

Maria Alice Pereira Borges

**PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL:  
APREENSÃO E REPERCUSSÕES NA INSERÇÃO  
ACADÊMICO-PROFISSIONAL DOS  
EGRESSOS - PPGSS/UFSC**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Serviço Social.  
Orientador: Prof. Dr. Hélder Boska de Moraes Sarmento.

Florianópolis  
2013

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Borges, Maria Alice Pereira  
Pós-graduação em Serviço Social : apreensão e repercussões  
na inserção acadêmico-profissional dos egressos -  
PPGSS/UFSC / Maria Alice Pereira Borges ; orientador,  
Hélder Boska de Moraes Sarmento - Florianópolis, SC, 2013.  
316 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro Sócio-Econômico. Programa de Pós-Graduação em  
Serviço Social.

Inclui referências

1. Serviço Social. 2. Pós-Graduação. 3. Formação  
Profissional. 4. Egressos. I. Sarmento, Hélder Boska de  
Moraes. II. Universidade Federal de Santa Catarina.  
Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. III. Título.

Maria Alice Pereira Borges

PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL: APREENSÃO E  
REPERCUSSÕES NA INSERÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL  
DOS EGRESSOS – PPGSS/UFSC

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social

Florianópolis, 11 de julho de 2013.

---

Prof.<sup>a</sup> Helenara Silveira Fagundes, Dr.<sup>a</sup>  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da  
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

**Banca Examinadora:**

---

Prof. Hélder Boska de Moraes Sarmento, Dr.  
Orientador  
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

---

Prof.<sup>a</sup> Dunia Comerlato, Dr.<sup>a</sup>  
Membro  
Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ

---

Prof.<sup>a</sup> Maria Teresa dos Santos, Dr.<sup>a</sup>  
Membro  
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC



## AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Santa Catarina, espaço de grande relevância em minha trajetória acadêmica e profissional.

À antiga Pró-Reitoria de Desenvolvimento Humano e Social (PRDHS) e a atual Secretaria de Gestão de Pessoas (SEGESP), na figura de seus servidores, pela licença para pós-graduação concedida.

Às assistentes sociais da Divisão de Serviço Social - Atenção ao Servidor da UFSC, pelo incentivo e pela confiança dedicados, assegurando a possibilidade de afastamento das atividades para dedicação exclusiva ao mestrado, fundamental nesta realização.

Aos servidores (docentes e técnico-administrativos) do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFSC, pelo aprendizado no conhecimento compartilhado e suporte necessário.

Aos discentes e docentes do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFSC, pelo companherismo, conhecimentos e experiências compartilhadas.

Aos egressos do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFSC, que gentilmente se dispuseram a contribuir com a pesquisa, socializando suas experiências e conhecimentos, contribuindo com o debate sobre a pós-graduação na área.

Aos membros da banca examinadora, professoras Maria Teresa, Dunia e Vania, por participar deste momento importante em minha formação, contribuindo na qualificação desta pesquisa.

Ao professor Hélder Boska de Moraes Sarmiento, por todo processo de orientação, considerando a confiança dispensada, o incentivo ao trabalho e os conhecimentos compartilhados, essenciais para esta formação.

Aos familiares e amigos pela paciência e pelo apoio.

Ao meu esposo Leonardo, por todo carinho, incentivo e esforço dedicados.



Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Conseqüentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança.

(Mészáros, 2008, p. 25)





## RESUMO

Este estudo apresenta como objetivo geral analisar a apreensão dos egressos do PPGSS/UFSC sobre a sua formação pós-graduada e as repercussões em sua inserção acadêmico-profissional. Tem como objetivos específicos delimitados: localizar a inserção acadêmico-profissional dos egressos do PPGSS/UFSC; reconhecer quais as repercussões da formação no curso de mestrado do PPGSS/UFSC na inserção acadêmico-profissional dos egressos; e relacionar as conexões entre a formação pós-graduada e a inserção acadêmico-profissional dos egressos do PPGSS/UFSC. As hipóteses construídas pressupõem que: 1) a formação em pesquisa no mestrado apresenta o mesmo grau de importância entre os mestres que deram continuidade a sua formação acadêmica e/ou atuam nas universidades e centros de pesquisa e os mestres que atuam em atividades técnicas, administrativas e outras no âmbito do Serviço Social; 2) a formação no mestrado repercute na consolidação (ou no fortalecimento) de uma atitude investigativa, considerando a inserção profissional dos egressos. Trata-se de uma abordagem qualitativa, procedendo-se a realização de pesquisa documental e de campo, considerando, respectivamente, a realização de pesquisa ao Currículo Lattes dos egressos e a entrevista semiestruturada com uma amostra de 8 (oito) sujeitos. Assim, os egressos do PPGSS/UFSC foram considerados conforme a sua inserção acadêmico-profissional e o desenvolvimento de projeto de pesquisa (mencionados) em seu Currículo Lattes. Para a seleção da amostra referente à pesquisa de campo, também levou-se em conta os egressos titulados até o ano de 2011, dividindo-se em dois grupos: os formados de 2003 a 2007 e os formados de 2008 a 2011. A discussão teórica-metodológica proposta, fundamentada no método crítico-dialético, priorizou retratar as conformações assumidas pela política educacional no país na atualidade, sobretudo na pós-graduação *stricto sensu*, ressaltando-se a concepção produtivista de educação, a discussão referente a flexibilização da formação e os desafios para a formação pós-graduada em Serviço Social. De forma geral, os dados teóricos e empíricos confirmaram as hipóteses de pesquisa, evidenciando como principal repercussão desta formação junto aos egressos pesquisados a qualificação do exercício profissional, a partir do fortalecimento da formação em pesquisa no mestrado, configurando substancialmente uma apreensão mais ampla da realidade no exercício da profissão, com base na percepção das demandas e contradições e no fortalecimento das competências profissionais (teóricas, investigativas e técnicas). Contudo, face às

dificuldades apontadas quanto à realização de pesquisas no âmbito profissional, ressalta-se a necessidade de aprofundamento da formação em pesquisa na graduação e na pós-graduação.

**Palavras-Chave:** Pós-graduação. Serviço Social. Formação profissional.

## ABSTRACT

The present study aims in general to analyze the apprehension of the alumni from PPGSS/UFSC on their post-graduate background and the impact on their academic-professional employability. The specific objectives are set as follows: locate the academic-professional employability of alumni from PPGSS/UFSC; assessing which are the consequences of master degree at PPGSS/UFSC in academic-professional employability of the alumni; and, looking at the relation between the post-graduate degree and the academic-professional employability of the alumni from PPGSS/UFSC. The assumptions built inhere assume that: 1) a research degree into a master's level presents the same importance among the master degree students who carried on in their academic studies and/or work at the university and research centers, and the ones who work in technical, administrative and other activities in the Social Work area; 2) a master degree leads on to the consolidation (or strengthen) of an inquiring attitude, concerning the professional employability of the alumni. It is a qualitative approach, proceeding to completion of documentary and field research, considering, respectively, carrying out research on curriculum lattes of alumni and semi-structured interviews with an 8 (eight) subject-sample. Therefore, the alumni from PPGSS/UFSC were assessed concerning their academic-professional employability and the development of research project (as mentioned) in their curriculum lattes. For the selection of the sample into field survey, it was also took into account the alumni with a degree until 2011, splitting it into two groups, those graduated from 2003 to 2007, and the alumni from 2008 to 2011. The theoretic-methodological discussion here proposed, based on critic-dialectical method, set a priority to portray the conformation assumed by the educational policy in the country today, especially into post-graduate *stricto sensu*, emphasizing the productivist conception of education, the discussion concerning the flexibilization on the degree process and the challenges for post-graduate degree on Social Work. In a general way, the theoretical and empirical data confirmed the research hypotheses, evidencing the qualification of professional activities as main repercussion of such degree, concerning the surveyed alumni's perspective on the strengthening of research at master's degree level, setting substantially a wider apprehension of reality in their professional activities, based on perception of demands and contradictions, and the strengthening of professional skills (theoretical, investigative, and technical). Nevertheless, considering the difficulties pointed out

regarding the carrying out of research into professional field, the necessity of a deepening on research studies stands out in either undergraduate and post-graduate levels.

**Keywords:** Post-graduate. Social Work. Professional background.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Número de egressos do PPGSS/UFSC .....	163
Figura 2 – Tempo de formação: título de mestre .....	164
Figura 3 – Titulação atual dos egressos do PPGSS/UFSC.....	165
Figura 4 – Ano de titulação: doutores .....	166
Figura 5 – Ano de titulação: mestres doutorandos .....	166
Figura 6 – Atuação profissional dos egressos do PPGSS/UFSC .....	167
Figura 7 – Egressos docentes .....	168
Figura 8 – Egressos que atuam em atividades, técnicas, administrativas e outras .....	168
Figura 9 – Distribuição dos egressos segundo o tipo de atividade e a titulação atual .....	169
Figura 10 – Relação entre atuação profissional e desenvolvimento de projeto de pesquisa pelos egressos .....	171
Figura 11 – Egressos formados entre 2003 a 2007.....	171
Figura 12 – Egressos formados entre 2008 a 2011 .....	172



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição dos egressos do PPGSS/UFSC: critérios para amostra .....	29
Quadro 2 – Distribuição dos programas de pós-graduação em Serviço Social .....	137
Quadro 3 – Egressos que compõem a amostra da pesquisa .....	176





## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ABESS	Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social
AGCS	Acordo Geral sobre o Comércio em Serviços
ANPG	Associação Nacional de Pós-Graduandos
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAI	Comissão Brasileiro-Americano de Educação Industrial
CBAS	Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais
CEB	Centro de Estudos Básicos
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CELATS	<i>Centro Latinoamericano de Trabajo Social</i>
CAEE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CEPSH	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CFE	Conselho Federal de Educação
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
Desenv.	Desenvolvimento
DS	Programa Demanda Social
EaD	Educação a Distância
EMESCAM	Escola Superior de Ciência da Santa Casa de Misericórdia de Vitória
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENESSO	Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social
ENPESS	Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FSSSC	Faculdade de Serviço Social de Santa Catarina
FUFPI	Fundação Universidade Federal do Piauí
FUFSE	Fundação Universidade Federal de Sergipe
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GEPSS	Grupo de Estudos e Pesquisas em Serviço Social
IES	Instituições de Ensino Superior
IFEs	Instituições Federais de Ensino Superior
IFETs	Institutos Federais de Ciência e Tecnologia
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
ITA	Instituto Tecnológico de Aeronáutica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MBA's	<i>Master of Business Administration</i>
MEC	Ministério da Educação
MOSCOPSS	Movimentos Sociais Contemporâneos, Políticas Sociais e Serviço Social
MP	Ministério Público
MST	Movimento dos Sem Terra
NECAD	Núcleo de Estudos da Criança, Adolescente e Família
NEPPI	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Profissões e Instituições
NESPP	Núcleo de Estudos e Pesquisas Estado, Sociedade Civil e Políticas Públicas e Serviço Social
NESSOP	Núcleo de Estudos em Serviço Social e Organização Popular
NETEG	Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Gênero
NUSSERGE	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Serviço Social e Relações de Gênero
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OLA	Observatório Latino Americano
OMC	Organização Mundial do Comércio
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPA	Plano Plurianual
PPGs	Programas de Pós-Graduação
PPGSS	Programa de Pós-Graduação em Serviço Social
PROAP	Programa de Apoio à Pós-Graduação
PROEX	Programa de Excelência Acadêmica
PROIES	Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-Goiás	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RBS	Rede Brasil Sul de Comunicação
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
SUS	Sistema Único de Saúde
UCPEL	Universidade Católica de Pelotas
UCSAL	Universidade Católica de Salvador
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPb	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNICSUL	Universidade Cruzeiro do Sul
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>
USP	Universidade de São Paulo



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>23</b>
<b>1 POLÍTICA EDUCACIONAL E AS BASES ASSUMIDAS PELA UNIVERSIDADE BRASILEIRA</b> .....	<b>35</b>
1.1 EDUCAÇÃO E O PRIMADO ECONÔMICO: IMPACTO SOBRE O PROCESSO FORMATIVO .....	35
1.1.1 Teoria do Capital Humano e os ditames assumidos no campo educacional.....	43
1.1.2 Sociedade do Conhecimento: a universidade como organização social .....	51
1.2 UNIVERSIDADE NA ENTRADA DO SÉCULO: QUALIDADE E PRODUTIVIDADE EM QUESTÃO.....	62
1.2.1 Da graduação à pós-graduação .....	69
<b>2 A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL E OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL</b> .....	<b>87</b>
2.1 MARCO HISTÓRICO E O ESTABELECIMENTO DO PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO.....	87
2.2 FORMAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> E O DEBATE SOBRE A FLEXIBILIZAÇÃO .....	99
2.3 OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL: MARCO HISTÓRICO .....	118
2.4 FORMAÇÃO PROFISSIONAL E A PÓS-GRADUAÇÃO NO SERVIÇO SOCIAL .....	125
2.5 FORMAÇÃO <i>STRICTO-SENSU</i> NO SERVIÇO SOCIAL: AVANÇOS E DESAFIOS .....	136
2.5.1 Serviço Social e o posicionamento sobre os Mestrados Profissionais .....	150
<b>3 O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL DA UFSC: LEITURA SOBRE OS EGRESSOS</b> .....	<b>157</b>
3.1 MARCO HISTÓRICO E ESTRUTURAÇÃO DO PPGSS/UFSC.....	157
3.2 PERFIL DOS EGRESSOS DO PPGSS/UFSC: BASE DE DADOS DO CURRÍCULO LATTES .....	163
3.3 A FORMAÇÃO DOS EGRESSOS DO PPGSS/UFSC: APREENSÃO E REPERCUSSÕES NA SUA INSERÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL .....	175
3.3.1 Inserção acadêmico-profissional dos egressos .....	177
3.3.2 Ingresso e objetivos da formação no mestrado para os egressos .....	189

<b>3.3.3 A obtenção do título de mestre e as pretensões acadêmico-profissionais dos egressos .....</b>	<b>195</b>
<b>3.3.4 Formação em pesquisa: importância atribuída pelos egressos.....</b>	<b>204</b>
<b>3.3.5 Formação pós-graduada e as competências profissionais .....</b>	<b>217</b>
<b>3.3.6 Formação no mestrado e a produção de conhecimento na área .....</b>	<b>226</b>
<b>3.3.7 Conexões e contribuições da formação no mestrado na interlocução com a inserção acadêmico-profissional dos egressos.....</b>	<b>231</b>
<b>3.3.8 Mestrado acadêmico do PPGSS/UFSC: expectativas atendidas e avaliação final dos egressos .....</b>	<b>241</b>
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>267</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>275</b>
<b>APÊNDICE A – Mapeamento dos egressos do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFSC .....</b>	<b>293</b>
<b>APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista.....</b>	<b>313</b>
<b>APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>315</b>

## INTRODUÇÃO

No decorrer do processo de formação e exercício profissional, em diferentes espaços de inserção e na interlocução com outros profissionais, surgiu o interesse em pesquisar a formação no Serviço Social.

Inicialmente, o projeto de pesquisa esteve focado nas experiências de formação continuada realizadas por assistentes sociais no decorrer de seu exercício profissional, contudo a partir do processo de orientação e a aproximação com a pós-graduação, avaliou-se a relevância do estudo junto aos egressos do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Ao realizar a aproximação com os estudos que abordam a formação continuada na área da Educação<sup>1</sup>, identificou-se que sua referência no âmbito da pós-graduação relaciona-se aos cursos *lato sensu* (Especialização e Aperfeiçoamento Profissional), não remetendo, portanto, à formação na modalidade *stricto sensu*. Esta última, em conformidade com os preceitos da política educacional brasileira, entendida enquanto última etapa da educação formal, apresenta estruturação e objetivos diferenciados, voltados para o ensino e a pesquisa (BRASIL, 2010a). Logo, a partir deste percurso de estudo, optou-se por desvincular o debate sobre a formação continuada, centrando-se assim na formação pós-graduada *stricto sensu* no Serviço Social.

Neste âmbito, muitos estudos têm realçado a problemática da formação profissional no Serviço Social, seus rumos e perspectivas, com base nas novas exigências e configurações da atualidade, com impacto tanto na graduação como na pós-graduação<sup>2</sup>. Na pós-graduação, este debate configura o amadurecimento da profissão e os avanços alcançados pelo Serviço Social no ensino e na pesquisa, ressaltando o espaço que a profissão tem conquistado enquanto área de conhecimento.

Por sua vez, a pós-graduação *stricto sensu*, conforme situa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/LDBEN), Lei nº 9.394 de

---

<sup>1</sup> Entre os autores que trazem a discussão da formação continuada, consultar Gatti (2008) e Albuquerque (2006).

<sup>2</sup> Exemplo disto são as discussões desenvolvidas no âmbito das diretrizes curriculares e da pós-graduação como abordado, por exemplo, em Carvalho, Bonetti e Yamamoto (1984), Yazbek e Silva (2005), Amaral (2007) e Guerra (2011).

20/12/1996, abrangendo o rol dos cursos que compõem a educação superior no país, compreende os programas de mestrado e doutorado que atendam às exigências das instituições de ensino (BRASIL, 1996).

O PPGSS/UFSC, implantado em agosto de 2001 com o curso de mestrado em Serviço Social, inicialmente teve como área de concentração: Serviço Social, Direitos Humanos e Questão Social; apresentando como linhas de pesquisa: Estado, Sociedade Civil e Políticas Sociais; Serviço Social, Exclusão, Violência e Cidadania (SARMENTO, 2009). Em agosto de 2011, a proposta do mestrado é reformulada e ocorre a implantação do doutorado em Serviço Social, sendo estabelecidas três novas linhas de pesquisa: Direitos, Sociedade Civil, Políticas Sociais na América Latina; Serviço Social, Ética e Formação Profissional; Questão Social, Trabalho e Emancipação Humana. Com base neste percurso, tendo como objetivos:

- a) Formar pesquisadores e docentes de alto nível no âmbito do Serviço Social e áreas afins;
- b) Formar profissionais com competência teórica, investigativa e técnica para desempenhar funções públicas em instituições vinculadas ao campo da política social e do exercício profissional;
- c) Fomentar a produção de conhecimentos sobre o processo histórico de constituição e de transformação do Estado, da sociedade civil e das políticas sociais no ângulo da fruição e garantia dos direitos sociais e humanos em sua relação com o exercício profissional do assistente social;
- d) Desenvolver investigações a partir da compreensão da ‘questão social’, considerada como resultante das contradições existentes na relação capital/trabalho, prioritariamente no que condiz ao conflito de classes e suas expressões na sociedade capitalista;
- e) Favorecer a pesquisa e a produção de conhecimentos sobre as tendências teórico-metodológicas presentes no Serviço Social, contribuindo com suporte teórico-metodológico para o conhecimento crítico da realidade social, sua interface com os pressupostos éticos e a formação profissional. (UFSC, 2011a, p. 1).

A partir destes objetivos, enquanto balizadores para a formação que se almeja realizar, tem-se formulado como problema de pesquisa:



Qual a apreensão dos egressos do PPGSS/UFSC quanto ao processo de formação e as repercussões em sua inserção acadêmico-profissional?

Outrossim, considerando este problema de pesquisa, estabeleceu-se como primeira e segunda hipótese, respectivamente: a formação em pesquisa no mestrado apresenta o mesmo grau de importância entre os mestres que deram continuidade à sua formação acadêmica e/ou atuam nas universidades e centros de pesquisa e os mestres que atuam em atividades técnicas, administrativas e outras<sup>3</sup>; a formação no mestrado repercute na consolidação (e/ou no fortalecimento) de uma atitude investigativa, considerando a inserção acadêmico-profissional dos egressos<sup>4</sup>.

Ao propor essas hipóteses, além de investigar a importância da supracitada formação junto aos egressos, intenciona-se realizar o debate acerca dos seus objetivos na interlocução com sua apropriação pelos egressos, conforme a inserção acadêmico-profissional que tiveram após esta formação. Portanto, entende-se que a relevância desta pesquisa está em propor a interlocução dos egressos e seu processo de formação, isto é, a apreensão realizada pelos mesmos quanto a esta etapa de sua formação e inserção acadêmico-profissional.

A partir do problema proposto e hipóteses formuladas, tem-se como **objetivo geral** analisar a apreensão dos egressos do PPGSS/UFSC sobre a sua formação pós-graduada e as repercussões em sua inserção acadêmico-profissional.

Igualmente, como **objetivos específicos** delimitaram-se: 1) Localizar a inserção acadêmico-profissional dos egressos do PPGSS/UFSC; 2) Reconhecer quais as repercussões da formação no curso de mestrado do PPGSS/UFSC na inserção acadêmico-profissional dos egressos; 3) Relacionar as conexões entre a formação pós-graduada e a inserção acadêmico-profissional dos egressos do PPGSS/UFSC.

---

<sup>3</sup> A formulação desta hipótese levou em consideração os dados relativos à pesquisa desenvolvida por Velloso (2004), referente ao destino de mestres e doutores no país, a qual destacou que a “formação em pesquisa no mestrado tem impacto diferenciado sobre o trabalho dos titulados, conforme sua inserção profissional. Essa formação costuma ser muito relevante para mestres que estão na universidade e institutos de pesquisa, mas sua importância geralmente é menor se o egresso não trabalha em ambiente acadêmico.” (VELLOSO, 2004, p. 609). Portanto, neste caso, a hipótese se opõe aos apontamentos realizados na pesquisa de Velloso.

<sup>4</sup> A partir de Netto (2009), que destaca a importância do desenvolvimento da pesquisa (na profissão) com o estabelecimento de uma atitude investigativa do assistente social, qualificando-o para o exercício profissional.

Diante destes objetivos, estabelecido o diálogo inicial com o problema a ser investigado, a pesquisa remete à necessidade de referências empíricas de forma a ouvir estes sujeitos na relação com o percurso teórico necessário.

Para tanto, a forma de pesquisa escolhida é de natureza qualitativa, a partir do entendimento que sua finalidade está na busca da compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas, ao invés da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos (MINAYO, 2008). Assim, tomada em sua dimensão dialética, a pesquisa qualitativa considera o pesquisador como um ativo descobridor do significado das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais, pautada na:

[...] relação dinâmica entre o sujeito e o objeto, no processo do conhecimento. [...] Valoriza a contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa, as oposições contraditórias entre o todo e a parte e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens. (CHIZZOTTI, 2009, p. 80).

No desenvolvimento da pesquisa, torna-se fundamental, portanto, avançar na compreensão das relações sociais que lhe servem de base, evidenciadas na sua historicidade, entendendo-se esta como a forma de pesquisa que melhor se aplica aos objetivos propostos, ocorrendo a ênfase em

provocar o esclarecimento de uma situação para uma tomada de consciência pelos próprios pesquisados dos seus problemas e das condições que os geram, a fim de elaborar os meios e estratégias de resolvê-los. (CHIZZOTTI, 2009, p. 104).

A partir desta abordagem qualitativa, procedeu-se as pesquisas de campo e documental, tendo como espaço de estudo o PPGSS/UFSC na interlocução com seus egressos, considerando os titulados até o ano de 2011<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Neste caso, a proximidade da pesquisadora, enquanto discente do Programa, foi um fator importante, mesmo considerando as dificuldades que o processo de formação e de pesquisa apresentam.

Com o objetivo de realizar o mapeamento dos egressos, recorreu-se ao *site* da UFSC, em que consta o Sistema de Acompanhamento de Egressos desta Universidade<sup>6</sup>, sendo identificado um universo de sujeitos vinculados ao problema proposto de 111 egressos, considerando o período desde a implantação do Programa, em agosto de 2001 (titulando seus primeiros egressos a partir do ano de 2003) a dezembro de 2011.

Tal delimitação teve como objetivo contemplar os “primeiros” egressos titulados (de 2003 a 2007) e os egressos relativamente mais recentes (de 2008 a 2011), de forma a considerar a abrangência temporal do Programa. Quanto a este último grupo, cabe ressaltar que apesar do período relativamente curto desde a titulação destes egressos, entende-se que a apreensão quanto ao seu processo de formação e as repercussões sobre sua inserção acadêmico-profissional, que interessa aqui elucidar, configuram-se num processo de apreensão que decorre desde o seu ingresso no mestrado. Assim, entende-se que tal apreensão já pode ser observada mesmo num período relativamente curto, durante e após a formação.

Embora, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, não haja exigência quanto ao estabelecimento de uma amostra representativa deste universo de sujeitos, considerou-se oportuno o estabelecimento de alguns critérios, elaborados com base nos objetivos e nas hipóteses de pesquisa. Com efeito, para a seleção desta amostra foi considerada a inserção dos egressos nos diversos espaços sócio-ocupacionais e o desenvolvimento de projeto de pesquisa, conforme o mapeamento realizado com base na consulta na Plataforma Lattes, mais especificamente no Currículo Lattes dos 111 egressos.

A partir do estabelecimento destes critérios, para composição da amostra, tem-se a adoção de uma amostra denominada não probabilística intencional ou de seleção racional, uma vez que os “elementos que formam a amostra relacionam-se intencionalmente de acordo com certas características estabelecidas no plano e nas hipóteses formuladas pelo pesquisador.” (RICHARDSON, 2009, p. 161).

Logo, inicialmente, recorreu-se à pesquisa documental enquanto fonte primária que requer uma análise cuidadosa, levando-se em conta que não passaram anteriormente por nenhum tratamento científico (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). A opção pelo Currículo Lattes, reconhecido e consolidado enquanto uma importante ferramenta acadêmica, levou em conta o fato de que tornou-se um

---

<sup>6</sup> Disponível em: <<http://www.egressos.ufsc.br/>>.

padrão nacional no registro da vida pregressa e atual dos estudantes e pesquisadores do país, e é hoje adotado pela maioria das instituições de fomento, universidades e institutos de pesquisa do País. Por sua riqueza de informações e sua crescente confiabilidade e abrangência, se tornou elemento indispensável e compulsório à análise de mérito e competência dos pleitos de financiamentos na área de ciência e tecnologia. (CNPQ, 2013, p.1).

Desta forma, de acordo com o quadro elaborado em que consta o mapeamento geral dos egressos (Apêndice A), levou-se em conta: o ano de ingresso no mestrado, o ano de conclusão do mestrado, a formação acadêmica/titulação atual, a atuação profissional atual, o desenvolvimento de projeto de pesquisa (considerando os projetos desenvolvidos de 2008 a abril de 2013)<sup>7</sup> e a data de atualização do Currículo Lattes; sendo possível dividi-los quanto à sua inserção acadêmico-profissional em: docentes e profissionais que atuam em atividades técnicas, administrativas e outras. Tal divisão teve como objetivo identificar se houve uma apreensão e repercussão diferenciada entre os egressos, considerando estas inserções.

