importante a criação destes espaços, no ambiente de trabalho, que possibilitem a discussão e reflexão dos referenciais teóricos e metodológicos que subsidiam o trabalho profissional” (BRASIL, 2011, p. 26).

Com base na direção política e ideológica da instituição foi construído o espaço de formação que visasse à institucionalização do hábito do ensino, aprendizagem, reflexão e discussão pautada pelos princípios da educação popular, a qual a instituição se concebe como uma proposta pedagógica e política de transformação para a superação da opressão, da discriminação e da exclusão, contribuindo com a formação de cidadãos democráticos, capazes de construir qualidade de vida.

Para tanto, o projeto foi executado com o objetivo central de “Contribuir na qualificação do trabalho desenvolvido pelos Educadores Sociais, a partir da criação do espaço de Educação Permanente” (FORTUNATO, 2016-2017, p. 7), tendo como objetivos específicos:

- Incentivar o reconhecimento das diretrizes da PNAS, e suas interfaces com as demais políticas públicas a fim de democratizar as informações no que se refere às formas de acesso;
- Promover a reflexão por parte dos trabalhadores sobre as causas que levam a situação de rua durante a infância e fase adulta, com vistas a promover uma melhor compreensão e análise dos casos acompanhados pelas equipes;
- Socializar/promover discussões com os demais trabalhadores da equipe do ação rua no processo de Educação Permanente;
- Reconhecer a dimensão pedagógica do trabalho do Assistente Social no âmbito de atuação nas políticas públicas (FORTUNATO, 2016-2017, p. 7).

Diante disso, a operacionalização do espaço mediado pelo Serviço Social em conjunto com os/as Educadores/as Sociais, ocupou-se por efetivar a PNEP, com início em setembro de 2016, a partir de oito encontros mensais, até o mês de maio de 2017. A metodologia utilizada para o trabalho em grupo foi pautada no estudo de textos com temas escolhidos pelo coletivo, que eram lidos pelo grupo no início das formações, iniciamos com a dinâmica de leitura e reflexão/discussão.

As formações foram fixadas em uma hora e trinta minutos, onde era realizada a leitura e discussão dos temas que eram escolhidos pelos/as Educadores/as Sociais, com o tempo essas discussões começaram a fomentar a articulação da teoria com a prática, então passamos a ter um



segundo momento onde o grupo de educadores passou a pensar em ações que viessem a qualificar o trabalho desenvolvido.

Durante as formações os mediadores Estagiária e Assistente Social buscaram articular os temas com alguns conceitos encontrados no cotidiano de trabalho, tais como: a PNAS; Interdisciplinaridade; Território; Assistencialismo; Senso Comum; Escuta qualificada; Expressões da questão social; e as especificidades do trabalho do Educador Social no serviço de abordagem, com vistas a aproximação com o cotidiano pessoal (vivências) e profissional.

Para a efetivação da mediação dos conceitos citados acima a metodologia adotada para nortear as formações possuíam alguns princípios base, tais como historicidade, contradição, totalidade e a aprendizagem significativa que se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito.

Todos os encontros foram socializados com o restante da equipe (coordenação e equipe técnica), que recebia o material trabalhado nas formações, e após isso era feita uma breve retomada das discussões realizadas e das ações que seriam feitas pelos/as Educadores/as Sociais. As socializações ocorriam nas reuniões de equipe.

Para a realização do monitoramento e avaliação do projeto foi construído um instrumento (Quadro 2) com quatro questões norteadoras que serviram como ferramenta para a avaliação do espaço de formação sendo respondidas pelos educadores sociais no último encontro de execução do projeto.

Quadro 2 - Questões norteadoras para avaliação.

<b>ESTAGIÁRIA DE SERVIÇO SOCIAL: VALQUIRIA Q. FORTUNATO</b> <b>Questões norteadoras para a avaliação do espaço de formação:</b>
1) Antes de ter um turno disponível para a realização de reuniões mensais você recorda de sentir falta de um espaço deste tipo?
2) Por fazer parte deste processo como você avalia a construção deste espaço? Críticas e sugestões.
3) Você consegue descrever de forma pessoal se este espaço contribui ou não para o desenvolvimento do seu trabalho? e para a identificação das vulnerabilidades sociais?

4) Se sente mais familiarizado com a Política de Assistência Social e suas interfaces com as demais políticas públicas?

Fonte: Fortunato (2017, p. 30).

As questões são relacionadas aos objetivos e indicadores de efetividade do projeto de trabalho, cabendo ressaltar que a avaliação do projeto não se refere-se apenas a respostas das questões. O projeto de intervenção ocorreu conforme planejado seguindo o cronograma de atividades construído no primeiro semestre de 2016, onde as atividades estavam previstas para acontecer de setembro de 2016, a maio de 2017, com interrupção no mês de janeiro.