Ainda, ao compor esta amostra, foi considerado o espaço temporal dos primeiros anos de vigência do Programa (com a formação dos primeiros egressos de 2003 a 2007 e dos últimos anos de 2008 a 2011, como já mencionado), sendo selecionado, conforme sorteio simples com o agrupamento dos sujeitos, o número de 1 (um) egresso para cada período, conforme sua inserção acadêmico-profissional e a menção, ou não, ao desenvolvimento de Projeto de Pesquisa. Com base nestes critérios, realizando-se o levantamento quanto ao número de sujeitos a serem considerados na amostra, tem-se delimitado o quadro a seguir:

---

<sup>7</sup> Conforme última pesquisa realizada no Currículo Lattes dos egressos em 04/04/2013.

Quadro 1 – Distribuição dos egressos do PPGSS/UFSC: critérios para amostra<sup>8</sup>

ATUAÇÃO PROFISSIONAL	DESENVOLVE PROJETO DE PESQUISA		NÃO DESENVOLVE PROJETO DE PESQUISA		TOTAL
	2003 a 2007	2008 a 2011	2003 a 2007	2008 a 2011	
					36
Docentes	12	03	12	09	
Atividades técnicas, administrativas e outras	04	17	26	19	66
Currículo Lattes não consta atuação profissional	4				4
Currículo Lattes não localizado	5				5
<b>Total de Egressos: 111</b>					

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do Currículo Lattes dos egressos do PPGSS/UFSC que concluíram o mestrado entre 2003 e 2011.

Portanto, a partir destes critérios, foram selecionados 8 (oito) egressos, dividindo-se em 4 (quatro) egressos docentes e 4 (quatro) egressos que atuam em atividades técnicas, administrativas e outras. Assim, considerando os dois grupos de 4 (quatro) sujeitos, 2 (dois) são docentes que não mencionam em seu Currículo Lattes o desenvolvimento de Projeto de Pesquisa e 2 (dois) são docentes que desenvolvem Projeto de Pesquisa; igualmente, 2 (dois) são profissionais que atuam em atividades técnicas, administrativas e outras e que não mencionam Projeto de Pesquisa e 2 (dois) desenvolvem Projeto de Pesquisa. Cabe citar que no grupo dos docentes há egressos que atuam concomitantemente em outros espaços sócio-ocupacionais, para além da docência.

<sup>8</sup> Tal distribuição, teve como objetivo obter a uma amostra que representasse o total de egressos, portanto, sem desconsiderar os limites que este tipo de classificação está sujeita.

Ainda, a partir dos dados destacados no Quadro 1, faz-se importante indicar que os egressos com Currículo Lattes em que não constava atividade profissional e os egressos com Lattes não localizados<sup>9</sup> não fizeram parte da amostra, servindo de indicativo para novos estudos. Logo, com a definição desta amostra, tem-se na escolha da técnica de entrevista o detalhamento de informações pretendido, considerando que “a pesquisa qualitativa privilegia algumas técnicas que coadjuvam a descoberta de fenômenos latentes [...] que reúnem um corpus qualitativo de informações” (CHIZZOTTI, 2009, p. 85), estando entre elas a entrevista.

Portanto, configurando a pesquisa de campo, procedeu-se a realização de entrevistas semiestruturadas, com perguntas abertas, conforme um roteiro previamente elaborado. Este tipo de entrevista foi escolhido por estar voltado aos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses relacionados ao tema da pesquisa, favorecendo a descrição dos fenômenos sociais e sua explicação, considerando sua totalidade e contando com a presença fundamental do pesquisador na coleta de informações (MANZINI, 2004). Tal técnica, “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Logo, para a realização destas entrevistas, tem-se como instrumento de pesquisa a elaboração de um Roteiro de Entrevista (Apêndice B) com questões que contemplam a vinculação significativa do problema a ser investigado, os objetivos propostos e as hipóteses elaboradas.

Em prosseguimento aos esclarecimentos pertinentes às entrevistas, também foi disponibilizado a cada entrevistado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C), solicitando a autorização para a sua realização e gravação em áudio, de forma a facilitar o registro e explicitar fidedignamente as contribuições dos sujeitos. Assim, também prezando pelo aspectos que envolvem a ética na pesquisa, a partir do entendimento que os sujeitos do estudo também devem ser objeto de preocupação do pesquisador do ponto de vista ético, no sentido de preservar a autonomia dos mesmos quanto ao desejo de

---

<sup>9</sup> Tal pesquisa foi realizada a partir dos nomes dos egressos, disponível no Sistema de Acompanhamento de Egressos da UFSC, recorrendo-se, ainda, nos casos de dúvida quanto à grafia correta dos nomes, às suas próprias dissertações de mestrado, realizando-se assim a conferência destes nomes para a pesquisa.

participar ou não da pesquisa e garantir seu anonimato (DESLANDES, 2010).

Neste momento, considerando estes procedimentos, a pesquisa foi submetida à apreciação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da UFSC, ocorrendo sua aprovação no mês de novembro de 2012<sup>10</sup>. Para facilitar a localização dos egressos, além de contar com a Plataforma Lattes que dispõe do contato de e-mails dos sujeitos que apresentam Currículo Lattes ativo em sua base de dados, foi solicitado junto ao PPGSS/UFSC o contato dos mesmos (e-mail), possibilitando um retorno satisfatório dos egressos contactados para fazerem parte da amostra da pesquisa.

Quanto à localização geográfica dos egressos entrevistados, tendo como referência as suas inserções acadêmico-profissionais, cabe situar que há 1 egresso do município de Chapecó, 1 egresso do município de Canoinhas, 1 egresso do município de Brusque, 1 egresso do município de São José e 4 egressos do município de Florianópolis.

Faz-se oportuno mencionar ainda que uma das entrevistas ficou impossibilitada de ser realizada pessoalmente, dada a localização geográfica do egresso e do pesquisador; assim, optou-se (com a aceitação do egresso) pela disponibilização do Roteiro de Entrevista por e-mail, ocorrendo sua devolutiva da mesma forma pelo egresso, com base no preenchimento por escrito das questões do roteiro.

Em relação aos procedimentos de análise da pesquisa, conforme a forma de organização dos dados coletados, a fim de responder às questões formuladas e ampliar o conhecimento sobre o tema pesquisado, após a coleta de dados foi realizada a sua análise, considerando a “exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que se pretende investigar.” (GOMES, 2010, p. 79). Nesse sentido, de forma a “[...] estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte.” (MINAYO, 1992 apud GOMES, 2004, p. 69).

Para esta análise (que também se deu no decorrer do estudo teórico e da coleta de dados) e para as considerações finais da pesquisa, realizou-se a aglutinação dos dados das entrevistas de forma a identificar as principais ideias e o que expressavam, buscando-se as categorias centrais de análise. Portanto, entendendo-se este como um momento

---

<sup>10</sup> Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAEE) nº 09067712.8.0000.0121, aprovado em 14 de novembro de 2012.

fundamental no estudo, tem-se realizado as aproximações necessárias quanto à discussão teórica proposta e à exposição do problema de pesquisa, partindo-se do campo categorial estabelecido na sua articulação com o objeto e na busca pelo desvendamento da realidade social que se busca elucidar.

A devolutiva da pesquisa será realizada por meio de sua socialização junto aos egressos que contribuíram diretamente com a mesma, buscando-se promover sua divulgação nos meios acadêmicos e profissionais (em geral) de forma a contribuir com o debate sobre a pós-graduação na área.

Finalmente, a partir destes procedimentos de pesquisa, como delimitação teórica, refletiu-se sobre as configurações da sociedade capitalista atual no âmbito educacional, a fim de avançar na compreensão dos seus impactos sobre a política educacional brasileira, mais especificamente na pós-graduação *stricto sensu* em Serviço Social.

Dessa forma, na primeira seção tem-se um estudo crítico acerca da política educacional e as bases assumidas pela universidade brasileira, a partir da Teoria do Capital Humano e o estabelecimento da Sociedade do Conhecimento e sua influência na composição das políticas educacionais de graduação e pós-graduação, principalmente a partir de Frigotto (1989; 1996; 1998; 2001; 2011), Leher (1999; 2010a; 2010b), Gentili (1998; 1995), Saviani (2010) e Chaui (1995; 2003).

Na segunda seção, tem-se a abordagem da pós-graduação e dos programas de pós-graduação em Serviço Social no Brasil. Primeiramente, com o debate acerca de sua constituição, ressaltando-se o marco histórico e o panorama atual das políticas de pós-graduação, com base no Plano Nacional de Pós-Graduação. Em seguida, realiza-se a discussão da formação *stricto sensu* e o debate sobre a flexibilização do modelo de pós-graduação; a explanação sobre a formação profissional no Serviço Social na interlocução com a pós-graduação e a aproximação desta discussão com o estabelecimento dos Programas na área, considerando o seu marco histórico, os avanços e os desafios desta formação. Para tanto, considerou-se prioritariamente, a abordagem de Guerra (2011; 2012), Saviani (2007) e Netto (1996; 2009).

Na terceira seção, apresenta-se a leitura realizada sobre o PPGSS/UFSC, com base em seu marco histórico e estruturação, versando sobre o perfil dos egressos a partir do mapeamento realizado junto ao seu Currículo Lattes e, centralmente, da análise referente à pesquisa de campo, focando-se na ênfase desta formação na inserção acadêmico-profissional dos egressos.



Ao final, as considerações finais da pesquisa e as contribuições observadas para a reflexão proposta, ressaltando-se a importância atribuída a interlocução com a experiência dos egressos do PPGSS/UFSC.



## 1 POLÍTICA EDUCACIONAL E AS BASES ASSUMIDAS PELA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

Na leitura das conformações da política educacional brasileira na atualidade, observa-se que os investimentos em Educação mais do que motivados por razões sociais ou culturais revelam-se diretamente influenciados por questões econômicas, como sinaliza Saviani (2002) opera a chamada “*concepção produtivista de educação* que domina o panorama educativo da segunda metade do século XX.” (SAVIANI, 2002, p. 22, grifo do autor).

Parte-se assim da importância em compreender tal configuração, considerando historicamente os delineamentos assumidos pela política educacional e, principalmente, seus rebatimentos sobre a Universidade brasileira.

### 1.1 EDUCAÇÃO E O PRIMADO ECONÔMICO: IMPACTO SOBRE O PROCESSO FORMATIVO

A concepção produtivista de Educação, historicamente, se delinea no país a partir da década de 1950 - quando as exigências de planificação da economia se traduzem nos sistemas de ensino e processos pedagógicos. A educação passa a ser concebida “como dotada de um valor econômico próprio e considerada um bem de produção (capital) e não apenas de consumo.” (SAVIANI, 2002, p. 22).

Nestes termos, com base nos modelos hierarquizados das organizações modernas de educação que a considera não como direito, mas como mercadoria, a mesma

restringe-se a atender às necessidades do mercado e aos propósitos dos *rankings* nacionais e internacionais, em vez de transmitir os conhecimentos historicamente construídos e formar, política e eticamente, cidadãos capazes de cultivar a interrogação da vida. (OLIVEIRA et al., 2009, p. 72).

Observa-se conjuntamente um deslocamento conceitual da noção de qualificação para a noção de competência, também estabelecida na individualização e no ajuste mecânico da educação à demanda econômica. Assim, transfere-se o ensino ao campo do treinamento, com o estabelecimento de uma lógica na qual às competências são

construídas a partir do exercício de situações diversas, configurando-se no contexto pedagógico,

uma visão condutivista, pragmática e produtivista, não sintonizada com as demandas societárias, que são reduzidas a mera adaptação aos reclames economicistas, pois, em síntese, trata-se de uma ‘nova’ pedagogia do capital. (OLIVEIRA et al., 2009, p. 78).

Logo, ocorrendo o estabelecimento de forças produtivas cada vez mais dispersas, tem-se um tipo de saber cada vez mais técnico.

Diante deste quadro, como constata Mészáros (2008)

poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. (MÉSZÁROS, 2008, p. 25).

Para o autor, contudo, as mudanças “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 [...]. (MÉSZÁROS, 2008, p. 25, grifo do autor), vão de encontro, portanto, ao objetivo de uma transformação social qualitativa, sendo necessário romper com esta lógica quando se almeja a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente.

Logo, observa-se que as instituições formais de educação, historicamente, tiveram que ser adaptadas de acordo com estas determinações reprodutivas do sistema capitalista, sendo uma parte importante do chamado (pelo autor) sistema de internalização, ao considerar o sentido verdadeiramente amplo do termo *educação*, enquanto

uma questão de ‘internalização’ pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhes foi

atribuída na hierarquia social, juntamente com as suas expectativas ‘adequadas’ e as formas de conduta ‘certas’, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno. (MÉSZÁROS, 2008, p.44).

Desta forma, uma das principais funções atribuídas à educação formal “é produzir tanta conformidade ou *consenso* quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados.” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45, grifo do autor).

Portanto, seria um “milagre monumental” esperar que essas instituições rompam com essa lógica, uma vez que para superá-la faz-se necessário considerar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida, que somente a mais ampla das concepções de educação pode trazer uma mudança efetiva, em oposição à perspectiva reformista<sup>11</sup> adotada que significa permanecer com a dinâmica do capital intacta.

Além deste papel de legitimação, outra característica importante que a educação assume é que “é chamada a resolver problemas estruturalmente gerados na desigual e contraditória relação de produção capitalista.” (NOMA; CZERNISZ, 2010, p. 201).

Neste âmbito, a observada centralidade na educação busca encobrir as verdadeiras origens dos problemas socioeconômicos, convertidos como consequência de fracassos, seja do sistema educacional, seja dos indivíduos, ao ingressarem nesse sistema. Logo, questionando este aparato, considera-se controversia “a ideia de que a formação profissional é uma resposta estratégica aos problemas oriundos da mundialização do capital, das transformações do mundo do trabalho e em decorrência do desemprego estrutural.” (NOMA; CZERNISZ, 2010, p. 197). Trata-se de uma ideia que busca encobrir as reais mazelas da sociedade capitalista enquanto geradora desses problemas, atribuindo à educação

o papel de qualificação para o mercado de trabalho, num contexto de desemprego estrutural, no qual se intensifica o confronto entre a força de trabalho e o capital. A certificação de escolarização é apresentada como promessa de

---

<sup>11</sup> Portanto, sendo necessário “uma estratégia de uma reforma concreta e abrangente de todo o sistema no qual se encontram os indivíduos, o desafio que deve ser enfrentado não tem paralelos na história.” (MÉSZÁROS, 2008, p. 65).

mudança situacional do indivíduo isolado. Esta retórica da educação como solução para o desemprego implica no não desvendamento da realidade histórico-social do capitalismo. Os sujeitos são responsabilizados individualmente e os que não conseguem se inserir no mercado de trabalho são considerados os próprios culpados pelo seu infortúnio. (NOMA; CZERNISZ, 2010, p. 205).

Como consequência deste processo, um dos discursos mais recorrentes tem sido a propagação da ideia de que a razão do desemprego está atrelada a falta de qualificação profissional dos trabalhadores, face “à forte base social que esta ideia encontra, o sistema educacional tem sido amplamente redimensionado para atender a esta dupla função da política pública de formação do trabalhador.” (SOUZA, 2010, p. 138).

A pesquisa realizada com os (as) assistentes sociais do Estado, quanto ao mercado de trabalho e a formação profissional, em relação aos dados dos (as) profissionais da região da Grande Florianópolis<sup>12</sup>, evidenciou um número significativo de profissionais que durante sua vida funcional passaram pela situação de desemprego na área de Serviço Social (MANFROI et al., 2011).

Apesar de somente dois profissionais mencionarem que estavam desempregados, houve um número significativo (41%) que relataram ter passado em algum momento do seu exercício profissional (na área de Serviço Social) pela situação de desemprego pelo menos uma vez. Assim como as demais categorias profissionais, observa-se que os profissionais que atuam no Serviço Social “[...] como parte do conjunto dos trabalhadores, vêm sendo profundamente atingidos pela opção de política econômica e social assumida pelos governantes.” (IAMAMOTO, 2011, p. 140). Outrossim, o trabalho do assistente social tem sido

afetado pela insegurança do emprego, precárias formas de contratação, intensificação do trabalho, baixos salários, pressão pelo aumento da produtividade e de resultados imediatos, ausência de horizontes profissionais de mais longo prazo,

---

<sup>12</sup> De um total de cento e trinta e dois profissionais nesta região, aos quais responderam um questionário de pesquisa (MANFROI et al., 2011).

falta de perspectiva de progressão e ascensão na carreira, ausência de políticas de qualificação e capacitação profissional, entre outros. (RAICHELIS, 2010, p. 759).

Portanto, chama a atenção o claro objetivo de ocultar que as reais relações geradoras desta lógica estão atreladas à dinâmica de exploração da força de trabalho, retrato das relações estabelecidas na sociedade capitalista, que Marx analisou e desocultou. Nestes termos, de forma feiticizada

[...] o trabalho é apreendido como algo natural, que não tem relação com a transformação histórica das relações de produção e com o desenvolvimento das forças produtivas sociais. Esvaziados desse conteúdo, o trabalho pode ser pensado apenas como a execução de uma função, de uma atividade, como algo relativo e uma ocupação ou profissão. Similarmente, o mesmo pensamento feiticizado não é capaz de entender que o modo como o homem produz as condições para garantir a sua vida material condiciona a produção da consciência e, também, o seu processo formativo e educativo. Destarte, realiza o esvaziamento do sentido amplo de educação quando propala que se deve educar apenas para a empregabilidade. A educação deixa de ser processo de formação do ser social em sua totalidade no sentido do desenvolvimento humano-genérico e se transmuta em algo apenas instrumental e operacional, destinada a atender as demandas do mercado de trabalho. Este reducionismo implica num estreitamento da função social da educação e da escola. Abandonase a formação para a emancipação humana e passa-se a educar para o mercado. (NOMA; CZERNISZ, 2010, p. 207).

Não obstante, na relação com a abordagem de Ianni (1991), uma vez evidenciadas as exigências de especialização e de produtividade, observa-se conjuntamente e de forma expressiva um vasto movimento de louvor ao trabalho como forma de reprodução das relações sociais no capitalismo: “para que o trabalho ganhe dignidade, a sociedade progrida

e o capital se multiplique.” (IANNI, 1991, p. 8). Trata-se de uma pedagogia antiga, contínua e presente, denominada pelo autor de pedagogia do trabalho.

No tocante à temática da pesquisa, a pós-graduação, esta relação apresenta-se evidenciada de forma a atender ao “apressado” mercado de trabalho, por exemplo, com a atual ênfase dada aos mestrados profissionais, colocando a pós-graduação mais próxima das questões e necessidades de um mercado de trabalho direcionado enquanto formação de recursos humanos voltado às suas necessidades imediatas, para além dos objetivos acadêmicos. Assim, em detrimento de uma pesquisa autônoma e questionadora e numa formação, sobretudo no âmbito do Serviço Social, considerada em suas dimensões teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política.

Diferentemente desta concepção restrita, entende-se a educação como uma prática humana, que não existe de forma independente das relações de trabalho que se configuram dentre o enorme conjunto de relações sociais que os homens travam ao produzirem a sua existência em determinada sociedade, perpassando as contradições sociais contidas no movimento geral da sociedade. Faz-se fundamental, portanto, evidenciar estas contradições, considerando que os processos formativos se desenvolvem de maneiras diferenciadas em espaços e tempos sociais, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e nas organizações da sociedade civil, nas manifestações culturais, na vida em família, na convivência social e no trabalho (FIOD, 1997 apud NOMA; CZERNISZ, 2010).

Outrossim, Mészáros (2008) enfatiza os processos de educação abrangentes como “a nossa própria vida”, sinalizando que a educação formal não pode realizar as necessárias aspirações emancipadoras<sup>13</sup>, uma vez que esta

especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os

---

<sup>13</sup> Nesta crítica ao papel da educação formal na manutenção da ordem vigente, “nunca é demais salientar a importância estratégica da concepção mais ampla de educação, expressa na frase: *a aprendizagem é a nossa própria vida*. Pois muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais. Felizmente, porque esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada.” (MÉSZÁROS, 2008, p. 35, grifo do autor).



conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma ‘internalizada’ (isto é, pelos indivíduos devidamente ‘educados’ e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta [...]. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35, grifo do autor).

Entretanto, por outro lado, o autor também pontua que se os elementos progressistas da educação formal conseguissem redefinir a sua tarefa na perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente, eles poderiam contribuir centralmente para romper com a lógica vigente nos diversos âmbitos da sociedade, considerando a interação com práticas educacionais mais amplas. Dentro desta perspectiva, a educação emancipa e não escraviza, apresentando um papel soberano

tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. Portanto, não é surpreendente que na concepção marxista a *efetiva transcendência da autoalienação do trabalho* seja caracterizada como uma tarefa inevitavelmente educacional. (MÉSZÁROS, 2008, p. 65, grifo do autor).

Logo, tem-se claro a relevância que a educação apresenta nesta tarefa, de tal maneira que as atenções voltadas para a educação na atualidade compartilham desta centralidade. Frigotto (1996, p. 25), nesta medida, também pontua que “a educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo de disputa hegemônica”, no sentido de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na educação formal e nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe.

Assim como Mészáros, destaca que na perspectiva das classes dominantes, ao longo do tempo, a educação dos diferentes grupos

sociais de trabalhadores teve como objetivo a técnica, social e ideologicamente para o trabalho, subordinando a função social da educação para responder às demandas do capital. Contudo, na perspectiva dos grupos sociais que constituem, especialmente, a classe trabalhadora,

a educação é, antes de mais nada, desenvolvimento de potencialidades e a apropriação de *saber social* (conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pelas classes, em uma situação histórica dada de relações para dar conta de seus interesses e necessidades). Trata-se de buscar, na educação, conhecimentos e habilidades que permitam uma melhor compreensão da realidade e envolva a capacidade de fazer valer os próprios interesses econômicos, políticos e culturais. (GRZYBOWSKI, 1986 apud FRIGOTTO, 1996, p. 26, grifo do autor).

Por sua vez, Dourado (2010), apoiado no pensamento gramsciano, fundamenta que

a relação entre Estado, educação e políticas educacionais é marcada por processos e dinâmicas complexas, que traduzem a historicidade das relações sociais mais amplas, suas prioridades e formas ideológicas. (DOURADO, 2010, p. 678).

Assim seria central explicitar os limites e possibilidades que estas políticas expressam, resultantes das condições sociais mais amplas que configuram a sociabilidade capitalista, reafirmando que historicamente no país

as análises indicam que as políticas educacionais têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade/continuidade, por carência de planejamento de longo prazo e por políticas de governo, em detrimento da construção coletiva, pela sociedade brasileira, de políticas de Estado. (DOURADO, 2010, p. 681).

Nestes termos, tem-se evidenciada a complexa relação entre

proposição e materialização das políticas, seus limites e possibilidades históricas. A Educação é assim novamente entendida como espaço de disputa em que as políticas educacionais, traduzem, historicamente, os embates sociais mais amplos, entre as classes sociais, os diferentes atores, as conjunturas políticas, entre outros agentes. A educação, portanto,

estruturada numa sociedade de classes como uma política social gerida pelo Estado, atua como um dos componentes de mobilização por diferentes e, mesmo, antagônicos segmentos sociais na disputa pela hegemonia política, cultural e econômica. Trata-se de um campo tensionado por distintos projetos societários e que acaba refletindo a correlação de forças presente em cada conjuntura e expressando graus variados de funcionalidade no âmbito da reprodução das condições de produção. (ALMEIDA, 2000, p. 66).

A partir destes apontamentos iniciais, considerando o recrudescimento dos desafios postos a efetivação da concepção de educação, calcada na concepção de emancipação humana, entende-se central aprofundar o estudo das especificidades na relação estabelecida entre Educação e produtividade, frente aos contornos assumidos pela política educacional brasileira na atualidade.

### **1.1.1 A Teoria do Capital Humano e os ditames assumidos no campo educacional**

Estabelecida por Theodoro Schultz e rendendo-lhe o Prêmio Nobel de Economia em 1979, a Teoria do Capital Humano foi construída em um momento de expansão do modelo fordista de desenvolvimento econômico, explicitando, paradoxalmente, os limites deste modelo, centrado “nas ideias de produção em massa, consumo de massa, busca do pleno emprego e diminuição das desigualdades” (FRIGOTTO, 1998, p. 37), firmados na concepção de generalização da industrialização e de desenvolvimento harmônico, progressivo e ilimitado.

Nesta dimensão, tem-se a promessa de expansão e universalização dos direitos econômicos e sociais enquanto parte da construção do *Welfare State* nos países capitalistas industrializados, remetendo, nos dizeres de Gentili (1998, p. 78) “a promessa da escola como entidade integradora.”

Como marco deste período, em meados dos anos 1950, surge a disciplina Economia da Educação como campo disciplinar particular, associando como eixo central educação com o desenvolvimento econômico, o emprego, a mobilidade e a ascensão social (FRIGOTTO, 2001).

Nesses termos, a promessa de uma educação integradora ancorada na necessidade de definir um conjunto de estratégias orientadas para criar condições educacionais de um mercado de trabalho em expansão e na crença quanto à possibilidade de atingir o pleno emprego, tem no planejamento educacional a centralidade das políticas do setor.

O Estado, além do planejamento, atua na arrecadação de recursos financeiros e na atribuição e distribuição das verbas reservadas ao sistema educacional, transferindo suas responsabilidades principalmente quanto ao financiamento dos serviços educativos, mantém em suas mãos as formas de avaliação institucional, aperfeiçoando mecanismos de controle no processo mais geral de gerenciamento das crises (GENTILI, 1998).

Contexto que vai marcar profundamente a participação do Estado na gestão das políticas educacionais desde então, imbuindo cada vez mais “sofisticados” mecanismos de regulação dos processos de trabalho e dos trabalhadores, por exemplo, com a política de avaliação estabelecida na educação superior e, especificamente, na pós-graduação, ao qual será abordada oportunamente.

Na formação profissional, a lógica instaurada objetivava, portanto, efetivar-se mediante a fixação dos conteúdos e da gestão do processo educativo. Nestes termos, constituída no bojo das teorias de desenvolvimento nos centros mais avançados do capitalismo monopolista, a teoria do capital humano apresentou rápida absorção pelos países da periferia do sistema, fazendo escola no Brasil e, mais amplamente, na América Latina, acarretando uma mudança profunda no papel econômico atribuído à escola e ao processo de formação técnico-profissional (FRIGOTTO, 1996; 2001).

Não obstante, no Brasil, anteriormente à propagação desta teoria, cabe assinalar que houve uma importante articulação de diversos movimentos populares baseados na estruturação de iniciativas que

buscavam a formação de uma identidade sociopolítica própria, alternativa ao sistema que já se mostrava consolidado no país (SEMERARO, 2004). Despontou na sociedade brasileira em todos os campos “um movimento que apontava para *reformas de base* e para a implantação de uma sociedade menos submissa ao grande capital transnacional, às oligarquias e, portanto, mais democrática” (FRIGOTTO, 1996, p. 38, grifo do autor), abarcando movimentos importantes da sociedade no período que antecedeu o golpe militar de 1964:

movimentos de cultura popular, de erradicação do analfabetismo, de educação popular, cinema novo, teatro popular, movimento estudantil e, no plano político-econômico, um projeto que procurava romper com a relação de submissão unilateral ao capital transnacional. (FRIGOTTO, 1996, p. 38).

Contudo, a Educação, de prática social que se define pelo desenvolvimento de conhecimento, habilidades, atitudes, concepções e valores articulados às necessidades e interesses das diferentes classes e grupos sociais, face aos rebatimentos da política educacional adotada pelo governo brasileiro

foi reduzida, pelo economicismo, a mero fator de produção – *capital humano*. Asceticamente abstraída das relações de poder, passa a definir-se como uma técnica de preparar recursos humanos para o processo de produção. Essa concepção de educação como *fator econômico* vai constituir-se numa espécie de fetiche, um poder em si que, uma vez adquirido, independentemente das relações de força e de classe, é capaz de operar o *milagre* da equalização social, econômica e política entre indivíduos, grupos, classes e nações. (FRIGOTTO, 1996, p. 18, grifo do autor).

O golpe militar de 1964 configurou, portanto, o momento em que a Teoria do Capital Humano assume grande influência nas concepções políticas e práticas educativas do país, principalmente na fase mais dura do golpe, nos anos de 1968 a 1975, momento em que

o economicismo serviu às forças promotoras do golpe, da base conceptual e técnica à estratégia de ajustar a educação ao tipo de opção por um capitalismo associado e subordinado ao grande capital. A Reforma Universitária de [19]68 e, sobretudo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1971, corporificaram a essência deste ajuste. (FRIGOTTO, 1996, p. 43).

No âmbito universitário, o projeto ditatorial ao reduzir as verbas e os recursos das universidades públicas manteve praticamente fixo o número de docentes e ao mesmo tempo ampliou as vagas para estudantes, causando o que Chaui (1995) denominou de três perversidades:

a queda do trabalho universitário de docência na mera escolarização, como preço da massificação; a instrumentalização da universidade para manter o apoio da classe média ao regime político, satisfazendo-a em seu desejo de ascensão social, sem oferecer à universidade condições adequadas de funcionamento; e a ampliação do corpo discente oriundo das escolas privadas, de melhor desempenho do que as públicas. (CHAUI, 1995, p. 57).

Sobre este momento, Leher (2010) assinala que a Reforma Universitária de 1968 foi responsável por instituir

mudanças nas instituições públicas que as aproximaram em determinados aspectos das universidades estadunidenses, não apenas na organização departamental e no uso do sistema de créditos, mas na difusão de um *ethos* acadêmico mais pragmático. (LEHER, 2010a, p. 30).

Assim, estabelecendo a pesquisa enquanto parte de sua função social com pauta definida pelo governo, que a partir de incentivos tributários também impulsionou a educação superior privada.

Neste momento, faz-se importante situar o estabelecimento da UFSC que teve sua criação sancionada pelo então Presidente da República, Juscelino Kubitschek de Oliveira, com a Lei nº 3.849 em 18 de dezembro de 1960, sendo oficialmente instalada em 12 de março de

1962 com a integração das faculdades de Direito, Filosofia, Ciências Econômicas, Farmácia, Odontologia, Medicina e Serviço Social, criadas anteriormente para atender à demanda por ensino superior e profissionalização da época (LIMA, 2000).

Este objetivo permaneceu presente com a federalização, podendo ser observado no discurso do seu primeiro reitor, João David Ferreira Lima, no ato solene de oficialização da Universidade, ao destacar o papel social das universidades em “[...] uma época com falta de mão de obra especializada nas áreas técnicas [...] e a consequente imposição de maior objetivismo didático na universidade moderna [...]” (UFSC, 1962. p. 7 e 15 apud RODRIGUES, 2010, p. 17).

Os anos que se seguiram à sua criação também foram influenciados pelo contexto político e social da década de 1970, centralmente pela Reforma Universitária em curso, ressaltando-se entre as principais mudanças na sua estruturação: a criação do ciclo básico e consequentemente o Centro de Estudos Básicos (CEB), fundado em 1969, junto à implementação do plano da Reforma. A partir deste novo sistema

as universidades deixariam de ser compostas por faculdades e seriam agora formadas por centros, onde o Centro de Estudos Básicos seria o de primeiro ingresso e estaria composto por áreas de conhecimento, que, após sua conclusão, o acadêmico iniciaria o profissionalizante. (SANTOS, 2010, p. 39).

Com base nestas mudanças, também o setor administrativo da Universidade passou “a ser mais burocrático, centralizado e menos autônomo” (SANTOS, 2010, p. 40), remetendo as direções dos centros e os departamentos sob responsabilidade e designação da Administração Central, responsável pela centralização das decisões.

Logo, observa-se a importância deste momento para a UFSC e para o Sistema Universitário do país, na medida que muitas destas mudanças na estrutura educacional estão presentes na Universidade hoje

como a departamentalização, os semestres letivos, as disciplinas por unidades e o sistema de créditos, que foi alterado somente no sentido de que antes eram conceitos e agora são notas e, por fim, o caráter centralizador da Administração Central. (SANTOS, 2010, p. 47).

A partir da Reforma de 1968, portanto, considerando as mudanças que tomaram corpo no Sistema Universitário brasileiro desde então, o panorama instalado foi marcado pela perspectiva tecnicista a cargo de uma pretensa necessidade de redimir o sistema educacional de uma dita *ineficiência*, oferecendo a metodologia ou a tecnologia adequada para constituir o processo educacional como um investimento (FRIGOTTO, 1989).

Chaui (1995) assinala que levando-se em conta o que se esperava da produção de conhecimentos na configuração do modo de produção capitalista deste período, é possível constatar que toda a universidade estava “à beira de não mais existir como centro de formação (pela docência) e de invenção de saber (pela pesquisa), cumprindo a função pública de democratização da cultura.” (CHAUI, 1995, p. 56). Tal processo teve sua consolidação em 1984, momento em que e como resultado do período anterior, identifica-se

o desmantelamento do ensino público de primeiro e segundo grau (com a ampliação da rede de escolas privadas, que dominam o Conselho Federal de Educação) e a reformulação curricular (surgimento das licenciaturas curtas em ciências, ciências sociais e letras; a exclusão da filosofia no segundo grau; a criação de cursos profissionalizantes; a introdução do ensino por testes de escolha múltipla, etc.), que, a um só tempo, fez encolher o campo de atuação dos formados pelas universidades públicas, escolarizou a graduação universitária, localizando o verdadeiro vestibular na pós-graduação, fez diminuir o direito de acesso à universidade pública para as camadas mais pobres da sociedade, e, Brasil afora, permitiu que ‘coronéis’ regionais criassem universidades federais como signos de prestígio e poder, e cabides de emprego para a parentela e clientela. (CHAUI, 1995, p. 56).

Em decorrência dos planos econômicos da época, a orientação das demandas de mercado para as faculdades ditas profissionalizantes<sup>14</sup>,

---

<sup>14</sup> Se na década de 1990 a Política de Educação Profissional para a escola pública brasileira, desvinculada da função de produção das bases científico-técnicas, sociais e culturais, transferia os recursos públicos para instituições privadas, na atualidade, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e



ocasionou nas escolas de segundo grau, nos cursinhos e nos vestibulares o descuido com “a formação e informação científicas e humanísticas, fazendo chegar à universidade estudantes sem os conhecimentos mínimos nas próprias áreas de estudo de sua escolha.” (CHAUI, 1995, p. 56). Concomitantemente, na universidade pública, tem-se o surgimento de

fundações e institutos com financiamento público e privado, autônomos, sem vínculo orgânico com a universidade, voltados para serviços, assessorias, consultorias e encomendas das empresas públicas e privadas, provocando, em primeiro lugar, o desequilíbrio e a desigualdade salarial no corpo docente e facilitando, por seu prestígio, o arrocho salarial dos que não possuíam *know how* capaz de interessar às empresas; e, em segundo lugar, criando a mitologia de que o volume impressionante de recursos materiais (financeiros e de infra-estrutura) que possuíam decorria da competência intelectual de seus supostos pesquisadores e da essencialidade de seus serviços. O importante, nessa segunda etapa, foi o efeito da grande crise mundial do capitalismo, conhecida como ‘crise do petróleo’, que, no caso do Brasil, determinou o fracasso do ‘milagre’ e do projeto ‘Brasil Grande’. Essa crise lançou a economia capitalista num beco sem saída do qual só iria sair com o advento do neoliberalismo. (CHAUI, 1995, p. 56).

Antes de abordar este “novo” momento, cabe pontuar outra importante característica que segundo Gentili (1995, p. 115) trata-se do “discurso de qualidade referente ao campo educacional” que começou a se propagar nos países da América Latina no final da década de 1980,

---

Emprego (PRONATEC) “prioriza a qualificação profissional concomitante ao Ensino Médio Público, mediante as parcerias público/privado que fragmentam os insuficientes recursos públicos e promove também a descontinuidade da concepção progressista de integração do Ensino Médio/Educação Profissional no âmbito das políticas públicas. Portanto, interrompe o processo de travessia para a escola unitária e não enfrenta a problemática complexa da qualidade na escola pública.” (SALDANHA, 2012, p. 09-10).

em oposição ao discurso da democratização; este último acompanhou a primeira etapa das transições pós-ditadura.

O autor atribui a esta questão uma dinâmica denominada de *duplo processo de transposição*, referindo-se ao deslocamento do problema da democratização ao da qualidade e à transferência dos conteúdos que demarcam a discussão sobre qualidade no campo produtivo-empresarial para o campo das políticas educativas e para a análise dos processos pedagógicos, expressando opções políticas de cunho conservador que dominam o cenário latino-americano contemporâneo.

A partir desta nova leitura, “em questão de uma década, *democratizar a educação* deixou de ser o eixo que devia nortear as políticas públicas do setor para construir um tema ausente, esquecido [...], silenciado, no cenário político latino americano.” (GENTILI, 1995, p. 121, grifo do autor). Também abordando a questão da centralidade da retórica da qualidade no campo educacional, Enguita (1995, p. 96) assinala que

a problemática da qualidade esteve sempre presente no mundo da educação e do ensino, mas nunca havia alcançado antes esse grau de centralidade. Ela vem substituir a problemática da igualdade e da igualdade de oportunidades, que eram então coringas desse jogo.

Em contraposição a esta lógica, Gentili (1995) propõe a construção de um novo sentido que leve a qualidade da educação ao status de direito inalienável que corresponde a cidadania, sem restrição de caráter mercantil. Sob esta perspectiva, não se trata somente de melhorar o sentido da qualidade, é necessário destruí-lo. Para o autor:

a luta pelos sentidos da educação e, indissolavelmente, a controvérsia pelos sentidos do direito que deve garanti-la fazem parte de uma luta mais ampla pelo modelo de sociedade que queremos, imaginamos e aspiramos a construir. O futuro do direito à educação e a luta contra a exclusão refletem-se no mesmo horizonte. Um horizonte no qual a conquista da justiça social e a igualdade educacional deverão sustentar os pilares de um projeto de emancipação e de liberdade para nosso continente. (GENTILI, 2009, p. 175).

Nesta perspectiva, ainda no decorrer da década de 1980 a crítica educacional indicava a necessidade de mudança na estruturação da educação no país com base na defesa de um sistema nacional de educação enquanto dever do Estado como um direito humano fundamental assegurado a todos os cidadãos enquanto um marco legal para a educação brasileira. Entretanto, este movimento não conseguiu barrar a proliferação dos ditames econômicos sobre o modo de gerir a educação, mesmo com os reconhecidos avanços constitucionais de 1988 (LEHER, 2010a).

Este momento, correspondendo ao período do Governo Sarney (1985-1990), foi caracterizado na política educacional pela alta rotatividade de ministros no Ministério da Educação e uma conseqüente descontinuidade nas ações, apesar da promulgação da nova Constituição de 1988.

O texto constitucional entre os avanços introduzidos com a afirmação do direito à educação, conquistados a duras penas pela sociedade civil face aos enfrentamentos realizados pelos movimentos sociais que retratam este período, destaca-se o direito a

gratuidade do ensino e não apenas do ensino obrigatório, nos estabelecimentos oficiais, pela primeira vez afirmada nesta extensão na Carta Magna. Tendo reafirmado que a educação é direito de todos Art. 205, explicita o dever do Estado, no Art. 208, no qual são assegurados outros significativos progressos relativos ao direito à educação escolar. (CORBUCCI et al., 2008, p. 26).

Contudo, o contexto após ditadura, marcado pela tônica de uma sociedade fragmentada que deveria se globalizar, tornou construir uma Educação efetivamente democrática, uma tarefa mais complexa que enfrentar a ditadura e efetivar uma Constituição, tornando ainda mais difícil o caminho de uma democracia popular (SEMERARO, 2004).

### **1.1.2 Sociedade do Conhecimento: a universidade como organização social**

A chamada “crise da era de ouro do capitalismo contemporâneo”, caracterizada pelo processo de reestruturação produtiva que acarretou a mudança do método de gestão taylorista/fordista para o toyotismo, marca uma alteração da função econômica até então atribuída à

educação, observando-se uma profunda desarticulação da promessa integradora (retratada no item anterior) em todos os seus sentidos (GENTILI, 1998).

É neste momento que ganha força o discurso quanto à importância produtiva dos conhecimentos, configurando uma verdadeira *Sociedade do Conhecimento*, que remete a “[...] uma crescente ênfase oficial nos aportes supostamente fundamentais que as instituições escolares deviam realizar para a competitividade das economias na era da globalização.” (CEPAL, 1992 apud GENTILI, 1998, p. 79).

Em suma, a desintegração da promessa integradora parte da ruptura das condições que a sustentavam, ocorrendo uma mudança substantiva nos discursos oficiais e nas narrativas acadêmicas, ao passar

de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social, etc.), a uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado de trabalho. Morta definitivamente a promessa do pleno emprego, restará ao indivíduo (e não ao Estado, às instâncias de planejamento ou às empresas) definir suas próprias opções, suas próprias escolhas que permitam (ou não) conquistar uma posição mais competitiva no mercado de trabalho. A desintegração da promessa integradora deixará lugar à dificuldade de uma nova promessa, agora sim, de caráter estritamente privado: *a promessa da empregabilidade*. (GENTILI, 1998, p. 81, grifo do autor).

Este cenário marcou profundamente as políticas educacionais na virada do século, havendo um deslocamento da ênfase na função da escola como formação para o emprego “para uma nem sempre declarada ênfase no papel que a mesma deve desempenhar na formação para o desemprego.” (GENTILI, 1998, p. 78). Observa-se portanto, uma mudança significativa nas bases da teoria do capital humano (com a contribuição de alguns de seus fundadores, como o próprio Schultz), ao se propagar prioritariamente que:

Educar para o emprego levou ao reconhecimento (trágico para alguns, natural para outros) de que se devia formar *também* para o desemprego, numa lógica de desenvolvimento que transformava a dupla *trabalho/ausência de trabalho* num matrimônio inseparável. (GENTILI, 1998, p. 89, grifo do autor).

Portanto, com base no formato que a política educacional assume, observa-se que mais do que pensar a integração dos trabalhadores ao mercado de trabalho, ela se direciona para garantir a instauração de competências flexíveis que credenciem os indivíduos a competir nos exigentes mercados de trabalho pelos poucos empregos disponíveis.

A partir deste marco de reestruturação neoliberal e a consequente privatização da função econômica atribuída à escola, definindo a própria desintegração do direito à educação, tem-se uma

escola esvaziada de funções sociais, onde a produtividade institucional possa ser reconhecida nas habilidades que os seus *clientes-alunos* disponham para responder aos novos desafios que um mercado altamente seletivo impõe. (GENTILI, 1998, p. 89-90, grifo do autor).

Neste período, e em consonância com estes ditames, no cenário político brasileiro tem-se o estabelecimento dos governos dos presidentes Fernando Collor de Mello (1990-1992) e Itamar Franco (1992-1995). O primeiro, marcando a entrada do país no modelo neoliberal, alicerça a educação a partir da introdução de propostas calcadas nos moldes da equidade, eficiência, qualidade e competitividade no campo educacional, considerando o receituário dos organismos internacionais. No governo Itamar este quadro permanece, ocorrendo entre as principais ações a criação do *Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003*, concebido para dar continuidade aos compromissos internacionais que o país deveria assumir, configurando novas formas de gestão educacional que objetivavam o aumento da produtividade e da competitividade pelas instituições escolares (YANAGUITA, 2011).

A partir desta *nova ordem*, marcada pelo estabelecimento da dita Sociedade do Conhecimento, Frigotto (1996) destaca que no país os organismos internacionais e regionais, os técnicos dos Ministérios da Educação e de instituições ligadas à formação técnica, os empresários e

ainda os pesquisadores que seguiam desde o final da década de 1940 a proposição da Comissão Brasileiro-Americano de Educação Industrial (CBAI), estabelecendo fatores responsáveis pela eficiência de formação para o trabalho aparecem com novos conceitos e categorias que, aparentemente, não apenas superaram as perspectivas anteriores, mas se apresentam opostas a elas, sem no entanto, alterarem fundamentalmente as relações sociais que buscavam ocultar.

Conforme este novo cenário, no plano da ordem econômica, os conceitos ou categorias centrais são:

flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência, competitividade e qualidade total. No plano da formação humana são: pedagogia de qualidade, multi-habitação, policognição, polivalência e formação abstrata. Nesta perspectiva configura-se uma crescente unanimidade do discurso da *modernidade* em defesa da escola básica de qualidade. (FRIGOTTO, 1996, p. 55, grifo do autor)<sup>15</sup>.

Segundo o autor, estes ditames surgem no campo educativo e de qualificação profissional, caracterizando-se por um revisitar a teoria do capital humano, agora com um rosto mais social e tendo como grandes mentores

o Banco Mundial, [Banco Interamericano de Desenvolvimento] BID, [Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura] UNESCO, [Organização Internacional do Trabalho] OIT e os organismos regionais e nacionais a eles vinculados. Por esta trilha

---

<sup>15</sup> Dessa forma, considerando seus conteúdos, a policognição tecnológica caracteriza-se por um conjunto de conhecimentos voltados para o: “a) domínio dos fundamentos científico-intelectuais subjacentes às diferentes técnicas que caracterizam o processo produtivo moderno, associado ao desempenho de um especialista em um ramo profissional específico; b) compreensão de um fenômeno em processo no que se refere tanto à lógica funcional das máquinas inteligentes como à organização produtiva como um todo; c) responsabilidade, lealdade, criatividade, sensualismo; d) disposição do trabalhador para colocar seu potencial cognitivo e comportamental a serviço da produtividade da empresa.” (REZENDE PINTO, 1992, p. 3-4 apud FRIGOTTO, 1996, p. 156).

podemos perceber que tanto a integração econômica quanto a valorização da educação básica geral para formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos ficam subordinadas à lógica do mercado, do capital e, portanto, da diferenciação, segmentação e exclusão. Neste sentido, os dilemas da burguesia em face da educação e qualificação permanecem, mesmo que efetivamente mude o seu conteúdo histórico e que as contradições assumam formas mais cruciais. (FRIGOTTO, 1996, p. 145).

No caso do setor público, como reflexo desta lógica constata-se a implantação de critérios empresariais de eficiência, de qualidade total, de competitividade em áreas, incompatíveis com esses critérios, tais como no âmbito da educação e da saúde. Logo:

O que é, sem dúvida, profundamente problemático é a pressão da perspectiva neoconservadora para que a escola pública e a Universidade em particular e a área da saúde se estruturam e sejam avaliadas dentro dos parâmetros da ‘produtividade e eficiência empresarial’. Mais preocupante ainda, quando os próprios dirigentes das Universidades públicas aderem às idéias da ‘qualidade total’, sem qualificar esta qualidade. Ao depurarmos o discurso ideológico que envolve as teses da ‘valorização humana do trabalhador’, a defesa ardorosa da educação básica que possibilita a formação do cidadão e de um trabalhador polivalente, participativo, flexível, e, portanto, como elevada capacidade de abstração e decisão, percebemos que isto decorre mais da própria vulnerabilidade que do novo padrão produtivo, altamente integrado. (FRIGOTTO, 1996, p. 153).

Com relação às novas configurações postas ao contexto universitário, Chaui (1995) contextualiza que com a crise e a chegada do projeto neoliberal, a ciência econômica tem seu

*status* abalado, sendo substituído por um verdadeiro *boom* das ciências sociais que se encontravam teoricamente preparadas para

interpretar e explicar a presença de novos sujeitos sociais e políticos e a aparição de novas modalidades de sociabilidade no Brasil. (CHAUI, 1995, p. 56).

Momento em que desprestigiadas na universidade, as ciências sociais e a história ganham importância nos centros e institutos de pesquisa fora da universidade.

Neste contexto, observando-se características específicas que foram assumidas pela universidade brasileira, a autora destaca que principalmente nas ciências humanas tem-se a proposta de realizar na universidade pública aquilo que já era observado nos centros e institutos privados, criados por professores cassados no período ditatorial, a partir de uma “atitude acusatória” dos que declararam a “falência universitária”, fazendo-se assim,

tábula rasa do que a ditadura fizera com a universidade pública e da energia despendida por nós na resistência a ela, dando prova de estranha amnésia quanto ao processo que reduziu a universidade aos padrões da burocracia e, sobretudo, esquecendo-se de que éramos nós, como docentes, que oferecíamos a tais institutos e centros os novos pesquisadores (estudantes formados por nós), bem como os leitores de suas publicações e os participantes de seus debates, além de sermos os difusores de suas pesquisas em nossos cursos, os críticos se propuseram a ‘avaliar’ a universidade segundo os padrões de trabalho de seus institutos e centros privados, isto é, de instituições que não realizam o trabalho de docência nem são bloqueadas por micro e macro poderes burocráticos nem pelas mudanças políticas dos governos. (CHAUI, 1995, p. 57).

Além disso, a crítica à universidade pública vai sendo realizada pela entrada da sociedade brasileira “na chamada *acumulação flexível do capital* e pela adoção da ideologia neoliberal ou da *universidade de resultados*, cujo modelo e padrão são dados pelas empresas de serviços.” (CHAUI, 1995, p. 58, grifo da autora). Neste âmbito, ganha destaque uma questão central: a modernização, tendo sua proposta calcada em três pontos:



[...] escolarizar definitivamente a graduação, destinada a formar professores do segundo grau; [...] afinilar a pós-graduação para preparar pesquisadores cujo desempenho os habilitará a participar de núcleos, institutos e centros de excelência [...]; estabelecer vínculos orgânicos com empresas estatais e privadas para financiamento das grandes pesquisas a serem realizadas nos institutos, núcleos e centros de excelência. (CHAUI, 1995, p. 58).

A modernização configura a “universidade de serviços”, pautada na ideia de privatização do público, repercutindo nas pesquisas que passam a ser privatizadas não apenas pelo financiamento, mas dada “a sua redução a serviços encomendados cujos critérios, objetivos, padrões, prazos e usos não serão definidos pelos próprios pesquisadores, mas pelos financiadores.” (CHAUI, 1995, p. 58). Em sua análise, a autora, destacando o caráter de sujeição imposto à universidade pública neste período, pontua que por mais contraditório que possa parecer

o que é fantástico nessa modernização é seu arcaísmo [...]. Ora, a universidade ‘modernizada’ que está sendo proposta também é capaz de organizar racionalmente métodos e técnicas de ensino e pesquisa, ‘agilizar’ a estrutura administrativa, tornar ‘mais leve’ as instituições por seu desmembramento em unidades cada vez menores, mas sua produção estará submetida a uma transcendência profana, a um saber mais alto que lhe é exterior e ao qual prestará serviços: o mercado. A salvação modernizante nos oferece o fetichismo da mercadoria o princípio desta última: a heteronomia dos conhecimentos. [...] Desta maneira, modernizar neoliberalmente (isto é, privatizar e terceirizar) a universidade significa simplesmente destruir o mais moderno dos valores conquistados pelas ciências e humanidades: o trabalho autônomo ou a autonomia criadora. E significa também destruir uma das conquistas democráticas mais importantes da modernidade: a dimensão pública da pesquisa, tanto em sua realização quanto em sua destinação. (CHAUI, 1995, p. 58).

Portanto, tomando como central este ataque direto à universidade pública, tem-se decretado o fim da autonomia na criação e transmissão de conhecimentos; o fim da universidade pública como instituição, em geral, e como instituição democrática de garantia de direitos; a submissão do trabalho docente e de pesquisa e padrões e finalidades externos, determinados pelas exigências do mercado; a substituição da universidade por centros, núcleos e institutos de pesquisa diretamente subvencionados pelas empresas cujos critérios, seleção, admissão de estudantes e pesquisadores serão a eficiência e a produtividade, medidas não pelas exigências intrínsecas à produção de conhecimentos, mas por sua rentabilidade econômica (CHAUI, 1995).

Na atualidade, objetivando avançar na compreensão deste cenário, Chaui (2003) aborda que a universidade enquanto instituição social “exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo.” (CHAUI, 2003, p. 5).

Devido à sua natureza, as universidades acompanham as transformações sociais, econômicas e políticas, e como instituição social diferenciada e autônoma seu estabelecimento só é possível em um Estado republicano e democrático. A partir desta delimitação, contudo, denuncia as mudanças ocorridas na universidade pública brasileira nos últimos anos, impulsionada pela reforma do Estado, iniciada no Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), na qual a definição dos setores que compõem o Estado, a educação, a saúde e a cultura foram considerados como setor de serviços não exclusivos do Estado, significando:

- a) que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço;
- b) que a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado. Mas não só isso. A reforma do Estado definiu a universidade como uma organização social e não como uma instituição social. (CHAUI, 2003, p.6).

Questionando-se sobre como foi possível passar da ideia da universidade como instituição social a sua definição como organização prestadora de serviços, a autora assinala que no capitalismo em sua atual forma, caracterizado

pela fragmentação de todas as esferas da vida social [...]. A sociedade *aparece* como uma rede

móvel, instável, efêmera de organizações particulares definidas por estratégias particulares e programas particulares, competindo entre si. (CHAUI, 2003, p. 7, grifo da autora).

Assim, a manutenção dessas organizações depende da capacidade delas se adaptarem rapidamente às mudanças exigidas, pautadas pela flexibilidade, que é expressa na capacidade de adaptação às mudanças contínuas e inesperadas. Desde então, a universidade

definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micro organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual. A heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas/aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios etc. (CHAUI, 2003, p. 7).

A consequência desse cenário na educação superior brasileira deste então é avassaladora, como evidenciado, a docência e a pesquisa também são fortemente influenciadas, assumindo características próprias deste modelo de universidade:

a docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, [...] o professor é contratado ou por ser um pesquisador promissor que se dedica a algo muito especializado, ou porque, não tendo vocação para pesquisa, aceita ser escorchado e arrojado por contratos de trabalho temporários e precários, ou melhor, 'flexíveis' [...]. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação. Por sua vez, a pesquisa segue o padrão organizacional. [...] é uma estratégia de intervenção e de controle de meios ou instrumentos para a consecução de um objetivo delimitado. [...] não é conhecimento de alguma coisa, mas posse de instrumentos para intervir e controlar alguma coisa. Por isso mesmo,

numa organização não há tempo para reflexão, a crítica, o exame de conhecimentos instituídos, sua mudança ou sua superação. [...] A fragmentação, condição de sobrevivência da organização, torna-se real e propõe a especialização como estratégia principal e entende por ‘pesquisa’ a delimitação estratégica de um campo de intervenção e controle. É evidente que a avaliação desse trabalho só pode ser feita em termos compreensíveis para uma organização, isto é, em termos de custo-benefício, pautada pela idéia de produtividade, que avalia em quanto tempo, com que custo e quanto foi produzido. Isso significa que a universidade *pública* produz um conhecimento destinado à *apropriação privada*. Essa apropriação, aliás, é inseparável da mudança profunda sofrida pelas ciências em sua relação com a prática. (CHAUI, 2003, p. 7-8, grifo da autora).