Desta forma, apresentaremos a sistematização das questões que serviram para refletirmos e analisarmos o potencial formativo que o espaço de Educação Permanente pode oferecer, a partir das respostas do grupo de Educadores Sociais.

Questão 1) Antes de ter um turno disponível para a realização de reuniões mensais você recorda de sentir falta de um espaço deste tipo?

- Educador, M. 33, sim, para discutir, compreender e aprender com os colegas sobre o nosso trabalho e os casos que atendemos.
- Educadora, S. 37, sim, porque é nesses espaços que os educadores conseguem se olhar, enxergar seu trabalho e repensar sobre sua metodologia, práticas e sistemáticas. No momento das reuniões acontecem troca de saberes, surgem as dúvidas e o acolhimento entre esses atores (educadores sociais).
- Educador, L. 34, quando iniciei a trabalhar na FYA, este espaço já existia. Vejo este espaço como uma ferramenta com grande potencial para nós educadores, pois nele nós enxergamos, nos apoiamos, nos entendemos enquanto categoria profissional.
- Educador, A. 35, sim, está legitimado nossa participação, implicação e qualificação. Espaço onde conseguimos nos olhar em prática. Trazer como pauta diversos assuntos relacionados ao dia a dia do trabalho. E ao discutir sobre estas pautas, ouvindo os pontos de vistas. Fortalecer nossas práticas elas ganham novos horizontes.
- Educadora, C. 60, sim, recordo. desde o início das ações desenvolvidas no programa senti necessidade de poder trocar, compartilhar saberes, conhecimento acerca de tudo que refere-se a nossa prática pois acredito que a qualificação se dá na medida em que buscamos melhorar entender o que e para que fazemos melhor desempenho no trabalho (FORTUNATO, 2017,p. 27).

A perspectiva metodológica no processo de Educação Permanente experienciadas pelo grupo de Educadores/as Sociais desencadeou uma série de reflexões sobre o seu modo de produção ou construção das suas

prática de trabalho. Nota-se a partir das respostas dos profissionais a importância de ter espaços que sirva de fomento à articulação da teoria com a prática, e desta forma proporcionar reflexões sobre a prática desenvolvida no cotidiano de trabalho.

O espaço possibilitou também que o trabalhador perceba o trabalho que é desenvolvido e a sua importância dentro da equipe interdisciplinar, onde possibilita tecer novas redes de relações e experiências no trabalho.

Destaca-se a importância que o espaço de Educação Permanente possui no que diz respeito a valorização dos conhecimentos e experiência profissionais que o grupo de educadores possui, o conhecimento prévio, e que no cotidiano acabam por não serem valorizadas. Considerando que este grupo de educadores contava com profissionais formados em Pedagogia, Serviço Social e História.

Esses conhecimentos articulados com as suas atribuições cotidianas permitem que o trabalhador consiga oxigenar suas práticas e propor novas ações, que visam a qualificação do trabalho realizado.

A legitimidade do espaço se constrói no caminhar da sua institucionalização, desta forma compreendemos que para o institucionalização da PNEP no SUAS, é imprescindível a compreensão de todos os participantes sobre a intencionalidade da criação de um espaço que visa a valorização das experiências formativas decorrentes do cotidiano de trabalho.

Questão 2) Por fazer parte deste processo como você avalia a construção deste espaço? Críticas e sugestões.

- Educador, M. 33, infelizmente só participei de uns 3 ou 4 encontros mas achei de extrema importância, pois nos permitiu conhecer melhor nossas práticas e discutir temas que muitas vezes a rotina não permitia.
- Educadora, S. 37, eu avalio ser um espaço de grande importância que contribui para o crescimento pessoal e para o grupo em geral. A crítica que trago é a questão destas reuniões não terem datas fixas (ano 2016 senti falta) e quando agendadas somos engolidos pelas demandas, não sendo priorizado este encontro.
- Educador, L. 34, pessoalmente, entendo que todo espaço de formação é positivo. Acho que é importante trabalhar com temas para nortear a discussão para que não se torne apenas um espaço de reunião. Acho importante fortalecer este espaço com os mesmos moldes um primeiro momento de formação e discussão

de temas que envolvem o nosso trabalho e um segundo momento a reunião.

- Educador, A. 35, espaço positivo, agregador de idéias, espaço de possibilidades, espaço teoricamente perfeito. Porém quando visto em prática, estratégias tiradas do espaço, observamos algumas dificuldades, tempo/reuniões/imprevistos. Que acabam engolindo alguns processos, mas de fato este espaço acrescentou em nossas práticas do dia a dia.