Portanto, tem-se no âmbito universitário a disseminação generalizada quanto ao alcance de índices de produtividade traduzidos como a qualidade almejada. As pesquisas tidas como relevantes não são as que levam em conta sua relevância social, mas as que atendem às exigências de produtividade e seus impactos são medidos em termos de eficiência e eficácia, transformando também a pós-graduação nesta organização social.

Com efeito, a autora igualmente evidencia o papel da ciência, assinalando que até 1940 referia-se a uma investigação teórica com aplicações práticas e desde então, sob influência dessas mudanças, de investigação de uma realidade externa passou a ser em primeiro lugar

construção da própria realidade do objeto científico por meio de experimentos e de constructos lógico-matemáticos [...], em segundo lugar e, como consequência, ela tornou-se uma força produtiva e, como tal, inserida na lógica do modo de produção capitalista. (CHAUI, 2003, p. 8).

Portanto, sob a influência da lógica do mercado, onde a informação prevalece sobre o próprio conhecimento e ocorre a acentuada redução do tempo entre a aquisição de um conhecimento e

sua aplicação tecnológica, a já nomeada noção de *sociedade do conhecimento*:

longe de indicar uma possibilidade de grande avanço e desenvolvimento autônomo das universidades enquanto instituições sociais comprometidas com a vida de suas sociedades e articuladas a poderes e direitos democráticos, indica o contrário; isto é, tanto a heteronomia universitária (quando a universidade produz conhecimentos destinados ao aumento de informações para o capital financeiro, submetendo-se às suas necessidades e à sua lógica) como a irrelevância da atividade universitária (quando suas pesquisas são autonomamente definidas ou quando procuram responder às demandas sociais e políticas de suas sociedades). [...]. O sinal da heteronomia é claro, por exemplo, na área das chamadas pesquisas básicas nas universidades latino-americanas, nas quais os objetos e métodos de pesquisa são determinados pelos vínculos com grandes centros de pesquisa dos países que possuem a hegemonia econômica e militar, pois tais vínculos são postos tanto como condição para o financiamento das pesquisas quanto como instrumentos de reconhecimento acadêmico internacional. O sinal da irrelevância, por outro lado, aparece claramente na deterioração e no desmantelamento das universidades públicas, consideradas cada vez mais um peso para o Estado (donde o avanço da privatização, da terceirização e da massificação) e um elemento perturbador da ordem econômica (donde a desmoralização crescente do trabalho universitário público). (CHAUI, 2003, p. 9).

Outro aspecto abordado com base em Harvey é a chamada *compressão espaço-temporal*, referindo-se ao fato de que a fragmentação e a globalização da produção econômica, características desse momento histórico, são responsáveis por dois fenômenos simultâneos e contrários:

por um lado, a fragmentação e a dispersão do espaço e do tempo; e por outro, sob os efeitos das

tecnologias da informação, a compressão do espaço (tudo está acontecendo *aqui*, sem distâncias, diferenças ou fronteiras) e do tempo (tudo acontece *agora*, não há passado nem futuro). (HARVEY, 1990, apud BERNHEIM; CHAU, 2008, p.11, grifo do autor).

Nas universidades, esta compreensão espaço-temporal repercute diretamente sobre a formação, uma vez que esta ocorre de forma cada vez mais aligeirada, aliando-se, como já sinalizado, com a redução do tempo de formação na graduação e na pós-graduação, bem como com a pressão pela redução no tempo das dissertações de mestrado e teses de doutorado (BERNHEIM; CHAU, 2008), aspecto a ser aprofundado na próxima seção.

É neste cenário contraditório e desfavorável que está alicerçada, portanto, a Educação Superior e Pós-Graduada que se objetiva problematizar ao longo deste estudo. Enquanto direção assumida, a educação mercantilizada vai se estabelecendo e se delineando conforme os critérios de eficiência e produtividade constituídos pela relação econômica ao qual são submetidos.

Nestes termos, no próximo item, tem-se destacado a continuidade e acirramento destas conformações, principalmente no âmbito universitário na entrada do novo século.

## 1.2 UNIVERSIDADE NA ENTRADA DO SÉCULO: QUALIDADE E PRODUTIVIDADE EM QUESTÃO

Na entrada do século, sob a lógica do mercado, marco das políticas educacionais na atualidade, tem-se na relação entre as esferas pública e privada a consolidação de novas formas de privatização da educação, principalmente da educação superior.

Tais implicações resultaram na política de melhorias que dominou a primeira década do século XXI, a partir de um plano estrutural de reformas que alteraram aspectos do contexto educacional sem modificar a herança histórica que remete caráter secundário à educação (DOURADO, 2010). Da educação básica à pós-graduação, portanto, tem-se que as concepções e práticas educacionais que imperaram na década de 1990 acabam por definir

dominantemente a primeira década do século XXI, afirmando as parcerias do público e privado,

ampliando a dualidade estrutural da educação e penetrando, de forma ampla, mormente nas instituições educativas públicas, mas não só, e na educação básica, abrangendo desde o conteúdo do conhecimento até os métodos de sua produção ou socialização. (FRIGOTTO, 2011, p. 242).

Segundo Rosemberg (2001 apud NOMA; CZERNISZ, 2010) trata-se do período em que muitos países da América Latina realizam novamente amplas reformas educacionais, abrangendo distintas dimensões do sistema de ensino, não somente em termos de legislação, mas também de planejamento, gestão educacional, financiamento, currículos escolares, avaliação, entre outros, fazendo parte de um movimento internacional de reformas que outorgam à educação a condição de estratégia fundamental para a redução das desigualdades econômicas e sociais nacionais e internacionais.

Tal perspectiva de orientação neoliberal, como já sinalizado no item anterior, remete à educação como estratégia fundamental para o desenvolvimento econômico e social dos países capitalistas periféricos enquanto estratégia para garantir a governabilidade e estabilidade política (LEHER, 1998 apud NOMA; CZERNISZ, 2010).

Outrossim, entre as questões de destaque, faz-se importante pontuar a centralidade (novamente) dada ao discurso da qualidade no campo educacional e suas implicações. Oliveira (2005) referenda o caráter polissêmico da palavra qualidade, que ao comportar diversos significados, acaba por desencadear muitas vezes falsos consensos, na medida em que possibilita interpretações diversas conforme diferentes capacidades valorativas, cabendo a indagação especificamente na área de educação:

o que significa qualidade? O que significa uma educação de qualidade? Provavelmente, essa questão terá múltiplas respostas, segundo os valores, experiências e posição social dos sujeitos. Uma das formas para se apreender essas noções de qualidade é buscar os indicadores utilizados socialmente para aferi-la. Nessa perspectiva, a tensão entre qualidade e quantidade (acesso) tem sido o condicionador último da qualidade possível, ou, de outra forma, a quantidade (de escola) determina a qualidade (de educação) que se queira. (OLIVEIRA, 2005, p. 8).

Logo, considerando a dificuldade de se chegar a uma noção do que seja esta qualidade, considerando todos os níveis de ensino, o autor problematiza a questão a partir de três formas distintas: a qualidade determinada pela oferta insuficiente; a qualidade percebida pelas disfunções no fluxo ao longo do ensino fundamental; e a qualidade, por meio da generalização de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados. Em outras palavras, a ausência de um debate público consistente quanto à qualidade do ensino oferecido na educação pública brasileira, levou a política de construção de escolas sem privilegiar a questão da qualidade. Além disso, a ampliação das oportunidades de escolarização gerou obstáculos relativos ao prosseguimento dos estudos dos novos usuários da escola pública, que ao adotar ciclos de promoção automática e programas de aceleração da aprendizagem impactaram diretamente a questão da qualidade. Assim, este cenário configura que

a educação brasileira vem incorporando um terceiro indicador de qualidade, relativamente novo entre nós, mas difundido em outros países há mais tempo, particularmente nos Estados Unidos, que é a qualidade indicada pela capacidade cognitiva dos estudantes, aferida mediante testes padronizados em larga escala, nos moldes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional de Cursos, conhecido como Provão, para o Ensino Superior. (OLIVEIRA, 2005, p.12).

Apesar do autor referendar que historicamente há por parte dos educadores resistência na aplicação destes testes, alegando que não faz parte da cultura educacional do país pensar a qualidade enquanto medida, por meio da realização de testes padronizados, entende-se que tal resistência por parte dos educadores, remete a outra questão fundamental quanto a esta tendência avaliativa, considerando os índices de qualidade medido a partir destes testes. Conforme sinalizam Shiroma e Evangelista (2011) tais políticas encontram-se permeadas pela chamada lógica da gestão por resultados nas instituições escolares, sendo a avaliação de docentes recomendada pelos reformadores como uma das ações mais eficazes para melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações.

Entende-se que a “implantação da gestão por resultados no sistema educacional tem menos a ver com questões propriamente



educativas e mais com a busca de uma nova governabilidade para a educação pública unvida pela ideologia gerencialista” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 127), o que acaba acarretando análises equivocadas sobre o que realmente deve ser considerado na relação ensino-aprendizagem e o que se entende por qualidade neste campo.

Com base nestes apontamentos, retratando a propagação desse ideário na sociedade brasileira, tem-se disseminada a ideia de um despreparo dos professores e a urgência de sua profissionalização, atribuindo aos professores e as instituições de formação um discurso oficial e acadêmico de responsabilização pelas mazelas da educação, o que acabou por acarretar uma política de “responsabilização pelos resultados” voltada aos professores e à sua formação.

Por resultados entendamos não apenas os escolares, mas também os sociais, dado que o que está implicitamente colocado como tarefa da ação docente é a preparação das futuras gerações, delineada nos limites do modo capitalista de produção. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 135).

Oliveira (2011) também aborda as implicações desse modo de avaliação no ensino, evidenciando duas vertentes de análise:

que acabou por acarretar uma política de responsabilização pelos uma que considera que a avaliação deva ser utilizada para a identificação e correção de falhas, não tendo apenas a função de diagnóstico, e outra, que demonstra que, por detrás do discurso, está intrínseca a intenção de desqualificação e responsabilização do corpo docente pelos resultados da educação brasileira, [...] fazendo com que o professor simplesmente adeque sua prática às exigências das avaliações e desconsiderando as demais características que interferem no processo educativo, como a desigualdade social, os diferentes contextos em que estão inseridas as escolas e a história da educação pública brasileira. (OLIVEIRA, 2011, p. 27-28).

Neste cenário, torna-se evidente o papel assumido pelos denominados organismos internacionais, sendo a política educacional

um dos principais focos de ação, com grande influência e repercussão em suas deliberações. Como exemplo, um dos documentos de grande repercussão no campo educacional é o relatório preparado para a Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (UNESCO) - elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*, conhecido como Relatório Delors, em menção ao seu coordenador Jacques Delors.

Tal relatório, utilizando-se de uma linguagem apaziguadora, enfatiza a necessidade de solidariedade entre os povos, propondo dentre as atribuições delegadas à educação “a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal.” (DELORS, 1998, p. 16). Logo, observa-se que o discurso recorrente permanece centrado na relação entre educação formal e desenvolvimento econômico, na medida que seria responsável pelo aumento do capital humano e a promoção da equidade social. Para tanto, tem-se exacerbado uma frequente referência à educação com metáforas, utilizando-se de termos como a “chave” ou um dos “pilares” para o desenvolvimento e redução da pobreza.

À educação, é atribuída a tarefa de conduzir “um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras [...]” (DELORS, 1998, p. 11), estabelecendo como pilares do conhecimento (nos quais a educação deve estar organizada):

*aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. (DELORS, 1998, p. 89-90, grifo do autor).

Por conseguinte, tem-se evidenciado “o aprender” enquanto concepção mais adequada para atender às demandas educacionais, fazendo-se apologia a esse paradigma educacional, pressupostos tanto do “aprender a aprender” quanto do “aprender fazendo”, tratando-se,

assim,

de um novo revisitado ao pragmatismo de Dewey que, nas primeiras décadas do século passado, criou nos Estados Unidos as ‘escolas ativas’, cujos princípios foram trasladados para o Brasil por intermédio de Anísio Teixeira, seu ex-aluno e um dos principais representantes do movimento da Escola Nova no país. Pode-se ir até mais longe dizendo que o aprender a aprender é uma extensão das teorias administrativas de Taylor, Fayol e Mayo. Essas teorias da gestão científica do trabalho traçam um percurso inverso ao princípio educativo dialético [...]. Tais teorias, todas fundamentadas na teoria da burocracia de Max Weber [...], enfatizam o saber operacional e acrítico; apontam para uma concepção de mundo racional instrumental, de acordo com os ditames do poder em exercício. São, portanto, abordagens da educação centradas nos indivíduos com o escopo de proporcionar uma leitura do real a partir da lógica do mercado, eliminando de vez as diferenças e ambiguidades causadas pelo processo produtivo capitalista. É a conversão dos meios em fins, a negação do diálogo e o fortalecimento da vontade de poder. (OLIVEIRA et al., 2009, p. 76).

No entendimento de Campos e Shiroma (1999), a definição desses pilares produz um deslocamento do enfoque na educação escolar, passando

de uma educação centrada nos saberes disciplinares para uma educação centrada em atributos cognitivos, sociais e comportamentais, considerados fundamentais para a construção das competências requeridas pelos novos contextos de trabalho e emprego. (CAMPOS; SHIROMA, 1999, p. 490).

Ao repercutir em todos os níveis educacionais, observa-se, por exemplo, que estes pilares permeiam (no âmbito da formação em serviço) as Residências Multiprofissionais em Saúde (vinculadas ao Sistema Único de Saúde - SUS), enquanto modalidade de formação pós-graduada *lato sensu* que agrega diversos campos dos saberes, inclusive o

Serviço Social, configurando a importância de se entender também este espaço como um “espaço de qualificação profissional complexo e contraditório: ao mesmo tempo em que é criada com base na noção de competência para atuar na cogestão do SUS, apresenta um espaço de formação permeado de tensões e disputas” (SCHMALLER et al., 2012, p. 357), que nasce sobre estes condicionantes.

Outro documento importante, o texto intitulado *Prioridades e Estratégias para a Educação*, elaborado pelo Banco Mundial, representando uma síntese das publicações e formulações educacionais realizadas pelo Banco desde 1980, as quais apresentam como principal objetivo definir o papel que cabe aos governos (dos países “pobres”) no que diz respeito ao sistema de educação formal, configurando o poder desses organismos na estruturação das políticas públicas:

Em resumo, Banco Mundial e [Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe] CEPAL não somente se colocam na condição de formuladores das políticas públicas, como estabelecem – como condicionalidade para auxiliar o seu financiamento – a necessidade imediata de realização de reformas de Estado, devidamente adequadas ao receituário neoliberal. (LIMA FILHO, 2010, p. 222).

Nestes termos, ao longo do tempo, o Banco Mundial estrategicamente foi realizando mudanças importantes em sua organização, ocorrendo a ampliação do seu corpo técnico, transformando-o “no maior centro mundial de informações a respeito do desenvolvimento.” (LEHER, 1999, p. 23). Conseqüentemente, acarretando um maior controle sobre os países que estão subordinados aos empréstimos realizados junto a ele. Para tanto, seus projetos foram ampliados, passando a ser estruturados em programas complexos e abrangentes, atuando em diversos setores com condicionalidade mais rígidas. Logo, considerando o êxito dessas políticas setoriais, tem-se instaurado como afirma Leher (1999, p.25, grifo do autor): “nesta *nova era do capitalismo, o principal capital é o intelectual* e, por isso, a educação, na condição de capital, tornou-se assunto de *managers* e não mais de educadores.”

Entende-se que um dos principais desafios deste momento configura-se em distinguir o projeto de Educação patrocinado por estes organismos internacionais, do projeto que se almeja construir na

sociedade em seus diversos espaços, numa perspectiva de emancipação da classe trabalhadora (FRIGOTTO, 2001). Para tanto, torna-se fundamental realizar a interlocução destas orientações e seus rebatimentos no caminho traçado pela política educacional brasileira na entrada do século como se tem sinalizado.

### 1.2.1 Da graduação à pós-graduação

No plano político-governamental brasileiro, realizando a comparação entre os governos, FHC (de 1995 a 1998 e de 1999 a 2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (de 2003 a 2006 e de 2007 a 2010), ambos com dois mandatos consecutivos, Leher (2010a) sinaliza que o primeiro atuou abertamente numa perspectiva de mercantilização da educação e de ataque a educação pública, desobrigando a União do dever de assegurar as condições materiais da educação básica e superior, em consonância com os acordos com os organismos internacionais. Logo, considerando a derrocada dos oito anos do governo Cardoso (na relação com o governo Lula) na educação “um pequeno avanço aqui, outro ali, em especial se expresse em números que, conforme o positivismo vulgar *não mentem jamais*, seriam a comprovação empírica da superioridade do governo Lula da Silva.” (LEHER, 2010b, p. 370, grifo do autor).

Entretanto, para o autor, este tipo de comparação acaba por favorecer a ocultação de questões que estruturam fundamentalmente as políticas educacionais e seus nexos com o contexto histórico-social, uma vez que um avanço quantitativo que a princípio pode ser visualizado como um fator positivo, pode na verdade estar reforçando tendências em outros momentos avaliadas como negativas.

Nesse sentido, exemplificando com a ampliação das matrículas na educação privada, com base nos empréstimos subsidiados aos estudantes pelo Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), que no governo FHC foi duramente criticada pelo Partido dos Trabalhadores, e que, porém, quando o governo Lula assume a presidência, os dados evidenciam um crescimento ainda maior quanto aos recursos aplicados neste fundo. Assim, contraditoriamente:

Por meio de verdadeiras cambalhotas na argumentação, os intelectuais-funcionários agora reivindicam a ampliação privado-mercantil como *um avanço democrático*. Estranhamente, a democratização dos direitos sociais se harmoniza

com a mercantilização da educação aprofundada em níveis inéditos na educação brasileira pelos subsídios do FIES e pelas isenções tributárias do Programa Universidade para Todos (ProUni) enraizando, ainda mais, o vasto sistema privado de educação na sociedade brasileira. (LEHER, 2010b, p. 371, grifo do autor).

No caso do governo FHC, Leher (2010a) assinala ainda que os dois principais embates no campo educacional foram a LDB, aqui se referindo a denominada por Saviani (2010) nova LDB (Lei nº 9.394, de 20/12/1996), e o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, embates estes travados com a sociedade civil e vencidos pelo governo.

O texto aprovado em 1996 da LDB, com grande repercussão em todo o sistema educacional brasileiro, de acordo com Scheibe; Bazzo (2001) foi resultado de um longo processo de discussões entre duas propostas distintas. O primeiro projeto, amplamente discutidos pelos educadores que participaram de sua formulação, com representantes no Congresso que legitimavam boa parte de suas contribuições, chegou à Câmara dos Deputados em 1988 e acabou tramitando por quase quatro anos; por conseguinte, a proposta original foi recebendo diversas mudanças, conforme a correlação de forças que se estabeleciam, cada vez mais conservadoras à medida que mudava a composição das bancadas. Como ratifica Almeida (2000, p. 63), como resultado o projeto final “desconsiderou todo o esforço empreendido pela sociedade civil e pelo Fórum Nacional de Educação evidenciando de modo inquestionável esta marca excludente e elitizada de nossa cultura política”.

No caso do PNE, Leher (2010a) também cita o posicionamento do governo contra a organização dos trabalhadores da educação que buscaram formas de enfretamento frente ao cenário de desmonte da educação pública, por exemplo, por meio da articulação nos Congressos Nacionais de Educação de uma proposta de PNE, que embora legitimada por esta organização da sociedade brasileira teve poucas propostas aceitas e incluídas na nova política. Dourado (2010) também evidencia o embate entre dois projetos distintos na tramitação do Plano:

O PNE da sociedade brasileira e a proposta de PNE encaminhada pelo Executivo federal. Tais propostas expressavam concepções e prioridades educacionais distintas, sobretudo na abrangência das políticas, em seu financiamento e gestão. A

aprovação do atual PNE foi resultado, portanto, da hegemonia governamental no Congresso Nacional, que buscou traduzir a lógica das políticas governamentais em curso. (DOURADO, 2010, p. 682-683).

Também, na análise de Aguiar (2010), o texto final do PNE representa os embates travados ao longo da tramitação da proposta, principalmente no que diz respeito à aplicação de recursos voltados para as metas estabelecidas no Plano, item alvo das restrições realizadas por nove vetos presidenciais. Mesmo assim, para a autora “não restam dúvidas de que os objetivos e metas do PNE aprovados, a despeito das restrições que sofreu, incorporaram algumas demandas históricas da população brasileira [...]” (AGUIAR, 2010, p. 712), ressaltando-se assim a importância destes embates mesmo com as dificuldades observadas.

Diante deste panorama e apesar das expectativas de mudança frente à possibilidade de eleição de um novo governo, no caso o governo Lula, com sua efetivação tem-se na presença empresarial uma “dimensão jamais conhecida na história recente da educação brasileira.” (LEHER, 2010b, p. 377). Tal panorama se concretizou fundamentalmente com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) lançado pelo MEC em 2007, que

na prática revoga o PNE e institui uma miríade de iniciativas fragmentadas. Na Exposição de Motivos do PDE o governo assume explicitamente que sua elaboração objetiva implementar a agenda empresarial do movimento *Compromisso Todos pela Educação*, iniciativa que reúne os principais grupos econômicos que constituem o bloco de poder dominante. O PDE assume, inclusive na denominação, a agenda do *Compromisso Todos pela Educação*, [...]. Apresentado como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento é constituído, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais. (LEHER, 2010b, p. 377, grifo do autor).

No âmbito estadual, mais recentemente confirmando esta tendência, um exemplo de movimento empresarial na sua relação com

os rumos da educação do país diz respeito à campanha criada em agosto de 2012 por uma das emissoras da rede local de televisão em Santa Catarina, o Grupo Rede Brasil Sul de Comunicação (RBS) (afiliada da Rede Globo de Televisão), a campanha intitulada “A Educação precisa de respostas”, refere-se (conforme a descrição no *site* da campanha) a uma grande campanha de mobilização da sociedade, para estimular o debate e a busca de soluções que elevem a qualidade da Educação Básica no país, principalmente no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina, sendo convidado um grupo multidisciplinar de especialistas, educadores sociais, professores, empresários e especialistas em educação para estimular tal debate e eleger temas relevantes referentes à busca de soluções para os principais desafios da área educacional em nosso país (GRUPO RBS, 2012).

Muitos destes “especialistas empresários” têm relação direta com o Movimento Todos pela Educação (observada na descrição presente neste mesmo *site*), evidenciando uma clara vinculação destes movimentos entre si, apresentando ações calcadas em objetivos e metas em consonância com as propostas trazidas nos discursos e documentos dos organismos internacionais, contando com forte apelo popular, uma vez que se traveste de uma sempre referendada preocupação com a educação.<sup>16</sup>

Por outro lado, também evidenciando as diferenças entre o governo FHC e Lula, Frigotto (2011) destaca alguns avanços advindos com o governo Lula, como a criação de 14 universidades federais, abertura de concursos públicos, ampliação dos recursos em geral e dos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), atualmente transformados em Institutos Federais de Ciência e Tecnologia (IFETs) e Universidades Tecnológicas Federais, no incremento nas políticas direcionadas a educação de jovens e adultos, a educação da população indígena e afrodescendente.

Neste âmbito, ressaltando-se ainda a importância de não reduzir

tais feitos ao debate sobre a política de cotas e menos ainda que tal debate se reduza, uma vez mais, ao pensamento dicotômico do a favor ou contra. Trata-se de ver quais forças sociais as demandam, qual sua sinalização social e política e qual o seu ardil. (FRIGOTTO, 2011, p. 244).

---

<sup>16</sup> Ver Shiroma (2011) que traz uma importante pesquisa referente à formação de redes entre diversas instituições com este mesmo propósito.



Além disso, o autor pontua que o governo Lula revelou diferenças no que se referem ao apoio dado ao projeto pedagógico desenvolvido pelo Movimento dos Sem Terra (MST) de forma a alterar a concepção e as práticas de educação no campo. Outrossim, no âmbito do financiamento, destaca a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que mesmo com todas as suas limitações incorporou a educação infantil e o ensino médio, não contemplados anteriormente; bem como houve a fixação do piso nacional para o magistério da educação básica, uma conquista histórica do magistério nacional, mesmo considerando ainda suas limitações.

No entanto, o autor assinala que do ponto de vista da gestão, a contradição se dá na medida que tais ações e políticas, em grande parte, estão calcadas na escolha pelas parcerias público-privadas, logo, sem realizar o questionamento necessário quanto à concepção que as orienta. Portanto, apesar de alguns ditos avanços, pondera-se que a prioridade pela parceria público-privada não beneficia a reversão da dualidade educacional, ao contrário,

a tendência, desde a década de 1980, era de ampliá-la para o ensino superior. A transformação da Rede de Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e, nesta década, em universidades tecnológicas ou Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), confirma tal tendência. Do mesmo modo, não ajuda a reverter o caráter predominantemente privado e a apropriação privada de recursos públicos na área. (CUNHA, 2005 apud FRIGOTTO, 2011, p. 246).

Desta maneira, ainda no que tange aos recursos públicos direcionados à política educacional, o Estado ao invés de alargar a perspectiva do atendimento junto às políticas de caráter universal, fragmenta as ações com base em políticas focais que amenizam seus efeitos, sem alterar suas determinações. Outra característica que permanece diz respeito:

a estratégia de fazer reformas conciliando e não confrontando os interesses da minoria prepotente com as necessidades da maioria desvalida acaba favorecendo essa minoria, mantendo o dualismo

estrutural na educação a partir da inexistência de um sistema nacional de educação, uma desigualdade abismal de bases materiais e de formação, condições de trabalho e remuneração dos professores, redundando numa pífia qualidade de educação para a maioria da população. (FRIGOTTO, 2011, p. 246).

Assim, no âmbito universitário, Frigotto (2011) referenda que a situação não é diferente, apesar da criação de novas universidades públicas, o quadro histórico de privatizações permanece. Cunha (2007), em sua análise sobre a problemática da questão público-privada na educação, apesar de evidenciar que “o caráter meandroso do desenvolvimento da educação brasileira dificulta chegar-se a uma conclusão segura sobre as tendências futuras” (CUNHA, 2007, p. 824), considerando a sua complexidade e não linearidade, elenca como possível tendência no âmbito do ensino superior:

A persistente divisão do ensino superior entre instituições públicas de alto nível (temos quatro delas entre as 500 melhores universidades do mundo) e poucos estudantes, ao lado de um grande número de instituições privadas de baixo nível e muitos alunos, encontra-se ameaçada pela presença de um novo protagonista, a instituição estrangeira. A compra de [Instituições de Ensino Superior] IES privadas brasileiras já começou e pode aumentar ainda mais se tiverem sucesso os pleitos de certos países na Organização Mundial de Comércio, no sentido de abertura do setor à competição internacional. Se as interessadas imediatas são as entidades que atuam no mercado de massa do ensino superior, deve-se levar em conta que a Universidade de Harvard, membro destacado da *Ivy League*, já instalou um escritório em São Paulo, primeiro passo para a abertura de cursos em nosso país. (CUNHA, 2007, p. 827).

Dessa forma, o caráter irregular assumido pelo desenvolvimento da educação brasileira anuncia o travamento de uma qualidade que não só a educação, mas toda a sociedade brasileira carece, qual seja a clareza na distinção entre o público e o privado, hoje misturados em diversos campos (CUNHA, 2007).

Frigotto (2011) especifica o papel assumido pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)<sup>17</sup>, que por caminhos diversos e aparentemente contraditórios, dão conteúdo à chamada universidade operacional. O PROUNI, apesar de criar mais de 700 mil vagas, o faz atrelado a vagas no setor privado. O REUNI,

por sua vez, representa uma inversão substantiva de recursos de custeio para projetos e programas, quase duplicando as vagas e sendo aplaudida fortemente pelo Manifesto dos Reitores das Universidades Públicas durante o atual governo. Em contrapartida, estabelece a desestruturação da carreira docente, conquistada duramente, aumenta o trabalho precário e, sobretudo, impõe uma brutal e, em muitos casos, insuportável intensificação da carga de trabalho. Além disso, especialmente pelo crescimento do enclave da educação à distância, em alguns casos com a defesa de sua crescente expansão em substituição ao ensino superior presencial, produz-se mais uma forma de dualidade. O fetiche da tecnologia opera aqui como argumento ideológico. (FRIGOTTO, 2011, p. 247).

Na avaliação de Leher (2010, p. 63), em termos concretos o PROUNI representa “a medida mais objetivamente privatista e de maior

---

<sup>17</sup> Cislighi (2011) destacando este momento da política voltada ao ensino superior brasileiro, aponta que a expansão das vagas nas universidades é uma reivindicação histórica da sociedade brasileira. Assim, apropriando-se desta bandeira, o decreto que estabeleceu o REUNI alcançou grande adesão. Contudo, tal expansão, atrelada a proposta de reestruturação da universidade, materializa-se com base nas propostas dos organismos internacionais. Como sinaliza a autora trata-se de uma “*jogada de mestre*, que se aproveita da confiança depositada no governo Lula por sujeitos e movimentos sociais, que enxergavam na expansão *nossas reivindicações*, e da histórica redução dos orçamentos públicos das universidades federais, tornando os recursos prometidos pelo Reuni um sopro de esperança, após um período mais evidente de exclusivo incentivo ao ensino privado. Entretanto, não se pode perder de vista que essa suposta virada de prioridades para as instituições públicas não extinguiu o financiamento público para as instituições privadas, que, ao contrário, aumentou no governo Lula por meio do Prouni e da ampliação do Fies [Fundo de Financiamento Estudantil].” (CISLAGHI, 2011, p. 250, grifo da autora).

operativo de marketing do MEC”, uma vez que é a partir dele que se tem estabelecido a ampliação das matrículas na educação superior a cargo do setor privado, particularmente de natureza empresarial, desconsiderando-se inclusive a Constituição Federal, que prevê a possibilidade de repasse de verbas públicas para as instituições comunitárias, confessionais e “filantrópicas”, mas não para as “particulares” com fins lucrativos e desmentindo o discurso do Ministério da Educação de que o objetivo do PROUNI era acabar com “a farra” das chamadas filantrópicas (LEHER, 2010a).

No âmbito estadual, cabe evidenciar as Universidades que compõem o Sistema Acafe (Associação Catarinense das Fundações Educacionais em Santa Catarina), observando-se que

as variações das argumentações sobre o mesmo tema assentam-se cada vez mais em conseguir apoio da sociedade civil e política, quanto ao caráter público das comunitárias, apesar de serem elas de direito privado. (SIEWERDT, 2011, p. 2).

A recente criação do Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (PROIES), em 2012, seguindo esta tendência, apresenta como objetivo assegurar condições para a continuidade das atividades e permitir a recuperação dos tributos devidos por essas entidades, sem questionar a sua natureza.

Ainda, no sentido de compreender o alcance das metas de expansão do REUNI, Leher (2010a) assinala que:

entre 1995 e 2005 o número de estudantes de graduação cresceu mais de 65%, o de mestrados superou 170% e o de doutorados ultrapassou 270%, conforme os censos do Inep [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais]. Entretanto, os recursos no período não se alteraram. O custo-aluno foi fortemente reduzido. A meta de sua redução é de 50% e deve ser alcançada em 2011 com o Reuni, que objetiva ampliar as matrículas em mais de 50% sobre o total de 2006. Entretanto, o orçamento das Federais em 2011 não será muito diferente do existente em 1995, mas o total de matrículas certamente terá sido ampliado em mais de 120%! (LEHER, 2010a, p. 62).

Assim como no período anterior, mas de forma ainda mais intensificada, tem-se a continuidade do desmantelamento do ensino superior brasileiro, marcado por uma nova expansão sem investimentos, ou melhor, com redução nos investimentos, a qual já tem apresentado uma repercussão inevitável, sua precarização disfarçada em números.

No atual governo, iniciado em 2011 com a direção da presidente Dilma Roussef, de forma geral observa-se um recrudescimento deste cenário, estando entre as primeiras ações de impacto no campo educacional (no que tange ao ensino profissionalizante, por exemplo) o PRONATEC (citado anteriormente), ao se configurar como uma expansão da experiência do PROUNI no ensino superior para o ensino técnico profissionalizante, cabendo os primeiros questionamentos quanto à promoção das instituições privadas de formação aligeirada, considerando a expansão delas sob as bases de uma formação imediata para o mercado de trabalho (SALDANHA, 2012).

Além disso, a forma como este mesmo governo tratou a greve recente dos servidores públicos federais, dentre estes os técnicos e docentes das universidades, imperando a falta de diálogo com as reivindicações dos servidores e na aprovação da recente Lei nº 12.772 de 28 de dezembro de 2012, que consolida a desestruturação da carreira docente nas Instituições Federais de Ensino, evidencia que o recrudescimento está em curso.

Com efeito, Frigotto (2011) destaca que entre as consequências deste processo observam-se cursos cada vez mais elitizados que configuram na pós-graduação um duplo processo de

mutação e atrofiamento de capacidades intelectuais. Por um lado, os jovens doutores, para atuarem na pós-graduação, têm crivos cada vez mais refinados de ingresso. Por outro, os pesquisadores que não resistem a essa pressão ou que se recusam a se enquadrar nessa lógica, não sem humilhação, ou saem ou são convidados a sair. O fundamental para muitos pró-reitores e programas de pós-graduação é atingir o máximo de pontos da escala de 1 a 7, mesmo que saibamos que a lógica dos indicadores se funda na visão positivista e funcionalista de conhecimento e que, de antemão, se saiba que há um efeito trava ou gangorra para que apenas uns fiquem no topo. Tomando por foco a nossa produção acadêmica, constata-se que cada vez menos produzimos livros

que sejam fruto de longos anos de pesquisa e, em seu lugar, produzimos artigos, *papers*. Já não há tempo para a formação de jovens pesquisadores e docentes ancorados na leitura dos clássicos. O tempo de nossa produção de pesquisadores, das teses e dissertações que se elaboram, não está mais referido à cientificidade que nos permita compreender como a realidade educacional se produz e à sua relevância social, política, cultural e humana. Ao contrário, aprisionamo-nos ao cronômetro da ‘pedagogia dos resultados’ e deslizamos na intoxicação e fugacidade mercantil de informações. Produzimos, enfim, pouco conhecimento [...]. (FRIGOTTO, 2011, p. 251-252).

Neste âmbito, cabe a provocação: afinal, para que livros, se diante desta atual conjuntura até o tempo para leitura torna-se escasso?

Igualmente, têm-se pontuados a relevância desta discussão e os desafios que estão postos para aqueles que entendem que a educação deve caminhar em outra perspectiva, que veem no fortalecimento, e não na precarização da formação acadêmica, um espaço fundamental para pensar a realidade e contribuir com o conhecimento nas diversas áreas, formando profissionais para atuarem em espaços que possibilitem a ampliação deste conhecimento na relação com sua relevância social, e não que promovam a competição por índices criados para que poucos sejam considerados, enfraquecendo a real e necessária concepção de educação que deve ser priorizada.

Em relação à pós-graduação, portanto, o autor pontua a necessidade de reverter este quadro considerando a especificidade do trabalho de formação e de pesquisa e sobretudo o vínculo ético-político estabelecido no compromisso em defesa da educação pública, considerando a necessidade de buscar caminhos de superação. Logo, como tem-se indicado, assinala que o panorama existente não difere do panorama geral, destacando a especificidade da pós-graduação como espaço de formação de pesquisadores e docentes face a busca pela cientificidade do conhecimento, construída pelo trabalho sistemático de captar as mediações e determinações que nos permitem apreender a explicação fidedigna em relação ao que ao tema de investigação. Assim, questionando-se sobre o enfrentamento da pós-graduação às constatações que tangem a educação no país, assinala que a questão mais problemática para quem atua nas ciências sociais e humanas,

conforme ratifica Oliveira (2001) é que:

Nossas investigações passam a ser medidas pelo metro da produtividade, e isso já está em todos os critérios de julgamento das pesquisas. Ao nos submetemos às várias agências para recebimento de recursos, temos que responder a questões sobre a produtividade de nossas pesquisas. É o mesmo metro que mede a produção de uma mercadoria. Há pouca diferença, ainda, entre elas. Tratemos de preservar essa diferença [...]. (OLIVEIRA, 2001, p. 128).

No sentido da superação deste quadro, Leher (2010b, p. 410) sinaliza a necessidade de rearticulação dos movimentos de educadores comprometidos com a educação pública, indicando ainda que no contexto geral:

As lutas dos educadores estiveram muito eclipsadas pelas consignas liberais, como a gratuidade, a laicidade e o dever do Estado. Mas atualmente os liberais convergiram na defesa da educação minimalista para os trabalhadores e, por isso, os educadores comprometidos com a emancipação humana frente à expropriação e à exploração precisam alargar o campo de alianças, inserindo a luta pela educação pública unitária na agenda das lutas sociais mais amplas contra a mercantilização da educação. (LEHER, 2010b, p. 410).

Saviani (2010), igualmente, detendo-se à análise mais detalhada da pós-graduação *stricto sensu*, assinala que com a refuncionalização da teoria do capital e a busca desenfreada pela produtividade na educação, a pós-graduação apresentou rebatimentos específicos, mesmo considerando sua posição privilegiada na pirâmide educacional, ela “também não garante emprego; apenas capacita para a empregabilidade; haja vista os casos recentes e, ao que parece, em número crescente, de doutores desempregados.” (SAVIANI, 2010, p. 41).

Como confirma Mészáros (2002 apud NOMA; CZERNISZ, 2010):

os trabalhadores mais qualificados acabam por somar-se ao contingente já existente de desempregados. Os efeitos dessa situação atingem todas as categorias de trabalhadores, sejam qualificados e ou não, abrangendo a totalidade da força de trabalho da sociedade. (MÉSZARÁROS, 2002 apud NOMA; CZERNISZ, 2010, p. 205-206).

Logo, entre as questões que promovem um agravamento este quadro, aparecem, por exemplo, os rígidos critérios de admissão, aliado ao número de vagas disponíveis, que além de estar muito aquém de atender às necessidades das universidades, não condizem com a demanda por profissionais, considerando-se que houve um incremento no número de doutores no país:

mais de 87 mil pessoas obtiveram títulos de doutorado no Brasil no período de 1996-2008. O número de titulados no ano de 2008 foi 278% superior ao dos que titularam no ano de 1996. Durante esses 13 anos, a taxa média de crescimento anual foi de 11,9%. (CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS, 2010, p. 28).

Além disso, tem-se um contexto de legislações voltadas para a “desestruturação” da carreira docente, que impactam diretamente este ingresso, citando novamente a última greve nacional dos docentes das instituições federais, ocorrida em 2012, marcada pela dificuldade de diálogo com o governo federal, resultando em medidas que pouco ou nada tem a ver as reivindicações dos docentes.

Um dos exemplos, neste caso de flexibilização do ingresso nos concursos públicos, refere-se a “obrigatoriedade” de que os editais exijam somente o título de graduação para o cargo de docente, traduzindo rapidamente, como bem disse um dos membros do Conselho Universitário (em reunião para discutir esta obrigatoriedade na pauta quanto ao recente edital de admissão para docentes na UFSC): “imaginem recém-graduados dando aula para graduandos?”. Isto é, além de pós-graduados, também graduados poderão exercer a docência nas universidades, claro, se forem aprovados nestes concursos.



Nesta relevante análise de Saviani (2010), enquanto do ponto de vista do capital a produtividade, defini-se pela valorização do próprio capital,

no caso da pesquisa, da ciência, da produção de conhecimento e, portanto, da pós-graduação, definir a produtividade simplesmente por aquilo que é produzido, isto é, pelo fato de se produzir algo, no caso, conhecimento expresso em dissertações, teses ou relatórios de pesquisa objetivados e divulgados em artigos ou livros, seria cair na mesma tautologia: determinado Programa de Pós-Graduação é produtivo porque produz certa quantidade de dissertações, teses, relatórios, artigos e livros. (SAVIANI, 2010, p. 42).

No caminho desta constatação, referenda o autor, no caso dos docentes, como já abordado, o controle pelos resultados na pós-graduação se configurou nas políticas que se preocuparam em aumentar a produtividade das pesquisas, considerando a quantidade acrescida, a cada ano, com base nas publicações. No caso dos discentes

o aumento foi medido pela redução do tempo gasto na produção de dissertações e teses e, ato contínuo, pela imposição dessa redução no que se refere ao tempo máximo permitido para a obtenção do título acadêmico de mestre ou doutor. Isso porque, nesse último caso, cada aluno de mestrado produz apenas uma dissertação, assim como cada aluno de doutorado produz apenas uma tese. Portanto, o aumento da produtividade está na razão direta da redução do tempo necessário à conclusão desses trabalhos acadêmicos. (SAVIANI, 2010, p. 43).

Logo, tem-se sinalizado uma questão fundamental que não é considerada pelas políticas produtivistas de pós-graduação e pesquisa, o fato de que

a produção científica e especialmente o ensino de pós-graduação não se identifica inteiramente com a produção material [não se separa o produto do

ato de produção], âmbito em que vigora a lógica férrea do modo de produção capitalista [...]. (SAVIANI, 2010, p. 43).

Portanto, no âmbito da produção científica, uma vez que o produto não se separa do ato de produção, encontra-se diante de atividades que não podem ser plenamente objetivadas. Logo, o conceito de produtividade (conforme a teoria do capital humano), ancorado na produção material e supondo a plena objetivação do trabalho científico e docente, não sendo possível de ser efetivado, gera uma incompatibilidade: uma vez que a exigência de aumento de produtividade se choca com a exigência de qualidade da produção acadêmica. Assim, a busca pela produtividade entra em contradição com a qualidade. Tal incompatibilidade também esteve presente na denominada por Saviani pedagogia tecnicista (que em 1969, tornou-se pedagogia oficial no país) e se converteu em seu fracasso, uma vez que o eventual aumento de produtividade resultou em rebaixamento da qualidade do ensino e dos serviços educacionais. Em relação as universidades,

em especial as públicas, resultou na idéia segundo a qual a universidade deveria ser o lugar, por excelência, dos especialistas. Aí não haveria espaço para os não-especialistas. Portanto, todos os professores deveriam estar contratados em tempo integral com dedicação exclusiva e todos deveriam fazer pesquisa, considerada como o elemento definidor de sua característica de especialistas. Nesse contexto é que a política educacional privilegiou a regulamentação, instalação e consolidação da pós-graduação. (SAVIANI, 2010, p. 44).

Tem-se configurado, assim, a contradição produtividade-qualidade relativo aos programas de pós-graduação na atualidade, remetendo ao que o autor denominou de situação embaraçosa, uma vez que o incremento da produtividade interfere negativamente na qualidade e vice-versa. A dificuldade no meio acadêmico em dosar qualidade e produtividade indica o aparelhamento com a “estreiteza mental burguesa”, referida por Marx, que se contenta em considerar produtivo todo trabalho que produz alguma coisa, o que, de fato não passa de uma tautologia” (SAVIANI, 2010, p. 46), uma vez que:

Tal entendimento, obviamente, leva à conclusão que trabalho improdutivo é aquele que nada produz. Assim, resulta evidente que os Programas de Pós-Graduação não podem abrir mão da produtividade, pois isso significaria admitir que ficariam improdutivos, vale dizer, sem produzir coisa alguma. Daí, as classificações tautológicas dos processos de avaliação que chegam a conclusões do seguinte tipo: determinado Programa é muito produtivo porque produz muito; outro é pouco produtivo, pois produz pouco; um terceiro é muito pouco produtivo porque produz muito pouco, e assim sucessivamente. Mas, como pretendi esclarecer neste texto, trabalho produtivo, na sociedade em que vivemos, a sociedade capitalista, é aquele que gera mais-valia e trabalho improdutivo é o que não gera mais-valia o que, evidentemente, não significa que nada produza. Como esclarece Marx, o trabalho produtivo corresponde ao circuito D-M-D (Dinheiro-Mercadoria-Capital), isto é, uma situação em que se troca mercadoria por dinheiro enquanto capital, ou seja, a mercadoria é meio para aumentar o capital, para lhe acrescentar valor; ao passo que o trabalho improdutivo corresponde ao circuito M-D-M (Mercadoria-Dinheiro-Mercadoria) em que se troca mercadoria por dinheiro enquanto dinheiro, isto é, o dinheiro obtido pela venda de terminada mercadoria é meio para se adquirir outra mercadoria que venha a satisfazer determinada necessidade de consumo do comprador, não entrando no circuito do capital. (SAVIANI, 2010, p. 46-47).

Com base nestes apontamentos, como se tem buscado problematizar ao longo deste estudo, o autor certifica que “o manejo do conceito de produtividade no campo da pesquisa e da pós-graduação significa, consciente ou inconscientemente, colocá-las sob a órbita do capital, submetê-las à lógica que rege as relações capitalistas de produção” (SAVIANI, 2010, p. 47), tratando-se de um processo contraditório que assenta em campos opostos à produtividade e à qualidade da pesquisa e da formação na pós-graduação.

Assim, se for dado preferência à produtividade, tem-se o esforço dispendido a atender aos critérios da Coordenação de Aperfeiçoamento

de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e das agências de apoio à pesquisa e à pós-graduação, de forma a

aumentar o número de relatórios de pesquisa, encontrar mecanismos de transformá-los em trabalhos apresentados em eventos ditos científicos ou publicados em artigos, livros e capítulos de livros e, por outro lado, a reduzir o tempo destinado à produção de dissertações e teses. Com isso, passariam para segundo plano a relevância, pertinência e consistência dos trabalhos produzidos. A consequência seria a queda crescente da qualidade dos Programas de Pós-Graduação. Ou, por outra, poderíamos, dando precedência ao segundo aspecto, voltar todas as atenções e cuidados para o aprimoramento da qualidade, situação em que ficariam em plano subordinado as exigências de produtividade postas pelos órgãos de avaliação e financiamento. Aqui, a consequência seria a redução do apoio financeiro e de bolsas de estudo, o que acarretaria a queda de produtividade refletindo-se, também, na qualidade da pós-graduação. As duas saídas resultam, portanto, igualmente problemáticas, mantendo-se, assim, embaraçosa a situação. Como resolver o problema? Como sair do dilema? (SAVIANI, 2010, p. 48).

Entre as possíveis respostas, Saviani (2010) expressa a necessidade de rompimento com a causa maior, qual seja, com a lógica do capital. Contudo, enquanto este processo não se efetiva, o autor assinala a necessidade de acionar estratégias com base na correlação de forças, conforme a análise das situações enfrentadas e a partir da capacidade de organização dos sujeitos nas diferentes circunstâncias.

Desta maneira, entende-se estes apontamentos como fundamentais para compreender a formação pós-graduada na atualidade, uma vez que se considera essencial trazer à tona as contradições imbricadas nas políticas educacionais frente à lógica que as determina, pautada na realidade do modo de produção que dá a direção e o modelo para a Educação.

Na pós-graduação, apresentando suas particularidades, em suas formas de expressar este modelo, tem-se na dicotomia qualidade-

produtividade e rebatimentos específicos, aos quais se buscou introduzir nesta seção.

Em continuidade a esta discussão, na próxima seção objetiva-se avançar na compreensão do estabelecimento da pós-graduação no país e, mais especificamente, a constituição da pós-graduação no Serviço Social, no sentido de melhor compreender os rebatimentos deste modelo e suas conformações, pautadas na função precípua desta formação que está voltada para a formação docente e do pesquisador.



## 2 A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL E OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

Inicialmente, a partir do objeto de estudo e a delimitação teórica proposta, entende-se relevante especificar a discussão a respeito da pós-graduação em seu marco histórico e a flexibilização da formação *stricto sensu*, considerando o estabelecimento do Plano Nacional de Pós-Graduação na interlocução com a formação profissional no Serviço Social e os Programas de Pós-Graduação na área.

### 2.1 MARCO HISTÓRICO E O ESTABELECIMENTO DO PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO

A pós-graduação no país apresenta como marco inicial a década de 1930, a partir da proposta do Estatuto das Universidades Brasileiras, implantada num primeiro momento no curso de Direito da Universidade do Rio de Janeiro, na Faculdade Nacional de Filosofia e na Universidade de São Paulo, tendo como influência o modelo europeu de pós-graduação (SANTOS, 2003).

Na década de 1940, pela primeira vez, utiliza-se formalmente o termo pós-graduação, em menção ao artigo nº 71 do Estatuto da Universidade do Brasil. Desde então, sendo firmados os primeiros acordos entre Estados Unidos e Brasil, implicando em diversos convênios entre escolas e universidades dos dois países, através do intercâmbio de estudantes, pesquisadores e professores. Contudo, é somente na década de 1960 que ocorre um impulso maior aos cursos de pós-graduação, marcado pela iniciativa da Universidade do Brasil na área de Ciências Físicas e Biológicas, que adotou o modelo das *graduate schools* norte-americanas, a partir de um convênio com a Fundação Ford<sup>18</sup> (SANTOS, 2003).

Em 1965, com base no Parecer nº 977 do Conselho Federal de Educação (CFE), ocorre a implantação oficial dos cursos de pós-graduação no país, reafirmando a pós-graduação brasileira nos moldes do modelo norte-americano. Neste período inicial, tem-se explicitado, portanto, que “as duas tendências mais fortes que marcaram a pós-

---

<sup>18</sup> Observa-se que a Fundação Ford (de origem norte-americana), “teve (e continua tendo) um papel central na implantação de conhecimentos *made in US* em diversas [...] regiões do planeta.” (FARIA, 2006, p. 35), especialmente na América Latina.

graduação brasileira foram a européia, (principalmente na USP<sup>19</sup>) e a norte-americana (ITA<sup>20</sup>, Universidade Federal de Viçosa e Universidade Federal do Rio de Janeiro).” (SANTOS, 2003, p. 629).

Guerra (2011), ratifica este momento explicitando que apesar da pós-graduação no país ter seu início datado na década de 1930 é somente a partir de 1960, durante a ditadura militar, que a mesma se institucionaliza como um sistema, período em que (conforme destacado na seção anterior) as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais, precisavam assegurar um tipo de pesquisa e de produção tecnológica e científica que desse suporte ao projeto de transformação capitalista instaurado pela ditadura, marcado

pela aceleração econômica, dependência do capital externo e por uma dinâmica que garantia, mas também restringia, o acesso aos bens e serviços apenas aos segmentos da classe burguesa, dando prosseguimento à histórica herança de exclusão da massa da população brasileira. (GUERRA, 2011, p. 128).

Não obstante, este momento revela contradições específicas, enquanto lógica constitutiva do projeto de modernização conservadora que estava em curso, calcado na integração entre centro e periferia, implicando na expansão de mercados consumidores nos países periféricos e mantendo os países centrais como produtores de Ciência e Tecnologia. Assim, nutrido por sua dependência científico-cultural em relação às chamadas nações centrais, tem-se estabelecido no país

uma relação de ‘parceria subordinada’. Tal dependência, contudo, é extremamente nociva mormente na área da pesquisa, uma vez que a compra de *know-how* estrangeiro se torna um mau negócio por desestimular as iniciativas de desenvolvimento tecnológico do país importador, limitando a formação de cientistas e pesquisadores. Nesse contexto, o valor do cientista depende do impacto internacional que seu trabalho tem e da consonância do tema de sua pesquisa com os interesses dos países

---

<sup>19</sup> Universidade de São Paulo.

<sup>20</sup> Instituto Tecnológico de Aeronáutica.



desenvolvidos. A interferência da *United States Agency for International Development (USAID)* nos rumos da educação brasileira na década de 1960 deve ser entendida sob esta ótica. (ROMANELLI, 1993, p. 196; WEREBE, 1994, p. 173 apud SANTOS, 2003, p. 629).

Tal presença norte-americana na educação superior brasileira, oficializada neste momento com os acordos estabelecidos em 1966 sob vigência do MEC e a *USAID* (conhecidos como *Acordos MEC-USAID*), conferiu a cinco especialistas norte-americanos a autoridade de propor diretrizes para a reorganização do sistema universitário brasileiro. Entretanto, o importante questionamento de

amplos setores sociais em admitir o que consideravam ingerência imperialista em questões essenciais para a sociedade promoveu o afastamento dos técnicos norte-americanos, mas não necessariamente a doutrina de uma educação mais utilitarista, voltada para as necessidades de mercado, em oposição a uma concepção mais humanista, herdada da tradição europeia. (MARINHO, 2005, p. 51).

Em relação à presença europeia, particularmente da Europa Continental, Saviani (2010) destaca a sua importância na implantação dos programas, cujo modelo de pós-graduação esperava-se que os candidatos concebessem e realizassem por si mesmos seu percurso de estudo, sendo o orientador e o presidente (das bancas) mais um examinador das bancas de defesa, do que alguém que dirigia e interferia na definição e no desenvolvimento do tema de estudo do doutorando.