- Educadora, C. 60, acredito que a construção foi e sempre será positiva. Tenho convicção de que priorizar a realização desta atividade é poder garantir um momento de reflexão da prática. Nossas dúvidas e questionamentos precisam ser compartilhados. Sugestão: defender a agenda estabelecida. Que seja estipulada dentro do cronograma de ações e atividades anuais. Crítica: não permitir que a agenda seja trocada por considerar outras atividades de maior relevância (FORTUNATO, 2017, 28).

Por construirmos espaço de Educação Permanente em conjunto com os/as Educadores/as Sociais e mediado pelo Serviço Social, consideramos de extrema importância avaliarmos com o grupo o processo de institucionalização do espaço. Desta forma, o grupo trouxe críticas e reflexões a respeito da condução feita pelo coletivo, onde apresentaram sugestões para melhor efetivação do espaço Educação Permanente .

Como no caso em que é pontuado a importância do coletivo manter datas fixas para o encontro, e que possam ser defendidas como prioridade. Outro ponto que chama a atenção na avaliação, é o reconhecimento da dificuldade de colocar em prática as estratégias tiradas nos encontros.

É também salientado a necessidade de ter temas que orientem e fomentam as discussões, que muitas vezes no cotidiano de trabalho não existe espaço para o debate de assuntos que o grupo identifica como importantes de serem trabalhados. Ocorreu o reconhecimento da importância dos encontros que potencializaram o crescimento pessoal e do coletivo, pois o espaço proporcionou que os trabalhadores conseguissem se olhar como iguais, percebendo a importância do trabalho realizado.

Questão 3) Você consegue descrever de forma pessoal se este espaço contribui ou não para o desenvolvimento do seu trabalho? e para a identificação das vulnerabilidades sociais?

- Educador, M. 33, contribuiu muito, pois conseguimos colocar em prática a proposta de uma formação continuada, além de ser um espaço de trocas de conhecimento, discussão de casos,

aprendizagem sobre determinados temas e possibilitou repensar/pensar conceitos.

- Educadora, S. 37, a teoria não apaga o conhecimento que o sujeito tem de vida e experiência ele agrega. Quando paramos para estudar e olhar a nossa prática conseguimos identificar algumas questões e expressões das vulnerabilidades nas famílias, indivíduos e território que trabalhamos.

- Educador, L. 34, com certeza, o dia a dia do educador social de rua é pesado psicologicamente, e espaços como estes nos ajudam a nos fortalecer enquanto profissionais, pois é nestes espaços que a teoria nos auxilia a problematizar a nossa prática.

- Educador, A. 35, acrescentou! E certamente devemos tomar está ideia como prática permanente. Aprendemos para ensinar e ensinamos para aprender.

- Educadora, C. 60, tenho feito grande esforço para aprender o conhecimento das questões voltadas às práticas do serviço social para poder contribuir da melhor forma com meu fazer de educador social. Consigo sim identificar vulnerabilidades sociais e avaliar causas e consequências (FORTUNATO, 2017, 29).

Nos oito meses em que nos dedicamos em mediar um espaço de reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido no âmbito do Serviço de Abordagem Social, tivemos como retorno dos/as Educadores/as Sociais o reconhecimento da importância do trabalho desenvolvido por estes atores sociais, que de maneira crítica e consciente conseguiram problematizar com mais propriedade as expressões da questão social identificadas no cotidiano de trabalho, e no território em que a instituição está inserida.

Para além de um espaço de densas discussões de temas que emergem do cotidiano, o espaço possibilitou o processo dialético da prática profissional, onde os/as educadores/as construíram análises sobre as questões enfrentadas no cotidiano na sua totalidade, onde possibilitou que o coletivo pensa-se, e repensa-se conceitos, que muitas vezes estão legitimados pelo senso comum.

O exercício da práxis educativa sem a verticalização dos saberes, proporcionou que o Serviço Social pudesse contribuir para a qualificação e o aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido pelos/as Educadores/as Sociais, sendo reconhecido a especificidade da prática do/a Assistente Social e a sua contribuição para a valorização do trabalho realizado.

Questão 4) Se sente mais familiarizado com a Política de Assistência Social e suas interfaces com as demais políticas públicas?

- Educador, M. 33, sim, pois conseguimos fazer a leitura das leis, discutir sobre elas e contextualizar com a realidade que encontramos na nossa prática.
- Educadora, S. 37, trabalhamos com as diretrizes das políticas públicas embasados pela política de assistência. As duas políticas muitas vezes se chocam, pois as políticas públicas nem sempre contemplam as necessidades dos usuários. A rede muitas vezes falha sem estrutura para receber demandas geradas pela falta de equipamentos, cito saúde, educação e assistência.
- Educador, L. 34, antes de trabalhar aqui tive uma experiência de 3 anos e meio no CREAS de Canoas, então já possuía uma familiaridade com a política porém lá não tínhamos espaços de formação interna como este.
- Educador, A. 35, sinto ter mais clareza em relação às políticas públicas e é perceptível que o Brasil tem uma característica individualiza os sistemas “quando todos deveriam andar na mesma direção”, parece ao contrário. Claro já houve evolução que veio principalmente da disposição dos trabalhadores destas políticas.
- Educadora, C. 60, com certeza sim. Mas afirmo, as constantes mudanças, falo por mim, requerem uma apropriação das leis, normas e regras das políticas públicas, caso contrário a desinformação, o desconhecimento podem comprometer nosso desempenho profissional (FORTUNATO, 2017, 30).

O cerne da execução deste trabalho também era de mediar a aproximação com a PNAS, e as suas interfaces com as demais políticas públicas, desta forma trabalhamos em cima dela no segundo encontro, o que proporcionou que no decorrer da execução do projeto as discussões dos temas perpassam a política.

Desta maneira, podemos perceber que o grupo se reconhece enquanto executores de política pública, e a importância do trabalho realizado. Conseguiram realizar a avaliação da política no cotidiano, ao refletir sobre as recorrentes demandas sociais e pela falta de estrutura na execução da PNAS e das demais políticas e equipamentos de serviços públicos.

Destacaram o reconhecimento das contradições encontradas no cotidiano de trabalho, e as mudanças políticas que afetam a execução do Serviço de Abordagem, assim como os demais serviços públicos, trouxeram também a importância da atualização sobre as legislações que subsidiam a prática profissional, que definem o alcance da intervenção profissional e coletiva.

Diante disso, cabe destacar que a política social, sendo uma arena de conflitos e interesses, é também um espaço de lutas que contemplam

diversos aspectos relativos às relações sociais. Em vista disso, o trato sobre a política social é complexo e não condiz com a ideia de mera provisão, ato governamental, receita técnica ou decisões tomadas pelo Estado e implementadas verticalmente na sociedade (PEREIRA, 2014).

E é neste cenário que a cidadania constrói, mantém e/ou amplia seus direitos, exigindo do Estado sua efetiva primazia e provimento dos bens e assuntos públicos. Portanto, os sujeitos que estão inseridos nos espaços que compõem a estrutura organizacional das políticas sociais, como o sistema de proteção social, tem o papel fundamental no fomento da organização coletiva para resistirem ou transformarem os ambientes em impulsor e construtores de direitos de cidadania (FERNANDES, 2016).

Desta maneira, enxergamos a Educação Permanente também como ferramenta estratégica, com vistas a não perdermos o cunho político e social que o serviço executado por uma OSC representa. A Educação Permanente proporcionou a mediação de assuntos que possibilitaram promover o reconhecimento dos trabalhadores enquanto executores de uma política pública, e principalmente, identificarem a importância da execução com consciência do trabalho desenvolvido e suas possibilidades, reconhecendo o desafio que é representar uma política social no terceiro setor.

As respostas dos/as Educadores/as Sociais trouxeram muitos aspectos para serem analisados que caracterizam as experiências formativas destes trabalhadores. Mas antes é preciso reconhecer que por mais que existam diretrizes políticas para a institucionalização do processo de educação permanente, nada pode se comparar à existência do desejo profissional, que resulta na ação coletiva conforme é apontado por Fernandes (2016, p. 72)

Desejar envolver-se em processos formativos a partir das demandas que emergem no trabalho é como uma escolha, mas não somente subjetiva, individual, mas, principalmente coletiva, ética e política, no sentido de responsabilização com os resultados das ações e com o processo formativo que dele advém.

A perspectiva metodológica no processo de Educação Permanente experienciadas pelo grupo desencadeou uma série de reflexões sobre o

seu modo de produção ou construção das suas práticas de trabalho. Nota-se que o espaço proporcionou aos educadores/as enxergar o trabalho desenvolvido e repensar a metodologia de trabalho, fortalecendo as suas práticas, e estas ganhando novos espaços. Desta forma, conforme Fernandes (2016, p. 92)

Dar evidência a esse “espaço” é fundamental, pois é dele que se origina o saber; é nessa brecha que podem emergir as estratégias metodológicas para que uma intervenção seja crítica e propositiva, de mobilização em prol da mudança para tecer uma rede de relações experienciadas no trabalho.

Quando o profissional se permite refletir criticamente sobre o processo de trabalho em que está inserido, existe uma possibilidade de criação de mecanismos para identificar com mais clareza as situações cotidianas a serem superadas mediante uma ação educativa, coletiva e dialética (FERNANDES, 2016).