Tal influência também estava presente entre os intelectuais brasileiros, especialmente das ciências humanas, em que mesmo considerando as necessidades de cumprimento de disciplinas obrigatórias, supunham um razoável grau de autonomia do mestrando, a partir da definição do objeto de investigação e da escolha adequada quanto ao orientador para acompanhá-lo em sua pesquisa. Assim, contrastando com o modelo americano no qual os alunos tinham uma organização bastante definida, implicando em tarefas de orientação e direção exercidas pelos docentes. O modelo norte-americano compreendendo

o *college* como base comum de estudos e as diferentes escolas graduadas que geralmente requerem o título de bacharel como requisito de admissão. [...] dividida em dois grandes planos que se superpõem hierarquicamente: o *undergraduate* e o *graduate*. (BRASIL, 2005, p. 163, grifo do autor).

Ortogou a pós-graduação brasileira sua estruturação, atribuindo a ela:

proporcionar ao estudante aprofundamento do saber que lhe permita alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional, impossível de adquirir no âmbito da graduação. Mas, além destes interesses práticos imediatos, a pós-graduação tem por fim oferecer, dentro da universidade, o ambiente e os recursos adequados para que se realize a livre investigação científica e onde possa afirmar-se a gratuidade criadora das mais altas formas da cultura universitária. (BRASIL, 2005, p. 164).

A partir de tal estruturação, desde o início a pós-graduação no país voltou-se aos cursos de mestrado e doutorado, denominados de formação *stricto sensu*, configurando a pós-graduação propriamente dita; e os cursos denominados *lato sensu*, estes correspondendo aos outros cursos realizados após a graduação, particularmente os cursos de especialização e de aperfeiçoamento, enquanto uma espécie de prolongamento da formação em graduação, uma vez que com caráter mais amplo estes cursos visavam ao aprimoramento ou aprofundamento (especialização) da formação profissional básica obtida no curso de graduação correspondente.

Nesta constituição, “diferentemente dos cursos de graduação que estão voltados para a formação profissional, a pós-graduação *stricto sensu* se volta para a formação acadêmica traduzida especificamente no objetivo de formação de pesquisadores.” (SAVIANI, 2010, p. 35).

Em relação à nomenclatura utilizada, o autor também pontua que houve a incorporação da denominação *Programa de Pós-Graduação* ou *Programa de Estudos Pós-Graduados*, relacionando-se a formação no mestrado e no doutorado, enquanto para a formação *lato sensu* utilizou-se a denominação *Curso de Especialização* ou *Curso de*

*Aperfeiçoamento.*

Tal diferenciação, remetendo ao fato de que a nomenclatura *curso* relaciona-se diretamente ao ensino, compreendendo as disciplinas que os alunos precisam cursar. Por sua vez, a formação *stricto sensu*, por envolver necessariamente além do ensino, centralmente a pesquisa, foi organizada sobre o programa de pesquisa a ser desenvolvido pelo estudante, contando com um elenco de disciplinas dispostas em função da área e do tema de sua pesquisa, resultando na dissertação de mestrado ou tese de doutorado.

Neste âmbito, ressaltando-se como justificativa para o estabelecimento desta formação, além da necessidade de assimilação dos procedimentos e dos resultados de pesquisa, a necessidade de avanço do próprio conhecimento, a partir do desenvolvimento de pesquisas em áreas determinadas.

Por sua vez, a pós-graduação *stricto sensu* configurou-se com características específicas (em comparação a formação *lato sensu*):

é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional; confere grau acadêmico e a especialização concede certificado; finalmente a pós-graduação possui uma sistemática formando estrato essencial e superior na hierarquia dos cursos que constituem o complexo universitário. Isto nos permite apresentar o seguinte conceito de pós-graduação *sensu stricto*: o ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico. (BRASIL, 2005, p. 166).

Ainda em relação a este período dos anos de 1960 aos 70, passado um primeiro momento em que a formação esteve voltada para os professores que já contando com uma considerável experiência profissional, acenderam ao mestrado, num segundo momento quanto à demanda atendida

foi se constatando em escala cada vez mais

generalizada que, enquanto o orientador esperava que o próprio aluno escolhesse de modo autônomo o tema de sua dissertação, formulasse o problema, definisse o enfoque teórico, delimitasse o objeto e estabelecesse a metodologia e respectivos procedimentos de análise, o mestrando sentia-se sem rumo e despendia muito tempo sem corresponder a essas expectativas do orientador, o que o fazia buscar o socorro de outros professores, enveredar pelas mais desconhecidas leituras ou observações de campo até conseguir encontrar, mas após muito dispêndio de energia de tempo, o objeto de estudo que daria origem à sua dissertação de mestrado. (SAVIANI, 2010, p. 38).

A partir desta configuração é que também “surgiram as pressões pela redução do tempo com a tendência a secundarizar o mestrado, dispensar a exigência de dissertação ou, mesmo, eliminar essa etapa da pós-graduação *stricto sensu*” (SAVIANI, 2010, p. 38), contexto que será abordado com mais detalhes no decorrer desta seção.

Contudo, ao realizar uma avaliação da pós-graduação constituída no país desde então, Saviani (2007) evidenciando o que denomina de rica experiência da pós-graduação brasileira, destaca que ao fundir a estrutura organizacional do modelo americano com a densidade teórica da influência europeia, produziu-se um modelo novo, superior àqueles que lhe deram origem. Na década de 1970, conforme ratifica Guerra (2011) este modelo de pós-graduação se estabelece e se expande.

Em 1975, sobre estas bases e em decorrência do modelo adotado (conforme exposto na seção 1), na busca por uma planificação para a pós-graduação, tem-se implantado o primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação com vigência de 1975 a 1979, configurando o gerencialismo do Estado também sobre a pós-graduação, apresentando

como principal missão introduzir o princípio do planejamento estatal das atividades da pós-graduação, então recentemente implantada em âmbito federal, integrando-as na graduação e fomentando a pesquisa, com o objetivo de formar especialistas – docentes, pesquisadores e quadros técnicos – para o sistema universitário, o setor público e o segmento industrial. (BRASIL, 2010a, p. 15).

Em prosseguimento a estas proposições iniciais, os Planos subsequentes estabelecidos a partir de 1979: II Plano (1982-1985), III Plano (1986-1989), IV Plano (2000-2004) e V Plano (2005-2010), acabam por dar continuidade às bases assumidas pelo sistema estabelecido no país, aprofundando suas conformações iniciais.

Com relação a eles, conforme o retrospecto realizado no V Plano, destacam-se: o 2º Plano, que mantendo as bases do Plano anterior, acrescentou a ideia de qualidade nas atividades da pós-graduação, evidenciando como instrumento a avaliação que já existia em estado embrionário desde 1976, neste momento sendo aperfeiçoada e institucionalizada; o 3º Plano, caracterizado pela subordinação das atividades da pós-graduação ao desenvolvimento econômico do país, evidenciando a integração dessas atividades ao sistema nacional de ciência e tecnologia; o 4º Plano, que apesar de não ter sido promulgado, teve suas diretrizes adotadas pela CAPES, retratando a expansão do sistema, a diversificação do modelo de pós-graduação, a introdução de mudanças no processo de avaliação e o estabelecimento do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG); o 5º Plano, caracterizado pela introdução do princípio de indução estratégica nas atividades de pós-graduação conjuntamente com a proposta de fundações estaduais e fundos setoriais, o aprimoramento do chamado processo de avaliação qualitativa da pós-graduação (conceito de nucleação, revisão do Qualis e introdução do Programa de Excelência Acadêmica (PROEX), criado com o objetivo de manter o padrão de qualidade dos Programas com nota 6 ou 7), bem como a preocupação com a solidariedade entre os cursos e seu impacto social, a expansão da cooperação internacional, o combate às assimetrias, a formação de recursos humanos para a inovação tecnológica e a ênfase na formação de docentes em todos os níveis de ensino, além de quadros técnicos através do mestrado profissional voltado aos setores de serviços público e privado (BRASIL, 2010a).

Observa-se, portanto, que com o tempo foram sendo estabelecidas uma série de medidas voltadas para atender a esta planificação da pós-graduação, destacando-se o estabelecimento de um sistema de avaliação e o direcionamento da formação para o mercado, no âmbito da ciência e tecnologia.

Por sua vez, o atual Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), com vigência de 2011 a 2020, além do que já vinha sendo estabelecido introduz novas inflexões. Inicialmente, cabe destacar sua abrangência temporal, uma vez que diferentemente dos Planos que o antecederam, este apresenta-se com 10 (dez) anos de vigência, evidenciando em

alguma medida a importância atribuída ao mesmo. Além disso, pela primeira vez o PNPG passou a integrar o PNE, este detendo da mesma abrangência temporal, 2011 a 2020, passou a contemplar as propostas de diretrizes e políticas do ensino de pós-graduação (BRASIL, 2010a).

Desta forma, centrando a análise nos dois últimos Planos Nacionais de Pós-Graduação, em linhas gerais, observa-se ressaltado, a partir do prisma de seus elaboradores, o momento que o país atravessa e sua repercussão no contexto educacional, sendo evidenciado o status de “potência emergente” assumido pelo país na entrada do século XXI,

com a perspectiva de tornar-se a quinta economia do planeta no decênio 2011-2020, trata-se de um fato extraordinário, revelando que o país vem passando e deverá passar mais ainda por mudanças profundas em segmentos importantes da economia, com reflexos na geopolítica mundial e impactos em diferentes setores da sociedade, inclusive no sistema educacional, aí incluído o ensino superior. (BRASIL, 2010a, p.16).

Nesta perspectiva, o mesmo documento faz referência à necessidade de favorecer a integração do ensino de pós-graduação com o setor empresarial e a sociedade, em prosseguimento a tendência do Plano anterior (2005-2010), que indicava como demanda a ser atendida pelos programas de pós-graduação “a formação de recursos humanos para as empresas estatais brasileiras [...]” (BRASIL, 2010a, p. 34). Ainda, no que se refere ao Plano anterior, quanto ao cenário estabelecido no país e a necessidade de recursos humanos, ele retratava que:

o sistema educacional é fator estratégico no processo de desenvolvimento socioeconômico e cultural da sociedade brasileira. Ele representa uma referência institucional indispensável à formação de recursos humanos altamente qualificados e ao fortalecimento do potencial científico-tecnológico nacional. Cabe à pós-graduação a tarefa de produzir os profissionais aptos a atuar nos diferentes setores da sociedade e capazes de contribuir, a partir da formação recebida, para o processo de modernização do país. (BRASIL, 2004, p. 8-9).

Outrossim, o Plano vigente põe em evidência o desafio de garantir a articulação entre o meio acadêmico e o mundo empresarial, por exemplo, considerando a promoção quanto à absorção de mestres e doutores pelas empresas (BRASIL, 2010a).

Há um claro posicionamento direcionado a atender às demandas de mercado, configurando a marca da pós-graduação brasileira e para onde são direcionados seus investimentos. Logo, o planejamento realizado é marcado pelas configurações de um mercado de trabalho que conduz a política nacional de pós-graduação.

Observam-se claramente nestes documentos, portanto, que as questões tratadas até o momento estão explicitadas de forma enfática na política de pós-graduação vigente. Assim, seguindo a tendência observada na formação das políticas educacionais do país nos diferentes níveis, centralmente, tem-se configurado no discurso educacional a prioridade em atender às demandas econômicas, que se configuram na principal exigência das políticas propostas, calcadas na modernização, desregulamentação e flexibilização do que ainda resiste na pós-graduação brasileira.

Não obstante, ao realizar a análise dos Planos Nacionais de Pós-Graduação dos últimos 20 anos, Guerra (2011) sinaliza que os mesmos demonstram:

o aprofundamento de uma histórica política de fomento voltada a atender aos interesses da indústria brasileira, operando na direção de formar recursos humanos para o mercado, através de parcerias com empresas. Baseada em um modelo de gestão empresarial voltada às necessidades do processo produtivo [...]. (GUERRA, 2011, p. 138-139).

Para tanto, na atualidade, os governos têm lançado mão de uma série de ações objetivando caminhar nesta direção. Como um dos pilares destas políticas sob a influência internacional, a autora cita o estabelecimento em 1999 do denominado acordo de Bolonha, “protocolo assinado por 29 países europeus, [...] para padronizar o ensino superior nestes países e trazer mudanças significativas no mundo todo [...]” (GUERRA, 2011, p. 137), apresentando como principal característica, a partir de um movimento de contrarreforma da educação, a orientação à diminuição do tempo de formação e titulação e o

estabelecimento de um trabalhador para atender às demandas do mercado. Portanto, como confirma e complementa Orletti (2010):

Tais mudanças reforçam o modelo estadunidense que vai se espalhando no mundo por meio, por exemplo, do Acordo de Bolonha, que prevê a homogeneização de duração dos cursos em todos os países europeus (graduação em três anos, mestrado em dois e doutorado em três), seguindo os interesses de empresas educacionais, da perspectiva de facilidade na transação da nova mercadoria: a educação, em especial da pós-graduação. Nesse contexto, há o interesse crescente de diversos grupos, principalmente empresariais, da área de comunicação, de informática, de serviços e de educação com fins lucrativos, públicos e privados, em explorar a educação como uma mercadoria. Esses grupos vêm pressionando pela regulamentação da educação no âmbito da Organização Mundial do Comércio (OMC), via Acordo Geral sobre o Comércio em Serviços (AGCS), cujo objetivo é quebrar o que consideram *barreiras* ou *empecilhos* – normas e regulamentações existentes em vários países, acerca da duração dos cursos, qualificação, remuneração e regime de trabalho do corpo docente, exigências acadêmicas para titulação, dentre outras. Os países periféricos dos grandes centros decisórios mundiais, onde hoje se encontra a maior parte da população com menor nível de escolaridade, certamente são os alvos privilegiados na busca por novos mercados, em face de suas potencialidades de expansão. (ORLETTI, 2010, p. 97, grifo da autora).

Tem-se, portanto, um aparato público estatal que se flexibiliza e se desregulamenta, ainda mais para atender às metas e os índices internacionais sob a regulação dos países “ricos”.

De forma a atender a estes ditames, observam-se diversas legislações que têm favorecido, por exemplo, o estabelecimento dos cursos a distância, do mestrado profissional “culminando com a Lei de Inovação Tecnológica e Lei do Bem, que garante a formação de recursos humanos para as empresas através da vinculação orgânica entre



interesses do processo produtivo e a política de pós-graduação.” (GUERRA, 2011, p. 37). Esta Lei, dispondo sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e instituindo incentivos fiscais para as pessoas jurídicas, conforme o desenvolvimento de pesquisa de inovação tecnológica, acaba por estabelecer os caminhos para instituir as mudanças pretendidas. Logo, na pós-graduação:

A sanção da Lei de Inovação Tecnológica, que busca promover a inovação por meio da articulação entre os diversos setores, visa a uma maior interação universidade/empresa e a participação de pesquisadores no desenvolvimento de novas tecnologias sempre direcionadas às empresas. Esta lei prevê a participação do docente na captação de recursos no mercado oferecendo serviços de inovação tecnológica, convertendo-o em empreendedor, mero prestador de serviço ao mercado e/ou captador de recursos. A vigência desta Lei explicita a política de pós-graduação perfeitamente adequada e atrelada aos interesses da política industrial brasileira (bem como aos do comércio exterior) para o que a área das ciências sociais aplicada, com sua entonação crítica a esta política, pouco tem a contribuir. (GUERRA, 2011, p. 138-139).

Dessa forma, contrapondo o que está posto nos últimos PNPGs, a autora assinala que na entrada do novo século configura-se um processo de sucateamento do ensino em todos os níveis, impactando a pós-graduação de forma a pôr em risco seu padrão de qualidade acadêmica, que, contraditoriamente, como já mencionado, marcou o projeto educacional da ditadura quando de sua criação.

Saviani (2007), corroborando com esta avaliação, indica que a situação atual configura a tendência de desarticulação da experiência relativamente bem sucedida da pós-graduação no país. Assim, novamente remetendo-se ao texto do atual PNPG, tem-se claramente configurado:

[...] à estratégia para superar a defasagem do Brasil em relação a outros países no que se refere à formação pós-graduada, através de investimentos: 1) na pós-graduação a distância; 2) nos Mestrados Profissionais (destinados à

formação de recursos para as empresas); 3) na interdisciplinaridade; 4) em áreas estratégicas; 5) na internacionalização e cooperação internacional. Tais incentivos se fazem através de política de Bolsas que privilegia os cursos de pós-graduação a distância e interdisciplinares, bem como as áreas consideradas estratégicas, evidentemente, em detrimento de outras. (GUERRA (2011, p. 139-140).

Tais configurações, como já assinalado, estão ressaltadas nos dois últimos PNPGs, na medida em que, considerando alguns resultados alcançados<sup>21</sup> - enquanto produto de uma política conduzida e apoiada pelas instituições públicas e contando com o engajamento da comunidade acadêmica brasileira, mesmo avaliando que a pós-graduação na atualidade, “[...] constitui numa das realizações mais bem sucedidas no conjunto do sistema de ensino existente no país [...]” (BRASIL, 2004, p. 8)<sup>22</sup> -, o Plano também destaca, a partir da ênfase

---

<sup>21</sup> Os dados apresentados quanto às taxas de crescimento dos cursos de mestrado e doutorado estabelecidos no país, evidenciam segundo os estudos realizados pela CAPES que “de 1976 a 2009, houve um crescimento de 370,3 % no número dos cursos de mestrado e 685,6% nos de doutorado” (BRASIL, 2010a, p. 46), indicando ainda que “as taxas de crescimento anual da pós-graduação brasileira mantêm-se elevadas mesmo no momento atual, o que demonstra potencial de crescimento ainda ativo.” (BRASIL, 2010a, p. 46). Outrossim, destaca-se o maior crescimento alcançado pelo denominado mestrado profissional “que apenas passa a figurar na pós-graduação brasileira a partir da segunda metade dos anos 90.” (BRASIL, 2010a, p. 47). Além disso, ainda remetendo para a tendência de crescimento numérico do quantitativo de alunos de pós-graduação, foi enfatizado o aumento na taxa de crescimento “do número de titulados no mestrado e no doutorado por 100.000 habitantes. Enquanto em 2006 o total de titulados mestres e doutores foi de 16,04 e 5,05 respectivamente, em 2009 os valores atingem 18,64 de mestres e 5,94 de doutores [...]” (BRASIL, 2010a, p. 70). Contudo, sendo enfatizado a disparidade ainda presente quando se compara esses números com os dos países europeus (como Suíça e Alemanha) e da América do Norte (Estados Unidos e Canadá).

<sup>22</sup> Contudo, o texto do V PNPG, reconhece algumas debilidades que marcaram a trajetória da pós-graduação no país, como a falta de planejamento para orientar o crescimento organizado do Sistema; as assimetrias e desigualdades regionais e estaduais; as assimetrias das áreas de conhecimento; o descompasso entre o índice de crescimento de matrículas e titulações e a disponibilidade do número das bolsas; o número insuficiente de programas de pós-graduação no Norte, Nordeste e Centro-Oeste; a baixa prioridade concedida aos doutores na

numa dita rigidez na constituição da parceria mestrado e doutorado, a necessidade de um conjunto de propostas, sendo estas:

Flexibilização do modelo de pós-graduação, a fim de permitir o crescimento do sistema; Profissionais de perfis diferenciados para atender à dinâmica dos setores acadêmico e não-acadêmico; e; Atuação em rede, para diminuir os desequilíbrios regionais na oferta e desempenho da pós-graduação e atender às novas áreas de conhecimento. (BRASIL, 2004, p. 43)

Como parte destas propostas de mudanças, a flexibilização aparece evidenciada nos documentos que discutem o atual modelo de pós-graduação no país, fazendo-se importante melhor compreender este cenário que tem impactos centrais na formação pós-graduada hoje.

## 2.2 FORMAÇÃO *STRICTO SENSU* E O DEBATE SOBRE A FLEXIBILIZAÇÃO

De modo geral, no plano econômico mundial o período de 1965 a 1973 tornou evidente a incapacidade do modo de produção capitalista, então pautado no modelo fordista e keynesiano, de frear as contradições inerentes a este sistema de produção. Conforme Harvey (1993) aborda, imprimindo na economia mundial um período de racionalização, reestruturação e intensificação do controle do trabalho.

Como marco deste período, tem-se o confronto direto com a rigidez que determinava o modelo fordista, passando a vigorar a denominada *acumulação flexível*, apoiada na flexibilidade dos processos e dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo, caracterizando-se “pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional.” (HARVEY, 1993, p. 140).

Enquanto característica deste momento, a denominada pelo autor “compressão do espaço tempo”, já citada no item 1.1.2, configurou no mundo capitalista espaços cada vez mais amplos e diversificados em

---

admissão aos quadros docentes das IES; e a reduzida disponibilidade de recursos financeiros para capacitação de docentes (BRASIL, 2004).

uma organização pautada na dispersão, considerando o cenário geográfico, a necessidade de respostas flexíveis aos mercados e processos de trabalho, permeados por uma vasta e incessante inovação tecnológica. Nestes termos, o acesso ao conhecimento científico e técnico, que sempre teve importância no contexto competitivo, apresentou-se com uma

renovação de interesse e ênfase, já que, num mundo de rápidas mudanças de gostos e necessidades e de sistemas de produção flexíveis (em oposição ao mundo relativamente estável do fordismo padronizado), o conhecimento da última técnica, do mais novo produto da mais recente descoberta científica, implica a possibilidade de alcançar uma importante vantagem competitiva. O próprio saber se torna uma mercadoria-chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas. Universidades e institutos de pesquisa competem ferozmente por pessoal, bem como pela honra de patentear primeiro novas descobertas científicas [...]. (HARVEY, 1993, p. 152).

A partir destes pressupostos, a produção organizada do conhecimento teve reconhecida expansão, assumindo cada vez mais cunho comercial, observado nas “[...] transições de muitos sistemas universitários do mundo capitalista avançado de guardiães do conhecimento e da sabedoria para produtores subordinados de conhecimento a soldo do capital corporativo.” (HARVEY, 1993, p. 151). O controle do fluxo de informações, nestes termos, também se apresenta enquanto uma batalha competitiva. Sobre estas bases, aproximando este cenário da pós-graduação na atualidade, Guerra (2011), evidencia que

o melhor ensino é o mais barato, rápido e que oferece facilidades. Obedecendo a uma lógica mercantilista, pragmática e instrumental, a pós-graduação é instrumentalizada para responder diretamente às necessidades do capital e dos serviços oferecidos no mercado. (GUERRA, 2011, p. 138).

Por conseguinte, considerando as características já destacadas quanto à universidade brasileira, uma das primeiras medidas de flexibilização voltada à pós-graduação pode ser observada a partir do documento *Mestrado no Brasil – a situação e uma nova perspectiva*<sup>23</sup>, proposto em 1995 pela CAPES, dando origem ao *Programa de Flexibilização do Modelo de Pós-Graduação Senso Estrito em Nível de Mestrado*, parte da Portaria nº 47 de outubro de 1995 (CAPES, 2005a). Tal proposta, sinalizando aspectos da formulação da pós-graduação, enfatizava justamente que

a rápida evolução do conhecimento e de suas aplicações tecnológicas, assim como as profundas transformações econômico-sociais, exigem formação avançada e atualizada dos graduados, transferência rápida dos conhecimentos gerados pela universidade para a sociedade, e vinculação mais direta da universidade com empresas, agências e governo [...]. (CAPES, 2005b, p. 145).

Logo, atribuindo a este cenário o surgimento espontâneo da oferta de cursos de mestrado voltados à formação para o mercado de trabalho, tem-se pontuado (pela Coordenação) a necessidade e conveniência de implementar programas de mestrado dirigidos à formação profissional, sendo proposto a aprovação e “a implantação na CAPES de procedimentos apropriados à recomendação, acompanhamento e avaliação desse tipo de curso.” (CAPES, 2005b, p. 146).

Tratam-se dos denominados mestrados profissionais, reconhecidos pela CAPES por meio da Portaria nº 80 de 16/12/1998 (AGOPYAN; LOBO, 2005), que prorrogou a portaria anterior (de nº 47), com a prerrogativa de explorar as potencialidades do modelo de pós-graduação então vigente, sob o argumento que o mestrado não necessariamente deva servir apenas como etapa preliminar ao doutorado, podendo também estar associado a um grau terminal, no sentido de “formar profissionais capazes de elaborar novas técnicas e processos tendo em vista as necessidades de desenvolvimento.” (CAPES, 2005c, p. 141). Dessa forma, o papel do mestrado profissional no desenvolvimento econômico e social do país

---

<sup>23</sup> Preparado por uma comissão de professores designada pelo presidente da CAPES e aprovada pelo Conselho Superior em 14/9/1995 (CAPES, 2005b).

é defendido com base em três constatações: primeira, a sociedade atual requer uma formação cada vez mais qualificada, mesmo para setores que não lidam com a docência nem com a pesquisa de ponta; segunda, com o aumento das titulações no País, constata-se que boa parte dos mestres e uma parte significativa dos doutores encaminham-se para um destino que não é o ensino superior; e, terceira, a inexistência de preconceito da Capes quanto à transferência de conhecimento científico para as empresas ou para o mercado, desde que a sociedade como um todo, e o setor público e os movimentos sociais em particular, também sejam alvo dessa transferência. (RIBEIRO, 2005, p.8).

Pelo exposto, realmente não há dúvidas que desde o seu surgimento os gestores da política de pós-graduação não apresentam preconceito quanto à transferência de conhecimento científico para as empresas ou para o mercado, estando esta constatação entre as suas prioridades. Mas o uso da palavra “preconceito” para este contexto não ocorre por acaso, este aparece nas entrelinhas em defesa a uma dita visão preconceituosa dos críticos a este modelo de gerir a coisa pública, a partir da lógica privada. Ainda, quanto aos dois primeiros pontos, apesar de considerá-los pertinentes, conforme será evidenciado ao longo desta exposição, não se entende que a via para estas questões seja o estabelecimento destes mestrados profissionais.

Para compreender melhor como está situado o mestrado profissional neste contexto, tem-se como um dos principais pontos de discussão da CAPES a inserção profissional dos egressos. Com base na pesquisa realizada por Jacques Velloso, intitulada *Mestres e Doutores no país: Destinos profissionais e modelos de Pós-Graduação*<sup>24</sup>, tem-se pontuado no V PNPG a análise quanto ao chamado *destino dos egressos*, apresentando como principal questionamento o número

---

<sup>24</sup> Tal pesquisa contou com 8,7 mil mestres e doutores titulados nos anos de 1990 no país, sendo realizada entrevistas com eles por meio de contato telefônico, abrangendo 15 áreas do conhecimento de universidades do Nordeste ao Sul do país, agrupados em três áreas: Básica (Agronomia, Bioquímica, Física, Geociências, Química e Sociologia), Tecnológica (Engenharia Civil, Engenharia Elétrica e Engenharia Mecânica) e Profissionais (Administração, Clínica Médica, Direito, Economia, Odontologia, e Psicologia) (BRASIL, 2004).

expressivo de egressos do mestrado que atuam em espaços fora da Academia.