Assim, o protagonismo dos trabalhadores do SUAS poderá ser exercido a partir das múltiplas determinações que os constituem enquanto trabalhadores em sua dimensão de sujeitos e os papéis que desempenham a partir da articulação entre os projetos profissionais particulares das diversas profissões e os projetos societários em disputa. Esta postura exige que os trabalhadores da Assistência Social, conforme, coloca Yazbek (2014):

[...] sejam sujeitos de sua própria educação e não objeto dela. Portanto, sujeitos ativos na construção do seu conhecimento, responsabilizando-se por sua educação, procurando meios que levem ao seu crescimento e aperfeiçoamento de sua ação. (YAZBEK, 2014, p. 135).

Mioto destaca que as “ações socioeducativas com grupo, assim como indivíduos e famílias, ganham materialidade e legitimidade ao passo que se inscrevem articuladamente aos processos de trabalho institucionais” (2009, p. 505). Portanto, para o desenvolvimento do trabalho com o grupo de Educadores Sociais foi necessário estabelecer a coerência entre a direção teórico-metodológica e ético-política, e técnico-operativa, com foco nos objetivos do projeto, e nos procedimentos operativos construídos com o grupo.



O grupo está sendo pensado aqui, como um instrumento de trabalho do/a Assistente Social “a fim de alcançar determinado objetivo previamente planejado”, nesse sentido, ele é, ao lado de tantos outros instrumentos, um acessório da prática profissional, um meio, e não um fim em si mesmo. O trabalho em grupo segundo Moreira (2013) se coloca como um meio de possibilitar a experiência de outras práticas pedagógicas mais flexíveis e dialogadas nesses espaço.

À vista disso, a criação de um espaço mediado pelo Serviço Social que possibilita a discussão e reflexão sobre a realidade em que se incide cotidianamente é de grande importância para a defesa e manutenção das políticas públicas. Compreende-se que a gestão do trabalho no âmbito do SUAS deve ser direcionada a valorização do trabalhador na perspectiva da Educação Permanente, que possibilita a atualização e ampliação de conhecimento possibilitando a atuação reflexiva e propositiva gerando maior envolvimento dos profissionais e qualidade na oferta dos serviços.

Esperamos que o espaço de formação não seja reconhecido somente como produto do estágio obrigatório, mas sim uma atividade do Serviço Social da instituição, pois todos os/as Assistentes Sociais do Centro Social contribuíram de alguma forma para a sua efetividade, e isso demonstra o perfil dos/as Assistentes Sociais que lutam pela ampliação e consolidação da cidadania.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

"Quero que as pessoas se lembrem de mim como alguém que queria ser livre, de modo que os outros também tornam-se."  
Rosa Parks

A caminhada percorrida até aqui certamente foi uma oportunidade com muitas experiências formativas vivenciadas entre sala de aula, visitas técnicas, palestras, seminários entre outras situações de aprendizagens. A experiência do estágio obrigatório nos condicionou a valorizarmos a importância do trabalho do/a Assistente Social pautado na práxis educativa, crítica, criativa e politizante, ou seja, mediada pelo processo de reflexão, que aponte para a ruptura do instituído, voltado para a

ampliação da visão de mundo dos trabalhadores, que pode se efetivar a partir do trabalho coletivo em grupo como opção político-metodológica.

Aprofundar a análise da categoria mediação como instrumento teórico-metodológico do Serviço Social, surge a partir da necessidade de ampliar nosso entendimento acerca das potencialidades que a mesma imprime ao trabalho profissional.

Para tanto, dando continuidade ao processo de aproximação das experiências de mediação a partir da Educação Permanente neste Trabalho de Conclusão de Curso em Serviço Social podemos perceber que as experiências formativas na execução da PNEP, pelos/as Assistentes Sociais no âmbito do SUAS, tem gerado impactos, e tem possibilitado a ressignificação dos espaços de formação no ambiente de trabalho.

O processo de Educação Permanente vem viabilizando espaços de socialização e construção de conhecimento sobre a política e sobre a realidade na qual ela se desenvolve. Nesse sentido, os processos formativos que nos aproximamos neste trabalho situam-se na possibilidade de fortalecer os trabalhadores e a Política de Assistência Social.

Essas experiências, que têm se dado em diferentes municípios, destacam a importância do programa CapacitaSUAS, que contribui para a importante tarefa de fortalecer a política, por meio da qualificação dos serviços socioassistenciais.

Algumas experiências são a partir da implementação de núcleos de Educação Permanente que se orientam pelos princípios da historicidade, interdisciplinaridade e da aprendizagem significativa, conforme orientado pela PNEP/SUAS - 2013. Esses espaços tiveram avaliações positivas, porém apontam para a necessidade do aperfeiçoamento permanente para a institucionalização do hábito de ensino a partir de ferramentas e novas formas de trabalhar determinados temas.

As experiências apontam para a construção do trabalho em grupo na perspectiva político pedagógica, com vistas ao aperfeiçoamento das dimensões técnico-operativa, teórico-metodológica e ético-política dos trabalhadores do SUAS.

Os espaços são direcionados para os trabalhadores dos níveis fundamental, médio e superior, entretanto, ao contrário da vivência que tivemos no estágio curricular, as experiências de Educação Permanente apontam a participação majoritária de técnicos, em especial da Psicologia e do Serviço Social, não ocorrendo a participação das gestões e coordenações.

A Educação Permanente é compreendida como instrumento que deve ser utilizada em todos os cenários e para todas as categorias profissionais, independente da área de atuação, pois, compreende-se que o SUAS está permeado por tendências tanto conservadoras quanto emancipatórias, e assim, é necessário fortalecer aquelas que operam em consonância com a concepção de Assistência Social como Política Pública, por todos que a representam.

Sobre o Serviço Social os trabalhos apresentam a importância de compreender as possibilidades e limites da Educação Permanente para a categoria profissional atuantes em diferentes espaços sócio-ocupacionais. Identifica-se a Educação Permanente como dispositivo que pode contribuir com uma cumulativa consciência coletiva e crítica, onde o trabalhador exerça o seu trabalho percebendo a possibilidade de mudança, se percebendo como parte fundamental da sociedade e assim os seus iguais.

Contudo, compreendemos que a interlocução entre a Educação Permanente e o Serviço Social, se dá a partir da mediação das situações de trabalho, ao reconhecermos nelas os processos formativos de grande potencial exploratório, pois, estas propiciam a produção de estratégias, dispositivos e práticas de formação baseada na aprendizagem via experimental, determinando novas maneiras de pensar e agir associada às formas de organizar os processos de trabalho, e na identificação das demandas institucionais.

A Educação Permanente em Serviço Social é a reflexão do trabalho no cotidiano profissional na perspectiva de qualificar os serviços prestados aos usuários nos diversos espaços sócio-ocupacionais. Portanto, aprimorar ferramentas para instituir o processo de Educação Permanente no cotidiano dos profissionais é de suma importância, considerando que a

concepção de Educação Permanente vem sendo consolidada no Serviço Social em todo seu processo de reconceituação.

Mediante o exposto em tempo de precarização das políticas sociais é de grande satisfação profissional contribuirmos para a manutenção, ampliação e conscientização sobre a importância da defesa intransigente dos direitos sociais que pode se dar por meio das políticas de Educação Permanente deflagradas no âmbito das políticas sociais e estratégia para emancipação política.

A defesa pela educação perpassa meu corpo e as minhas vivências podendo ser expressa a partir da materialização deste TCC, com a experiência formativa no período da graduação e conclusão do curso de Serviço Social na UFRGS, onde me localizo enquanto estudante cotista, mulher, negra, mãe e trabalhadora.

Durante esse percurso formativo vivenciado por seis anos de resistência e resiliência, só tivemos mais certeza que a educação formal e não formal são os elementos fundamentais para a construção e consolidação do reconhecimento de que educação nas suas diferentes formas, é o dispositivo para alcançarmos um processo de transgressão e revolução social que o Serviço Social almeja enquanto projeto societário.

[...] todo ato educativo é essencialmente político [...] todas as vezes que questionamos a educação, questionamos as formas de consciência, e todo aquele que vai para uma universidade espera que ela forneça um saber que lhe permita fazer política, isto é, assumir um compromisso com a sociedade (ALMEIDA, 1984; p.109 e 110).

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Anna Augusta. *Política Social e Formação Profissional*. Política Social e Serviço Social. Coleção Temas Sociais nº. 145. Rio de Janeiro. CBCISS. 1984.

A intersectorialidade na agenda das políticas sociais/ organizadores Giselle Lavinias Monnerat, Ney Luiz Teixeira de Almeida, Rosimary Gonçalves de Souza; Campinas, SP: Papel Social, 2014.

BRASIL. Mds. Secretaria Nacional de Assistência Social. Política Nacional de Assistência Social PNAS/2004. Brasília: 2005.

\_\_\_\_\_. Política Nacional de Educação Permanente do SUAS/ Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome - 1ª ed. - Brasília: MDS, 2013, 63p.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.html)

BRASÍLIA. CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL - CFESS. . Parâmetros para Atuação de Assistentes Sociais na Política de Assistência Social. 2011. Disponível em: [http://www.cfess.org.br/arquivos/Cartilha\\_CFESS\\_Final\\_Grafica.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/Cartilha_CFESS_Final_Grafica.pdf).