A pesquisa, de forma geral, constatou que a atuação profissional dos mestres revela-se bastante diversificada, não sendo a docência no ensino superior sua ocupação majoritária; já entre os doutores, a atuação manteve-se concentrada nas universidades e instituições de pesquisa. A partir destes dados, considerando a avaliação dos egressos sobre a sua formação, observou-se que:

Os titulados frequentemente têm uma avaliação positiva da formação em pesquisa, mas a apreciação de mestres que trabalham fora da academia geralmente é menos favorável que a de docentes e pesquisadores; já entre doutores, diferenças análogas são observadas apenas num dos grupos. A evidência sugere, para várias áreas, uma diversificação de modelos de formação pós-graduada no país. (VELLOSO, 2004, p. 584).

Como mencionado na introdução deste estudo, estes dados serviram de hipótese, a partir do questionamento sobre esta diferenciação entre os egressos quanto à importância dada por eles a formação em pesquisa, considerando sua inserção acadêmico-profissional, a qual será aprofundada na discussão dos dados a partir dos egressos entrevistados. Apesar da área de Serviço Social não ter sido contemplada no estudo de Velloso, entende-se que tal interlocução faz-se relevante considerando a importância da pesquisa na formação do assistente social e na formação pós-graduada.

Em consonância com o que a CAPES já vinha expondo, Velloso (2004) ressalta que se no passado o principal destino profissional de mestres e doutores que atuavam no país era a universidade e a obtenção do título de mestre e/ou doutor alterava substancialmente a primeira inserção profissional, principalmente no mestrado, considerando que a maioria realizava sua formação no exterior, e, normalmente, satisfeitos com o seu trabalho apresentavam uma avaliação positiva quanto a esta formação; na atualidade, as discussões quanto aos modelos de formação pós-graduada tem recebido grande destaque, porém dificilmente chegasse a um consenso, seja pela própria diversidade característica das áreas de conhecimento, com premissas e objetivos diversos, seja em razão de diferenças pessoais, ideológicas, de experiências acadêmicas e profissionais dos participantes deste debate. Nesse sentido, o destino de

trabalho dos mestres titulados no país é novamente ressaltado pelo seu caráter diversificado:

Nas Áreas Básicas, a maioria atua na academia (universidades e instituições de pesquisa), que abrange cerca de metade dos egressos, mas outros segmentos ocupacionais também empregam expressivos contingentes de mestres: quase 20% na administração e serviços públicos, e outro tanto em empresas públicas e privadas [...]. Nas Áreas Tecnológicas, como esperado, o trabalho na academia diminui bastante e, simetricamente, aumenta a parcela dos que estão em empresas públicas e privadas, alcançando 40%. Trata-se de um grupo bastante homogêneo, ao menos no que concerne às três engenharias do presente estudo. [...] Um outro padrão é observado nas Áreas Profissionais, também esperado, em alguns de seus aspectos. Embora o contingente dos que atuam na academia seja semelhante ao dos engenheiros, os autônomos em escritórios e consultórios passam a ser expressivos, alcançando cerca de 20%. De modo análogo, e ainda comparando com os mestres das Engenharias, o trabalho na administração e serviços públicos ganha em importância, chegando a um quarto do grupo. As maiores diferenças, entretanto, residem no trabalho em consultórios e escritórios e na administração e serviços públicos. Na atividade liberal, a maior porcentagem é a dos mestres em Odontologia, bem à frente dos titulados em Clínica Médica; na administração pública, a dos egressos dos cursos de Direito. Em suma, a atuação numa ampla diversidade de segmentos ocupacionais é, sem dúvida, a expressão que melhor resume o destino profissional de mestres titulados no país. (VELLOSO, 2004, p. 589-590).

A partir desta leitura, resumidamente tem-se constatado pelo autor que nas diversas áreas estudadas o mestrado continua apresentando a função de aperfeiçoar docentes para o ensino superior; em outras, tem cumprido principalmente o papel (também presente na origem da pós-graduação no país) de preparar quadros para outros setores da vida social, como para a administração pública e para



empresas públicas e privadas, e mesmo para atividades liberais. Logo, indicando que nas áreas básicas o principal destino profissional dos mestres é a Academia, já nas demais áreas, o principal destino profissional é o trabalho fora da Academia, no âmbito do mercado de trabalho.

Com o objetivo de situar esta discussão, na avaliação de Balbachevsky (2003, apud VELLOSO, 2004), os novos requisitos de titulação e o aumento da oferta de doutores no país tornaram o título de mestrado, em muitas situações, insuficientes para garantir o acesso a uma vaga de professor no sistema público de ensino superior. Assim, resumidamente inferiu-se que os mestrados acadêmicos, geralmente de caráter terminal, formam para uma variada gama de atividades profissionais, sendo a atividade acadêmica apenas uma delas, predominante somente no grande grupo das Áreas Básicas (VELLOSO, 2004).

Entende-se, como o próprio Velloso sinalizou, ao referendar que também está presente na origem da pós-graduação no país (repetindo o trecho): “a formação de quadros para todos os setores da vida social, como para a administração pública e para empresas públicas e privadas, e mesmo para atividades liberais” (VELLOSO, 2004, p. 591); que não trata-se de uma anomalia da pós-graduação no país a inserção de egressos do mestrado nestes espaços (acadêmicos e não acadêmicos), cabendo considerar, ainda, que a inserção acadêmica desses egressos, também apresenta números expressivos, bem como o fato de que tal formação também repercute de forma importante na inserção dos egressos em outros espaços-ocupacionais que não somente o acadêmico, a nosso ver não remetendo a uma menor importância desta inserção.

Portanto, entende-se que o estabelecimento do mestrado como uma etapa final na formação pós-graduada em muitos casos é inquestionável, uma vez que envolve diversos fatores sejam pessoais, acadêmicos e prioritariamente do mercado de trabalho, contudo, discute-se se este estado de coisas justifica a necessidade de criação de um mestrado profissional voltado a atender expressamente ao mercado de trabalho e às empresas.

Neste âmbito, como já mencionado, observa-se de forma recorrente o posicionamento no sentido de reduzir qualquer crítica a esta concepção a uma questão de preconceito ou mesmo ideologia, desconsiderando a análise real e histórica da constituição das políticas educacionais do país.

Desta forma, centralmente questiona-se se a visão do mestrado acadêmico (voltado somente ao doutorado e ao trabalho docente) não

acaba por limitar seu potencial e porque não dizer seu potencial crítico, ao não se entender uma formação voltada para a pesquisa enquanto parte da atuação profissional dos egressos nos diversos espaços sócio-ocupacionais, de forma a promover uma atuação profissional por assim dizer qualificada em sua forma e conteúdo, o que no Serviço Social tem particular importância, dado o papel que a pesquisa (e a atitude investigativa) apresenta na formação profissional do assistente social.

Neste estudo, entende-se pertinente, portanto, diante das argumentações que questionam o mestrado acadêmico, pesquisar os sujeitos envolvidos nesse processo, os egressos do mestrado, ao qual será abordado na próxima seção.

Na contramão do tensionamento pertinente a este debate, no texto dos últimos PNPBs a questão da flexibilização do modelo de pós-graduação mantém-se fortalecida, seja pela ênfase dada ao mestrado profissional, atualmente normatizado pela Portaria nº 17 de dezembro de 2009, seja pelos questionamentos voltados ao mestrado acadêmico, configurando-se em um verdadeiro ataque a este último.

Entre os argumentos, tem-se assinalado novamente que desde sua implantação oficial a pós-graduação já apontava para “um modelo flexível de organização curricular, ressaltando que o Mestrado não constitui condição indispensável à inscrição no curso de Doutorado.” (BRASIL, 2004, p. 41). Isto é, tem-se anunciado que a exceção vire a regra, levando-se em conta que poucos Programas adotaram este tipo de ingresso, considerando condições específicas.

Portanto, considerando que muitos programas até recentemente lograram grande êxito acadêmico somente com o mestrado, promovendo o amadurecimento dos seus discentes no âmbito acadêmico e imprimindo a pós-graduação a marca da sua qualidade, como a própria Coordenação assume:

Entende-se que os cursos de doutorado sem a passagem pelo mestrado ficam empobrecidos cientificamente, diante do atual quadro de ensino do País. Obviamente que ocorrem casos especiais em que o acadêmico/ bacharel possui características ímpares para ingressar diretamente no doutorado, entretanto esses não constituem regra. O parecer ‘Sucupira’ para os pós-graduandos não representa a conjuntura nacional. Com as carências do sistema, [...], estamos trabalhando na realidade com o acadêmico que chega ao mestrado, sem sólida formação

científica. Sendo assim, o doutorado sem a passagem pelo mestrado, prejudica, salvo raríssimos casos, a educação e pesquisa brasileira, como um todo. (SILVEIRA; PINTO, 2005, p. 47).

No sentido da discussão (tensionamento) que se objetiva evidenciar, conforme Silveira e Pinto (2005), considerando estas e outras questões relativas aos mestrados profissionais, no ano de 2001 “várias preocupações concernentes à educação brasileira foram colocadas pela diretoria da Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG) no Encontro Nacional de Jovens Cientistas na SBPC<sup>25</sup>.” (SILVEIRA; PINTO, 2005, p. 38). Tais preocupações apoiaram-se desde as dificuldades enfrentadas junto a iniciação científica na graduação, ao qual incluem os problemas de estrutura física e didática das instituições de ensino superior, até a análise sobre a pós-graduação *lato sensu*, caracterizada pelo abandono a esta política na educação brasileira, refletindo em cheio “no profissional/estudante que busca um aperfeiçoamento após a conclusão de sua graduação, sem a intenção de adentrar na carreira acadêmica” (SILVEIRA; PINTO, 2005, p. 39), e, por vezes, servindo de justificativa aos mestrados profissionais, no sentido de resguardar o aperfeiçoamento do profissional que deseja aprofundar ainda na universidade seu conhecimento obtido na graduação. Assim,

imagina-se, em tese, que um mestrado profissional viria a suprir a lacuna existente no sistema com relação à qualidade da pós-graduação *lato sensu*. De acordo com esse raciocínio, o profissional, de qualquer uma das áreas do conhecimento, buscaria o aperfeiçoamento dos seus estudos, num programa que teria uma rígida avaliação da comunidade acadêmica, garantindo assim sua qualificação. (SILVEIRA; PINTO, 2005, p. 39).

Por outro lado, alguns analistas entendem que do ponto de vista conceitual existe diferença substantiva entre cursos de especialização e os mestrados profissionais, aos primeiros sendo remetido tão somente a função de atualização profissional, “buscando melhor qualificação do aluno para atuação profissional definida e bastante circunscrita.” (QUELHAS; FARIA FILHO; FRANÇA; 2005, p. 98).

---

<sup>25</sup> Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.

Outros (ao qual considera-se pertinente) questionam se os objetivos atribuídos ao mestrado profissional voltados à “ênfase na adição de valor social ao mercado de trabalho e à comunidade em geral, focando a profissionalização e gestão das mais diversas formas de atividades sociais, empresariais, tecnológicas e até culturais” (SILVEIRA; PINTO, 2005, p. 39), não poderiam de fato corresponder ao papel já atribuído às especializações, considerando que:

O objetivo de capacitar melhores profissionais para as empresas é claramente aferido no [Mestrado Profissional] MP, porém, a formação de atores sociais não se apresenta com a mesma facilidade, pois tais profissionais não demandam apenas a junção de conhecimentos teóricos e práticos, mas também uma maior capacidade reflexiva que necessitará de um maior aprofundamento teórico próprio do mestrado acadêmico. Porém, se o foco do programa não for a formação de atores sociais, mas apenas e tão-somente sua capacitação para determinada problemática, indaga-se: será que essa não seria a função da especialização? (SILVEIRA; PINTO, 2005, p. 40).

Neste âmbito, outra problemática fundamental refere-se aos objetivos do mestrado profissional e o valor atribuído ao seu título, ao se equiparar diferentes objetivos, do mestrado acadêmico e profissional, com uma mesma titulação. Logo, ao considerar-se que o mestrado profissional não tem como objetivo formar docentes e pesquisadores e

que ainda não exige necessariamente uma dissertação final e uma banca formada apenas por doutores, poderá formar docentes para a graduação e pós-graduação *stricto sensu* das instituições de ensino superior (IES) brasileiras. Tamanho paradoxo causa espanto não só entre os pós-graduandos, mas também na sociedade brasileira. (SILVEIRA; PINTO, 2005, p. 42-43).

Portanto, de forma geral:

A ênfase do texto do PNPG à educação a distância, na formação em serviço, no mestrado

profissional, tem se distanciado das demandas para uma formação em nível de uma pós-graduação *stricto sensu*, visando uma melhor formação intelectual, cultural, acadêmico-científica de docentes, a fim de atuar em todos os níveis de ensino e na sociedade, mas distorcendo o sentido de qualidade e qualificação. (ORLETTI, 2010, p. 99).

Além do aspecto acadêmico, outra grande inquietação diz respeito à forma de financiamento dos cursos voltados ao mestrado profissional, normatizados com base no autofinanciamento, que vai de encontro com o caráter público e gratuito do ensino previsto na constituição brasileira, remetendo a “uma forte ausência de garantia do investimento público nessa modalidade de mestrado, mesmo quando se objetiva a formação/capacitação de atores sociais [...]” (SILVEIRA; PINTO, 2005, p. 45).

Assim, a consequente abertura para parcerias público-privadas no ensino superior, em especial na pós-graduação, passa a ser vista como

uma estratégia para garantir, em primeiro lugar, uma política industrial com grande probabilidade de criação de um ambiente competitivo calcado em uma atuação indutora do crescimento com igualdade, como também pela oportunidade de aproximar o mundo acadêmico e da pesquisa ao seu espaço de aplicação. (BARROS; VALENTIM; MELO, 2005, p. 129).

A partir destas questões, ainda não respondidas satisfatoriamente pelo MEC e pela CAPES, ao manter a classificação do mestrado profissional como pós-graduação *stricto sensu*, questiona-se justamente

a opção da Capes pelo mestrado profissional, quando a regulamentação da especialização resolveria senão totalmente, pelo menos grande parte da demanda do mercado pelos mestrados profissionais a exemplo do que já ocorre, restando apenas uma melhor regulamentação e acompanhamento do setor pela agência. (SILVEIRA; PINTO, 2005, p. 42-43).

Como já evidenciado mais recentemente, nos textos que

compõem o atual PNPB (em seu volume 2), observa-se claramente a intenção de continuidade e porque não dizer, fortalecimento desta tendência em sinalizar a necessidade de mudanças na estruturação mestrado/doutorado. Embora a CAPES tenha o cuidado de assinalar que não há vinculação direta destes textos com sua posição, tem-se indicado que isto não impede que os diversos órgãos governamentais, os estudiosos em geral e a própria CAPES encontrem nos mesmos “uma rica fonte de dados e referências, bem como uma radiologia do quadro atual da pós-graduação brasileira, com seus problemas, suas urgências e suas perspectivas.” (BRASIL, 2010b, p. 5).

Logo, apesar da diplomacia da CAPES, observa-se que tais textos configuram a afinidade com as proposições da Coordenação para a planificação da pós-graduação no país a longo prazo, cabendo assim um olhar mais apurado sobre eles.

O texto de Almeida (2010), por exemplo, intitulado *A Pós-Graduação no Brasil: onde Está e para onde Poderia ir*, com tom claramente propositivo indica que a

a pós-graduação brasileira está diante da armadilha do sucesso: se deu certo até aqui, são grandes os incentivos para a continuidade do mesmo modelo. Penso, entretanto, que isso seria um equívoco. O modelo pode e deve ser mudado. A mudança deveria perseguir dois objetivos: em primeiro lugar, aproximar nossa graduação das existentes em países com sistemas acadêmicos pujantes e maduros; em segundo, possibilitar a diferenciação entre programas dos pontos de vista de seus objetivos, estruturas curriculares e produtos finais. (ALMEIDA, 2010, p. 19).

Não obstante, após trazer dados relativos ao tempo médio de titulação no país e a distribuição dos discente conforme as áreas estabelecidas pela CAPES (Ciências Agrária, Biológica, da Saúde, Exatas e da Terra, Humanas, Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes, Multidisciplinar e Engenharias), a autora também assinala que o mestrado acadêmico precisa desaparecer enquanto etapa da formação na pós-graduação brasileira, cabendo apenas a formação de doutores este perfil acadêmico, sugerindo ainda que:

o mestrado acadêmico pode resumir-se, a um título dado em algum momento da formação para

o doutorado, definido livremente pelos programas. As bolsas de pós-graduação seriam dadas para os doutorandos, que receberiam o título de mestre ao cumprir uma etapa do doutorado. O mestrado como formação terminal seria outra coisa: um curso voltado à especialização ou profissionalização de alto nível, com duração não superior a um ano e submetido a critérios próprios de credenciamento e de avaliação de qualidade. Seria conveniente pensar em incentivos à sua multiplicação e diversificação no sistema universitário público, que é muito dependente das orientações e regras uniformizadoras da CAPES. (ALMEIDA, 2010, p.22).

Portanto, observa-se que para além da criação do mestrado profissional, que inicialmente nos documentos oficiais não ameaçava a existência do mestrado acadêmico, tem-se nestes textos de forma explícita um ataque a existência do mestrado acadêmico, o que implicaria desastrosamente em “pular etapas na formação, passando diretamente para o doutorado, sem ter tido a oportunidade de um maior aprofundamento em disciplinas sociais, filosóficas e econômicas, antes presentes na grade curricular dos mestrados acadêmicos.” (ORLETTI, 2010, p. 101). Assim, se concretizado, configurando uma mudança crucial no modelo atual, justificando as preocupações já apresentadas<sup>26</sup>.

No texto de Schwartzman<sup>27</sup> (2010), ocorre este mesmo direcionamento, ao mencionar que o mestrado acadêmico configura-se numa “anomalia”, estando entre seus argumentos o fato de que em outros países (ou melhor, “em todo o mundo” nas palavras do autor) os mestrados são cursos de curta duração (1 e 2 anos) que objetivam uma formação adicional que prepare os estudantes para o mercado de trabalho. Já no Brasil, apresenta-se como “minidoutorados”, formado a partir de um contexto em que vigoravam “universidades que ainda não dispunham de massa crítica suficiente para instituir programas de doutoramento.” (SCHWARTZMAN, 2010, p. 36).

---

<sup>26</sup> No item 2.5.1, tal discussão é realizada no âmbito da pós-graduação em Serviço Social.

<sup>27</sup> Cabe situar que Schwartzman está entre os especialistas escolhidos na campanha promovida pelo Grupo RBS, *A Educação precisa de respostas*, mencionada no item 1.2.

O autor ainda pontua que a identificação deste dito problema implicou na criação dos mestrados profissionais, que por sua vez não conseguiram se estabelecer em número suficiente, face a disputa travada com o mestrado acadêmico, que em sua visão seria o responsável por esta dificuldade.

Nesta mesma linha, também em Fischer (2010), aparece destacado o desenvolvimento do mestrado profissional, não apenas como uma opção curricular da pós-graduação brasileira, mas como

um recurso estratégico de mobilização para se discutir a pós-graduação do século XXI, que será um sistema de fluxos articulados entre si e com outros níveis de ensino, que vai incorporar a tecnologia quebrando as barreiras entre o chamado ensino presencial e o ensino a distância (FISCHER, 2010, p. 266).

Assim, assinalando ainda que:

Com formato e denominação polêmicos, o mestrado profissional esbarra na concepção acadêmica da pós-graduação, sedimentada por práticas e modelos tradicionais. O movimento de reconstrução, da pós-graduação retorna o mestrado profissional como estratégia de formação para os setores ‘não acadêmicos’. E este movimento encontra um sistema instituído com estruturas de formação acadêmicas voltadas à pesquisa e docência. (FISCHER, 2010, p. 264).

Portanto, a partir destes autores observa-se um ataque frontal ao que melhor se conseguiu estabelecer na pós-graduação brasileira, sua qualidade acadêmica. Em oposição aos mesmos, na perspectiva referendada ao longo deste estudo, frente aos embates observados nas políticas educacionais do país, Saviani (2007) também aborda a problemática da pós-graduação na atualidade, além da questão fundamental das dificuldades de financiamento do ensino superior, por vezes esquecida pelos autores mencionados acima, assinala a ameaça a bem sucedida experiência brasileira na pós-graduação devido a esta pressão que vem sendo exercida justamente sobre o mestrado (acadêmico).

Como confirma Orletti (2010):



O problema mais grave encontra-se na desfiguração do próprio sentido que o mestrado vinha adquirindo nesses últimos anos. Carente de uma tradição de pesquisa, o Brasil vinha encontrando nos cursos de mestrados acadêmicos um espaço privilegiado para a formação mais sistemática de pesquisadores. Não seria preciso inventar um novo sistema para acolher o mestrado profissional. O grau de mestre pode abrigar a etapa preliminar ao doutorado e a terminalidade de uma formação profissional, caracterizando em ambos os casos um mesmo nível de estudos pós-graduados, adjetivado tão somente pela área de graduação correspondente ou por designação específica. (ORLETTI, 2010, p. 98).

Nesse sentido, entendendo-se que este cenário tem mais a ver com uma flagrante estratégia de maior mercantilização da educação pós-graduada, do que com uma propalada preocupação com a qualidade na educação, Saviani (2007) referenda a necessidade de reação a essas pressões em diversas ações que devem ser avaliadas conforme a correlação de forças presente. Nesta direção, pontuando que:

nós podemos, por exemplo, se concluirmos que a correlação de forças é favorável, contestar as razões alegadas para a modificação do mestrado, mostrar as implicações negativas das mudanças propostas e, virando o jogo, deixar claro que são os órgãos oficiais que dependem dos Programas e não o contrário, uma vez que é nos Programas de Pós-Graduação que se realizam as atividades-fins e é também daí que provêm os membros das comissões de avaliação e os próprios dirigentes dos órgãos oficiais. Avaliando-se, porém, que a correlação de forças não é favorável à estratégia acima indicada, deve-se procurar acionar outros tipos de estratégia. Por exemplo: se não é viável alterar os critérios que impõem a redução dos prazos para a conclusão das dissertações de mestrado, pode-se articulá-lo com cursos de especialização, entendidos como um aprofundamento de estudos na área em que o aluno realizará o mestrado. Com isso, mesmo atendendo aos limites temporais definidos pelas

agências para o mestrado, dispõe-se de um tempo que, somado à especialização, poderá garantir a qualidade que resultava ameaçada pela redução do tempo do mestrado. (SAVIANI, 2007, p. 44-45).

Ao abordar o lugar estratégico ocupado pelo mestrado (acadêmico) e a importância do desenvolvimento da dissertação que outorga este título, o autor, também confrontando propostas que sinalizam para a realização de um mestrado sem a exigência da elaboração de uma dissertação, pontua que enquanto primeira etapa da formação pós-graduada, o mestrado apresenta a incumbência de efetivar a iniciação dos alunos na condição de pesquisadores, “considerando-se que essa iniciação implica a realização de um trabalho próprio e completo de investigação consubstanciado na dissertação, conclui-se ser inconcebível um mestrado sem dissertação.” (SAVIANI, 2007, p. 41).

Para o autor, realizando-se o equacionamento correto quanto ao tempo das duas etapas de formação do pesquisador, a de iniciação (mestrado) e a de consolidação (doutorado), será possível preservar, aprofundar e fortalecer a rica experiência da pós-graduação brasileira, também sinalizando o papel que deve ser remetido às especializações. Tal discussão se torna relevante, na medida que tem-se evidenciado

a necessidade de se afastar certas alternativas que vêm sendo ventiladas, as quais, tendo em vista o objetivo de redução do tempo de formação, acenam com a organização de cursos de mestrado sem dissertação, a exemplo do que ocorre nos Estados Unidos. Em verdade, esse tipo de mestrado se descaracterizaria como pós-graduação *stricto sensu* sendo assimilado aos cursos de especialização, já que tenderia a subordinar a formação acadêmica à formação profissional, abrindo mão do objetivo de formação de pesquisadores. Aliás, ao que parece, é exatamente a admissão de uma distinção entre uma espécie de mestrado profissional e um mestrado acadêmico que explica a existência, [...] de um mestrado sem dissertação ao lado do mestrado com dissertação. Cabe, pois, considerar que, no caso brasileiro, a alternativa para mestrado com dissertação não é o mestrado sem dissertação ou o mestrado profissional, mas os cursos de especialização. À vista do exposto, entendo que pretender a redução

do tempo de realização do mestrado abrindo mão da dissertação é obter a redução ao preço da sua descaracterização. Trata-se, pois, de definir o tempo necessário à realização do mestrado a partir da compreensão de sua natureza e objetivos e não o contrário. (SAVIANI, 2007, p.41).

Aqui novamente cabe referendar a importância dos cursos de especialização na sua relação com a formação *stricto sensu*. No âmbito da formação em Serviço Social, mesmo considerando as dificuldades quanto ao estabelecimento destes cursos, própria da falta de investimento junto às universidades, a pesquisa realizada com os (as) assistentes sociais no Estado (considerando o mercado de trabalho, o exercício e a formação profissional), evidenciou uma “forte incidência de especialização no campo da pós-graduação dos assistentes sociais entrevistados [...]” (RODRIGUES, 2010a, p. 124), representando o percentual de 49% de especialistas, com expressiva procura pelos cursos nas áreas Gestão e Administração, seguido da área de Criança e Adolescente e Saúde e Serviço Social, conforme a identificação da demanda existente. Neste âmbito, sendo referendado a significativa presença da UFSC enquanto unidade de formação para estes especialistas, evidenciando, de um lado, a

conexão da proposta de extensão das universidades públicas baseadas no tripé ensino-pesquisa-extensão onde a universidade se integra junto àqueles que formam parte da comunidade, ofertando serviços que interessem aos seus anseios; por outro lado, fica a interrogação a respeito da inclinação de uma universidade federal e pública em relação à prestação de cursos rápidos e que atendem as demandas imediatas da população e as demandas de mercado. Cabe destacar que esses são todos cursos pagos numa universidade pública por meio das fundações de apoio, que hoje mediam as relações entre universidade e a sociedade. (RODRIGUES, 2010a, p. 127).

Portanto, também no âmbito das especializações faz-se necessário a discussão sobre o estabelecimento de cursos de cunho empresarial no espaço público. Fonseca (2004) remete o acirramento desta constatação a partir das mudanças sofridas no enfoque conceitual da pós-graduação

*lato sensu*, após a revogação da Resolução CFE (antigo Conselho Federal de Educação) nº 12/83, responsável por configurar a expansão mercadológica que frequentemente tem afetado este nível de ensino.

Não obstante, voltando à questão anterior, tem-se observado que o ponto central das críticas ao modelo que inclui o mestrado acadêmico aparecem principalmente condicionadas pela propagada necessidade de reduzir o tempo da formação acadêmica, que ganha força a partir do documento de Bolonha. Porém, considerando a centralidade do desenvolvimento da dissertação compreendida como a forma de concretização da natureza e os objetivos próprios do mestrado, é a partir do seu dimensionamento que cabe definir o tempo de duração como já sinalizado por Saviani (2007). Neste âmbito, tem-se explicitado que:

a estratégia da produção sistemática de monografias de base em cada programa de pós-graduação seria uma forma simples e fecunda de assegurar, para a maioria dos alunos que ingressam no mestrado, a iniciação de sua formação como pesquisadores já que ofereceria alternativas precisas para a realização das respectivas dissertações, poupando-lhes tempo e energia ao envolvê-los de imediato num processo real de investigação. Com o tema da dissertação definido desde o início, resultaria possível dimensionar o tempo de duração do mestrado que em princípio se situaria no limite de três anos. Dado o seu caráter de iniciação que envolve a necessidade de se cursar determinadas disciplinas, considero não ser viável e nem mesmo desejável reduzir o tempo para muito aquém do limite indicado. (SAVIANI, 2007, p. 43).