BARROCO, Maria Lúcia Silva. *Ética e serviço social: fundamentos ontológicos*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

Cadernos de Estudos Desenvolvimento Social em Debate. N. 22 (2015)-. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; 96p.

CECCIM, Ricardo Burg. Educação Permanente em saúde: desafio ambicioso e necessário. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*. Botucatu, vol. 9, n. 16, p. 161-177, set, 2004 - fev. 2005.

CFESS-CRESS. Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS-CRESS. Brasília [DF], 2013.

CFESS (Brasil). Conselho Federal de Serviço Social. Código de Ética do/a Assistente Social: Lei 8662/93. 10. ed. Brasília: Cfess, 2012. 60 p.

COUTINHO, Carlos Nelson. Notas sobre a cidadania e modernidade. In: Revista *Ágora: políticas Públicas e Serviço Social*. Ano 2. Nº 3. Dezembro de 2005. Disponível em <http://www.rabaneda.adv.br/download/Ci%C3%A4ncias%20Pol%C3%ADticas/NOTASSOBRE-CIDADANIA-E-MODERNIDADE-Carlos-Nelson-Coutinho.pdf>

CRUZ, Mariléia dos Santos. História da Educação do Negro e outras histórias/Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

CURY, Carlos R. Jamil. Educação e Contradição. SP: Cortez, 1986.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. Sistema Nacional de Educação e Planejamento no Brasil. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil, 2017.

IAMAMOTO, M. V. O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. M.V. A questão social no capitalismo. *Temporalis*, Brasília, n. 3, 2001.

\_\_\_\_\_. Marilda. Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social. São Paulo: Cortez, 2007.

IANNI, Octavio. Estado e Planejamento no Brasil. 5ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

FALEIROS, Vicente de Paula. Estratégias em Serviço Social. São Paulo: Cortez, 1999.

FERNANDES, Rosa Maria Castilhos. Educação Permanente e Políticas Sociais. Campinas: Papel Social. 2016, 156 p.

\_\_\_\_\_. (Re)valorização da educação permanente. *Revista Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, n. 99, p. 518-539, jul-set. 2009.

\_\_\_\_\_. Rosa M. C. e Aline Hellmann. Dicionário crítico : política de assistência social no Brasil / – Porto Alegre : Ed. UFRGS, 2016. 320 p.; il. (Coleção CEGOV : Transformando a administração pública). Disponível em: [https://www.ufrgs.br/cegov/files/pub\\_70.pdf](https://www.ufrgs.br/cegov/files/pub_70.pdf).

FREIRE, P. 2001. Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo, Centauro, 116p.

FORTUNATO, Valquiria Quintanilha. O Educador Social como agente de transformação: a Educação Permanente como prática de liberdade. Relatório de estágio curricular. UFRGS, 2016, 42p.

GRAMSCI, A. Cadernos do cárcere, volume 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

GUERRA, Yolanda. "Ontologia do ser social: bases para a formação profissional" In: Revista Serviço Social e Sociedade n.54. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. Yolanda. A instrumentalidade do Serviço Social. 5º edição. São Paulo: Cortez, 2007.

HEGEL, G. W. F. Prefácio à Fenomenologia do Espírito. Biblioteca Marxista na Internet. <https://www.marxists.org/portugues/index.htm>.

MACHADO. Aline Maria Batista. A relevância da educação popular para o serviço social. Universidade Federal da Paraíba Cidade Universitária. Pernambuco, 2013. p. 123-136.

MANIFESTO DOS PIONEIROS. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Revista HISTEDBR Online, Campinas: HISTEDBR, p. 188-204, ago. 2006. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf)

MARTINELLI, M. L. (1993). Notas sobre mediações: alguns elementos para sistematização da reflexão sobre o tema. Serviço Social e Sociedade. (nº 43).

MARTINS, Rosilene Maria Sólton Fernandes. Direito à Educação: aspectos legais e constitucionais. Rio de Janeiro: Letra Legal, 2004.

MARX, Karl. O Capital. Crítica da Economia Política. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil S.A., 1994. p. 202.

\_\_\_\_\_. Karl. O Capital, vol. 1. Centelha - Promoção do Livro, SARL, Coimbra, 1974. Disponível no site: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1867/ocapital-v1/vol1cap07.htm#topp>.

\_\_\_\_\_ Karl. Manuscritos econômico-filosóficos. São Paulo: Boitempo, 2010.

\_\_\_\_\_ K.; ENGELS, F. 2005. A ideologia alemã: Feuerbach – a oposição entre as cosmovisões materialista e idealista. São Paulo, Martin Claret, 145. (Coleção A obra prima de cada autor).

\_\_\_\_\_ K. e ENGELS, F. A Ideologia Alemã. SP: Hucitec, 1993.

MÉSZAROS, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

MESTRINER, M. L. *O Estado entre a filantropia e a assistência social*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MELO, Adriana Almeida Sales. A mundialização da educação. Consolidação do projeto neoliberal na América Latina: Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Política de educação e desenvolvimento para o SUS: Caminhos para a Educação Permanente em Saúde - Pólos de Educação Permanente em Saúde, pela Comissão Intergestores Tripartite, 2003. Disponível em: <[http://vsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica2\\_vpdf.pdf](http://vsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica2_vpdf.pdf)>

MROSC: Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil: Lei 13.019/2014 Secretaria de Governo da Presidência da República, Laís de Figueirêdo Lopes, Bianca dos Santos e Viviane Brochart - Brasília: Presidência da República, 2016. 130p.

MONIOTE, Henri. A história dos povos sem história. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. História (volume I). Tradução de Theo Santiago. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976.

MOREIRA, Marco Antônio. O que é afinal aprendizagem significativa?. Currículum, Espanha, La Laguna, 2012.

NETTO, José Paulo. A construção do Projeto Ético-Político do Serviço social. Brasília, CFESS/ABEPSS/CEAD/UnB, 1999.

\_\_\_\_\_ José Paulo. Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. 8 ed. - São Paulo: Cortez, 2005.



OLIVEIRA, Elisangela dos Santos. O Planejamento Educacional no Brasil nos séculos XX e XXI: aspectos históricos. CAPES, UFES, Brasil. 2018.

OLIVEIRA, Iris Maria de. Política Social, Assistência Social e Cidadania: algumas aproximações acerca do seu significado na realidade brasileira. In: Revista Desafios Sociais. Ano I. Nº 2. Natal/RN. Editora da UFRN. Setembro 2003.

PEREIRA, Potyara. A interdisciplinaridade das políticas sociais na perspectiva dialética. In: MONNERAT, Giselle; ALMEIDA, Ney de Sousa & SOUZA, Rosimary de (orgs.). A Intersectorialidade na agenda das políticas públicas. Campinas: Papel Social, 2014,p. 23-39.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Da Geografia às geo-grafias: um mundo em busca de novas territorialidades. In: CECEÑA, Ana Esther e SADER, Emir. La Guerra Infinita: Hegemonia y terror mundial. Buenos Aires: CLACSO, 2002.

PONTES. R. N. (1989). A propósito da categoria de mediação. Serviço Social e Sociedade. (nº 31).

\_\_\_\_\_Reinaldo Nobre. Mediação: categoria fundamental para o trabalho do assistente social. In: In: Capacitação em Serviço Social e Políticas Sociais: Módulo 4: O Trabalho do assistente social e as políticas sociais - CEAD, Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_Reinaldo Nobre. Mediação e Serviço Social: um estudo preliminar sobre a categoria teórica e sua apropriação pelo serviço social. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_Reinaldo Nobre. Mediação e Serviço Social. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_Reinaldo Nobre. A categoria mediação em face do processo de intervenção do serviço social. Revista Conexões geraes. n. 2, ano 1. 2º semestre de 2012. Disponível em <[http://www.cresspa.org.br/arquivos/arquivo\\_23042015102936.pdf](http://www.cresspa.org.br/arquivos/arquivo_23042015102936.pdf)>

REZENDE, A.P.M. Movimentos sociais e partidos políticos: questões sobre lógica e estratégia política. In: *Movimentos sociais: para além da dicotomia rural e urbana*, João Pessoa, 1985.

RICAS, J. A Deficiência e a Necessidade: Um Estudo Sobre a Formação Continuada de Pediatras em Belo Horizonte, Minas Gerais. Tese (Doutorado Pediatria)- Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 1994, 232 p.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: Edusp, 2002.

SPOSATI, A. O. . *A menina Loas: um processo de construção da assistência social*. São Paulo: Cortez, 2004.

VERGARA, Eva Maria Bitencout. O significado da categoria mediação no Serviço Social. 2015. Disponível em: <<http://cac.php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario1/trabalhos/Assistencia%20Social/eixo3/98evavergara.pdf>>.

VIEIRA, Alcione Gonçalves Ribeiro. EDUCAÇÃO PERMANENTE: (RE) VENDENDO CONCEITOS. Montes Claros, Minas Gerais. 2013 . Disponível em: <file:///home/paulo/Downloads/1239-3794-1-PB.pdf>.

VIANNA, Carlos Eduardo Souza. Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira, Brasil, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Cadastro e mundo da população adulta em situação de rua de Porto Alegre/RS. Porto Alegre, 2016. 103p.

YASBEK, M.C. *As ambigüidades da Assistência Social Brasileira após 10 anos de LOAS* . Revista Serviço Social & Sociedade, ano XXV, nº 77, p. 11-29, mar. 2004.