Em oposição à discussão de Saviani, na avaliação de Schwartzman (2010), comentando novamente a pesquisa de Velloso (2004), tem-se assinalado que:

parte dos estudantes que fazem mestrado pretendem continuar mais adiante com o doutorado a seguir uma carreira acadêmica, enquanto que outra parte pretende se profissionalizar. Isto permite questionar, para os primeiros, a própria pertinência dos mestrados acadêmicos, que prolongam **desnecessariamente**

o tempo de formação dos doutores de cerca de 11 anos em média a partir do fim do curso superior. Para os que se destinam ao mercado de trabalho, por outra parte, a ênfase acadêmica não parece ser de muita valia, comparada com outras habilidades, de tipo mais profissional, que este mercado requer. (SCHWARTZMAN, 2010, p. 48, grifo nosso).

Estes e outros textos presentes no atual PNPG, aqui citados, propondo-se sinalizar um panorama da pós-graduação no país com claro direcionamento propositivo, mais do que uma análise da situação, apontam para as providências que do ponto de vista desses autores devem ser tomadas para manter e/ou melhorar aqueles patamares negativos que segundo os mesmos retrataram a pós-graduação brasileira na atualidade.

Como já apontado, observa-se uma forte tendência em sinalizar uma mudança dita como necessária na constituição da organização da pós-graduação, calcada na flexibilização no dito rígido modelo mestrado/doutorado.

Portanto, faz-se relevante questionar se as críticas realizadas por estes autores refletem mais as reais fragilidades que o sistema apresenta do que o direcionamento dado pelos organismos internacionais às políticas educacionais do país. Logo, acreditando nesta segunda opção, observa-se que tais dados utilizados como pressupostos e embasamento para a mudança do sistema não condizem com a análise realizada por outros autores que discutem esta problemática (apresentados no decorrer deste estudo) como Saviani, Frigotto e Guerra, a partir da análise que realizam sobre a educação e a pós-graduação no país conforme confirma Orletti (2010):

Muitos intelectuais vêm discordando dessa regulamentação proposta pela CAPES, da modalidade de Mestrado Profissional, por analisarem que representa um grande equívoco da política nacional de pós-graduação e trará conseqüências pesadas para o futuro desse nível de ensino. [...] Nossa preocupação central é a da legitimação desses cursos sem qualidade e consistência, com duração muito curta e sem preocupação com a pesquisa científica. Então, além de nos depararmos com os cursos pseudo-

MBAs<sup>28</sup>, têm-se agora os pseudo-mestrados, com tanta flexibilidade nos currículos e objetivos dos denominados mestrados profissionais, sem nenhuma formação e fundamento em pesquisa. (ORLETTI, 2010, p.97-98).

Portanto, trata-se do cenário que vem se reproduzindo historicamente nos ditames da educação e da política educacional brasileira desde sua origem, calcado a partir da influência do modelo econômico na educação, configurando-se na atualidade ainda de forma mais desafiadora, sob as bases do processo de flexibilização que ganha força na formação pós-graduada brasileira, enquanto lógica que marca a constituição das políticas educacionais no país.

Assim, faz-se relevante investigar junto aos egressos a percepção quanto à formação que tiveram na interlocução com sua atuação profissional e inserção acadêmica, de forma a identificar a partir deste cenário seus desafios e suas possibilidades.

Desta forma, na sequência, buscando avançar nesta discussão, trata-se da constituição e o estabelecimento dos Programas de Pós-Graduação em Serviço Social no país.

### 2.3 OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL: MARCO HISTÓRICO

A pós-graduação no país, implantada oficialmente em 1965 (como sinalizado no item 2.1), além das dificuldades habituais próprias da fase inicial de implantação dos programas, passou por dificuldades quanto à vigilância política e ideológica exercidas pelo regime ditatorial sobre as universidades, configurando no momento de criação dos programas na área de Serviço Social um claro perfil tecnológico, parametrizado pelo modelo norte-americano. Logo, a profissão, enfrentando “no seu dia-a-dia o embate entre os interesses das classes antagonicamente constituídas, não ficou atrás e também lutou pela criação do seu programa de pós-graduação.” (SETUBAL, 2009, p. 79-80).

Para esta concretização, as dificuldades apresentaram-se ainda mais sensíveis, considerando o convencimento necessário junto à hierarquia superior das universidades, que a partir da falta de compreensão do que era o Serviço Social não entendia como necessária

---

<sup>28</sup> *Master of Business Administration.*

sua criação. Contudo, tal resistência a partir dos embates travados não prevaleceu, sendo criado o primeiro Programa na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) em 1971,

seguido-se o da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ, 1972), o da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 1976), o da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS, 1977), o da Universidade Federal da Paraíba (UFPb, 1978), o da Universidade de Brasília (UnB, 1989). (SETUBAL, 2009, p. 79-80).

A partir destes programas, a pós-graduação em Serviço Social (assim como nas demais áreas) apresentou como finalidade maior oferecer aos professores universitários e aos profissionais ligados às instituições de prestação de serviços uma formação voltada à transmissão e à produção do conhecimento científico, destacando-se como objetivos “a formação de pesquisadores, a capacitação de docentes, a produção científica e a prática interventiva na realidade social.” (BAPTISTA; RODRIGUES, 1995, p. 115). Nesta perspectiva, tais programas buscavam

formar professores e profissionais pesquisadores (encontram-se nesta categoria, além dos professores-pesquisadores, os profissionais que concretizam a sua prática em outras instituições que não a de ensino, os profissionais que integram o mercado de trabalho por meio da sua inserção nos órgãos públicos e privados implementadores de políticas sociais) que possam, a partir das demandas sociais, produzir um saber legitimado, principalmente pela academia e órgãos financiadores de projetos de pesquisa. (SETUBAL, 2009, p. 80-81).

Assim, observa-se que desde o início os programas estavam voltados para além da formação de pesquisadores docentes, à formação de profissionais para atuar nos diversos campos, ressaltando-se a importância da formação em pesquisa também nestes espaços de intervenção.

Sobre estas bases, como previam os estatutos dos programas criados e os órgãos federais ligados ao MEC, como a CAPES e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), as primeiras produções da pós-graduação em Serviço Social tiveram início depois de três a quatro anos, com a efetivação da titulação dos primeiros mestres em Serviço Social e do estabelecimento do primeiro programa com doutorado, implantado em 1981 na PUC-SP, sendo “o único programa até 1993 com doutorado em Serviço Social, em língua portuguesa em toda América Latina.” (SETUBAL, 2009, p. 81).

O fluxo de crescimento dos programas diminuiu na década de 1980, sendo retomado nos anos de 1990 com a criação de 6 novos programas (CAPES, 2010a). Yazbek e Silva (2005) assinalam que o estabelecimento destes programas estiveram impulsionados por professores e profissionais motivados pelo ideal de desenvolver a vida acadêmica, a produção científica e a prática profissional, calcados nos fundamentos teórico-metodológicos construídos no interior do exercício acadêmico e profissional.

Assim, propondo um rompimento com a postura positivista que determinava a separação do pensar e do agir na construção de conhecimento e na intervenção na realidade social; modo de pensar que orientou, durante décadas, o pensamento profissional e posicionou os assistentes sociais no estágio de meros sujeitos de intervenção profissional e consumidores de teorias construídas por outras disciplinas profissionais. Nestes termos, a pós-graduação foi fundamental na superação deste viés que marcou a profissão, contribuindo amplamente para capacitar os profissionais também como cientistas sociais preocupados em mudar a realidade social e produzir conhecimento sobre a mesma, servindo para embasar a prática profissional e contribuir no avanço científico das Ciências Sociais.

Logo, a pós-graduação em Serviço Social, embora nascida com as marcas da modernização que caracterizou o Serviço Social brasileiro na década de 1970, só se expandiu e se consolidou no âmbito da construção de um Projeto Profissional de Ruptura com o tradicional que marcou a profissão até os anos 1980, com base no Movimento de Reconceituação, enquanto “marco questionador do conservadorismo profissional e das influências estrangeiras no Serviço Social latino-americano, que se estabelecem as bases para uma interlocução com as ciências sociais” (GUERRA, 2011, p. 132), desencadeando uma fundamental preocupação com a qualificação profissional e com a pesquisa.



Netto (2009), no âmbito da pesquisa, especificamente, relembra que até os anos finais de 1960 ela era inexpressiva e não se configurava como elemento substantivo nos papéis atribuídos e incorporados pela profissão. A partir de 1968, alteram-se tanto as condições de formação do assistente social quanto as do exercício profissional, ocorrendo a laicização da formação e sua integração efetiva no circuito acadêmico.

Com o início dos cursos de pós-graduação e o aumento observado no número de profissionais pós-graduados, tem-se o estímulo à pesquisa, desde então, consolidando-se nos espaços da pós-graduação como um elemento significativo no Serviço Social brasileiro, galgando além da sua maioria intelectual a condição de realizar a interlocução com as Ciências Sociais. Na década de 1980, as revisões curriculares foram cedendo destaque à pesquisa, para além da pós-graduação, também na graduação.

Tais avanços, internos e externos à profissão, consolidaram-se por meio de um substantivo amadurecimento teórico, remetendo à área:

o reconhecimento e a validação acadêmica como área de produção de conhecimento, determina seu estatuto profissional e o seu significado social, contribui na consolidação das Ciências Sociais no Brasil, adquire visibilidade no campo acadêmico e investe na construção de um projeto de sociedade que defende a educação laica, pública, gratuita, democrática, socialmente relevante e autônoma em face dos constrangimentos da racionalidade burguesa. Também se destaca o papel que joga a constituição da pós-graduação na difusão da tradição marxista e do pensamento marxiano no que se refere a imprimir a preocupação com a busca dos fundamentos e do questionamento da visão tecnicista e instrumental da profissão. (GUERRA, 2011, p. 135).

Embora historicamente o papel assumido pelas universidades ficou a cargo dos setores sociais dominantes, tendo-se

as estruturas e funções da educação superior, à sua imagem e semelhança, determinando as prioridades orçamentárias e as fontes de recursos por meio das quais eles procuram estabelecer

políticas concretas de formação profissional. (CELATS<sup>29</sup>, 1985, p. 44).

Por outro lado, com base nas lutas de classes, tem-se o debate democratizador, progressista e revolucionário de forças sociais que defendiam um outro papel para a universidade na sociedade, calcando-se no

resgate de novas compreensões históricas, de novos valores sociais, de novas formas de organização social – tudo isto propiciou importantes e diversos processos de renovação universitária. Simultaneamente, surgiram grupos organizados no seio da universidade, articulados com partidos políticos e organizações de massa, questionando o papel que as classes dominantes pretenderam impor à universidade, conquistando alguma margem de autonomia, geralmente posta a serviço da democracia e da crítica à ordem estabelecida. (CELATS, 1985, p. 44).

Logo, tal constituição apresentou rebatimentos específicos na profissão situando-a “entre as profissões mais sensíveis ao questionamento do papel tradicional da universidade e apoiando o processo de reflexão autocrítica, com uma força que tem poucos precedentes em outras carreiras universitárias.” (CELATS, 1985, p. 44).

Dessa forma, Guerra (2011), demarca a entrada do pensamento crítico no Serviço Social brasileiro, principalmente por meio da pós-graduação que ao realizar o questionamento quanto ao modelo norte-americano desencadeia um processo de renovação também no interior dos Programas, através da produção da pesquisa crítica e engajada, refletindo na fundamentação mais rigorosa também na graduação em Serviço Social. Contexto que culminou, em 1984, com o reconhecimento (do CNPq) do Serviço Social como uma área específica de Pesquisa, acontecimento de extrema relevância para incentivar a pesquisa na área.

Por outro lado, corroborando que os embates na profissão permaneceram, a autora sinaliza que no final da década de 1980, face as contradições próprias da sociedade capitalista, ainda configuram no Serviço Social vetores mais conservadores e regressivos da cultura

---

<sup>29</sup> *Centro Latinoamericano de Trabajo Social.*

profissional, calcados no denominado neoconservadorismo, observando-se um quadro em que a:

negação da razão se reveste do debate sobre a crise de paradigmas, fundado na suposição de que as teorias macroscópicas já não dão conta de explicar as transformações contemporâneas, levando ao questionamento da produção teórica pautada nos modelos de cientificidade da modernidade. [...] vindo ao encontro do modelo de reestruturação produtiva que atende às necessidades imediatas do mercado e do capitalismo contemporâneo. (GUERRA, 2011, p. 136-137).<sup>30</sup>

Neste cenário, com relação a adoção do marxismo como base teórico-metodológica na pesquisa em Serviço Social, Netto (2009) sinaliza dois momentos: o primeiro com o fim da ditadura e o fluxo dos

---

<sup>30</sup> Ao abordar este momento, caracterizado pela chamada crise de paradigmas, Simionatto (1999, p.5) elucida: “se a razão moderna afirmou-se, no século XX, a partir das grandes teorias sociais ou das ‘grandes narrativas’, pode-se dizer que as transformações societárias em curso desde as últimas décadas do século XX desafiaram implacavelmente o conhecimento e os modelos de interpretação do mundo. A crise geral do capitalismo, desencadeada na transição entre os anos 1960 e 1970, e as respostas articuladas pelo grande capital provocaram mudanças significativas em diferentes esferas da vida social. A crise das ideologias, o proclamado fim das utopias, devido ao colapso do socialismo real nos países do Leste europeu, e o questionamento dos paradigmas teóricos, políticos e históricos colocaram em debate o projeto da modernidade. Além disso, as grandes promessas da era moderna, como a elevação da humanidade a estágios superiores de vida e os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, não haviam se concretizado. É nesse cenário que ganha centralidade, no âmbito das ciências humanas e sociais, a chamada ‘crise dos paradigmas’, relacionada, principalmente, aos modelos clássicos de conhecimento da realidade. A grande polêmica dirige-se contra o marxismo, entendido, equivocadamente, como um modelo determinístico e insuficiente para captar as expressões da subjetividade, da cultura, do simbólico, do imaginário, do cotidiano e das representações sociais. A ‘razão dialética’, colocada em xeque, teria se esgotado, cedendo lugar ao irracionalismo e ao relativismo. Ampliou-se, a partir de então, o embate entre modernidade e pós-modernidade, destacando-se a novidade dos chamados ‘novos paradigmas’ como caminhos analíticos alternativos para se fazer ciência e se conhecer a realidade social.”

movimentos democráticos e populares, havendo uma espécie de moda do Materialismo Histórico; e segundo (já destacado acima):

sob a pressão dos neoconservadorismo pós-moderno que começou a envolver as ciências sociais, o marxismo ‘entrou em baixa’ no Serviço Social, o elegante tornou-se a adoção de ‘novos paradigmas’. De qualquer maneira, há um saldo objetivo indiscutível: *a inserção do pensamento de Marx contribuiu decisivamente para oxigenar o Serviço Social brasileiro e, desde então e apesar tudo, constituiu-se nele uma nova geração de pesquisadores que se vale competidamente das concepções teórico-metodológicas de Marx.* (NETTO, 2009, p. 696, grifo do autor).

Nesta perspectiva, novamente considerando a relevância assumida pelos programas que de 2000 a 2009 registraram um crescimento ainda maior que nas décadas anteriores (contanto com a criação de 15 novos programas), no âmbito das Ciências Sociais Aplicadas, Guerra (2011) sinaliza a formação de quadros para a docência no Brasil e em outros países do continente latino-americano e europeu, atuando ainda na formação de uma

massa crítica inserida na formulação e implementação de políticas sociais, nos conselhos de direitos, nas organizações não governamentais e, ainda que em menor incidência, nos movimentos sociais. (GUERRA, 2011, p. 146).

Yazbek e Silva (2005) também destacam a relação desta produção com a criação e expansão dos programas, retratando que a emergência da pós-graduação vai criar um espaço privilegiado de interlocução e diálogo do Serviço Social com as diferentes áreas do saber e entre diferentes tendências teórico-metodológicas presentes no debate profissional. Tal acúmulo teórico instituiu na profissão além de uma massa crítica, um amplo e qualificado debate que favoreceu a construção do projeto profissional, uma bibliografia própria, publicada em livros, revistas e cadernos em todo o país e no exterior, configurando na atualidade

na qualificação do corpo docente que é composto, em sua totalidade, de doutores, vários com pós-

doutorado no Brasil e no exterior; no crescimento da produção intelectual docente e discente; na ampliação de convênios de intercâmbios acadêmicos com instituições nacionais e internacionais; na constituição e fortalecimento de grupos e núcleos de pesquisa consolidados e produtivos; na crescente inserção internacional de programas. (CAPES, 2010a, p. 4-5).

Contudo, ao pensar nesta expansão, deve-se considerar um quadro mais amplo de desregulamentação das relações sociais e dos mercados de trabalho em que se alteram as profissões, redefinem-se suas demandas, seus perfis, seus monopólios de competência e sua própria inserção no mundo do trabalho. Portanto, exige uma análise que considere as

mudanças do contexto universitário ditadas pela lógica do mercado e pela cultura globalizada dos anos 1990 [que] coloca em evidência que o sistema educacional brasileiro vem passando por profundas alterações, que objetivam um reordenamento do campo educacional de modo a adequar as políticas educacionais aos ajustes estruturais na esfera econômica. (YAZBEK; SILVA, 2005, p. 34).

É, portanto, nessa perspectiva que, inicialmente, situa-se o Serviço Social no âmbito do desenvolvimento da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, na interlocução com a Política Nacional de Pós-Graduação apreendida no movimento histórico dos avanços e retrocessos da política educacional brasileira.

## 2.4 FORMAÇÃO PROFISSIONAL E A PÓS-GRADUAÇÃO NO SERVIÇO SOCIAL

A formação profissional no Serviço Social não ficou imune às mudanças no sistema universitário. No âmbito da graduação e da pós-graduação, conforme referenda Koike (2009), tem-se um panorama em que proliferam cursos com finalidade empresarial pautados no princípio da flexibilidade curricular, com a simplificação e aligeiramento do processo formativo. Portanto, conforme se buscou retratar até o momento:

Para uma reflexão acerca do Serviço Social na perspectiva da formação profissional, do ensino, da pesquisa, da produção de conhecimentos e da extensão universitária, no nível da graduação e da pós-graduação, o ponto de partida é a problematização da atual política de ensino superior no país com suas consequências para os cursos de Serviço Social em nível de graduação e pós-graduação. (YAZBEK, 2000a, p.138).

A partir da problematização já realizada, como marco importante na área, cabe destacar o processo de revisão curricular efetivado em 1984, em que a então Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social (ABESS)<sup>31</sup> como projeto de pesquisa intitulado *A Formação Profissional do Assistente Social no Brasil: determinantes históricos e perspectiva* objetivou, além de um balanço rigoroso da formação que vinha sendo ministrada nas Unidades de Ensino, a explicitação de questões norteadoras do processo de formação que se pretendia efetivar como um processo que buscasse “responder aos desafios que se apresentam para o ensino do Serviço Social frente às exigências históricas da sociedade brasileira.” (CARVALHO; BONETTI; IAMAMOTO, 1984, p. 105). Por conseguinte, tendo como centro das preocupações o processo de formação profissional do assistente social, considerava-se

preparar científica e tecnicamente profissionais capazes de atender não só as demandas vigentes no mercado de trabalho, mas de conquistar novas e potenciais alternativas de atuação, estabelecidas pelo próprio processo de desenvolvimento da sociedade, seja a nível das instituições públicas e privadas que atuam no campo de prestação de serviços sociais, implementando políticas sociais específicas, seja a nível dos movimentos e organizações das classes sociais subalternas. (CARVALHO; BONETTI; IAMAMOTO, 1984, p. 108).

---

<sup>31</sup> “[...] fundada em 1946 e modificada em 1998, quando em Assembleia Geral Extraordinária passou a denominar-se Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa de Serviço Social (ABEPSS)” (PONTES, 2011, p. 15), constituindo-se como uma das principais entidades (acadêmica e organizativa) da profissão.

Logo, tal pesquisa aprofundou os estudos sobre a proposta curricular e suas críticas subsidiaram o debate nos anos 1990, ocorrendo o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares, aprovadas em 1996 na esfera da então ABESS, a partir de um amplo debate na categoria profissional, visando “a elaboração de um projeto profissional crítico vinculado a um projeto societário comprometido com valores radicalmente democráticos e com os interesses da classe trabalhadora” (ABEPSS, [2012], p. 12)<sup>32</sup>, retratando a maturidade conquistada pela profissão neste período, como ratifica Iamamoto (2010, p. 44) “fruto de uma construção coletiva das unidades de ensino, com ampla representatividade [...]” na área.

Contudo, o já referendado movimento de “contrarreforma” e seus rebatimentos sobre a educação superior trouxe novos desafios a formação profissional também no Serviço Social. No âmbito das Diretrizes de 1996, apresentando como agravante o fato do Conselho Nacional de Educação (CNE) ter aprovado em 2001 as Diretrizes do MEC para os cursos de Serviço Social<sup>33</sup>, esvaziadas da concepção original voltada para à formação crítica, como referenda Iamamoto (2010, p. 445):

---

<sup>32</sup> Este movimento, principalmente de 1993 a 1996, articulou um grande número de unidades de ensino no país, com a participação de docentes, estudantes e supervisores de estágio, no sentido de reafirmar e aprofundar a direção social estratégica assumida pela profissão e os fundamentos do currículo mínimo de 1982, na perspectiva da superação das defasagens teórico-metodológicas e fragilidades operativas da formação. A culminância desse processo foi a aprovação do novo Currículo Mínimo para o curso de Serviço Social, em 8 de novembro de 1996, que por força da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394, de 20/12/1996) e sob a lógica da flexibilização econômica na base da (contra) Reforma da Educação Superior, foi enquadrada no formato de diretrizes. (ABEPSS, 1997 apud ABREU, 2008).

<sup>33</sup> A aprovação das Diretrizes Curriculares pelo CNE, em 2001, representou a desconfiguração de seu conteúdo, tendendo “a reducionismos teórico-metodológicos e desvios ético-políticos.” (ABREU, 2008, p 180). Como estratégia de enfrentamento, sendo referendado a importância de se atentar para a possibilidade de um distanciamento de novos cursos quanto ao conteúdo e a direção social proposta e a necessidade, sob o ponto de vista do projeto ético-político profissional, de garantir a implementação de projetos pedagógicos a partir das diretrizes curriculares de 1996, ao mesmo tempo avançando em sua construção e aprofundamento, como processo histórico em permanente elaboração (ABREU, 2008).

A proposta original sofreu uma forte descaracterização no que se refere à direção social da formação profissional, aos conhecimentos e habilidades preconizados e considerados essenciais ao desempenho do assistente social. Esses elementos, sofreram cortes que comprometem o projeto original proposto ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

Como resultado, tem-se a ampliação das instituições de formação privadas, a criação dos cursos voltados aos ensino a distância, Educação a Distância (EaD), a ampliação do número de assistentes sociais formados por currículos flexibilizados e a dificuldade de efetivar o tripé: ensino, pesquisa e extensão (ABEPSS, [2012]). Logo, exigindo ainda mais

[...] um especial empenho coletivo das unidades de ensino e entidades da categoria [...] no sentido de garantir, pela via política da organização e da liderança intelectual, a preservação e implementação do projeto original, impulsionando a luta pela hegemonia no nível teórico e acadêmico do Serviço Social. (IAMAMOTO, 2010, p. 446).

Na graduação, Netto (1996) já apontava em suas análises que a curto prazo seu perfil generalista seria insuficiente para atender ao mercado de trabalho e manter os avanços conquistados na profissão, considerando a perspectiva das *novas competências* que mais do que se contentar com as sinalizações do mercado de trabalho

deve conectá-la à análise das tendências macroscópicas (o que supõe forte investimento na pesquisa da realidade e a apropriação de categorias e procedimentos da teoria moderna) e aos objetivos e valores do projeto social que privilegia; assim, sua resposta às demandas do mercado tem que contemplar prioridades e alternativas. A resposta direta, pura e simples, instrumental-operativa, às demandas do mercado é o caminho mais rápido para a neutralização dos conteúdos críticos da cultura profissional. (NETTO, 1996, p. 125-124).



Deste modo, indicando dois encaminhamentos possíveis e suas consequências para formação profissional na área, o autor considera: 1) *afunilar a graduação*, dirigindo a formação, desde início, para especializações; ou 2) manter o perfil generalista da graduação, institucionalizando a especialização como *requisito para o exercício profissional*.

O primeiro caminho, além de remeter à redução da formação profissional a um nível puramente técnico-operativo, tende a comprometer os avanços teóricos e analíticos responsáveis por configurar a compreensão do significado social do Serviço Social nas relações sociais. Assim, afastando a preocupação com toda a investigação que não seja “aplicada” poderá configurar uma formação técnica com intervenção microlocalizada.

O segundo, por sua vez, podendo assegurar o desenvolvimento da cultura profissional na direção social estratégica que se construiu ao longo do desenvolvimento da profissão, afirmando a qualificação necessária para a intervenção localizada sem desconsiderar a compreensão estrutural da problemática focalizada, aparece como a alternativa mais razoável (NETTO, 1996).

Desta forma, a especialização, a partir de uma formação generalista, como possibilidade de aprofundamento em uma área de atuação específica, buscando realizar a aproximação com as especificidades das diversas áreas de atuação, configura, portanto, a noção de uma formação profissional contínua, considerando-se que:

a curto prazo o problema da formação profissional não pode continuar se colocando mais como restrito à preparação das novas gerações de profissionais: *tem que incluir os milhares de assistentes sociais já diplomados* e que se vêm fortemente pressionados pelas constrictões do mercado de trabalho. Cursos de especialização, de reciclagem, de atualização profissional etc., que atendam às exigências de *intervenção localizada* (ação focal), terão que ser implementados rapidamente. E a questão central, na implementação desses cursos, é óbvia: reside no modo como se tornará a *intervenção localizada*, de que se trate – tomá-la como tal, na sua imediaticidade de demanda operativo-instrumental, pode ser o enquadramento oferecido pelas vertentes profissionais que contestam a

direção social estratégica; para as vertentes comprometidas com esta, o trato operativo-instrumental deve ser necessariamente, conectado à compreensão da problemática em tela e da ação focal no sistema de relações da sociedade brasileira. (NETTO, 1996, p. 124-125, grifo do autor).

Por estas razões, entende-se que estes cursos, quais sejam de Especialização, Reciclagem e/ou Atualização Profissional, voltados ao

campo da imediatividade cotidiana em que se movem as ações do Serviço Social, quando reduzido à mera aparência, constitui um foco aberto para o fortalecimento do empirismo, do pragmatismo, do voluntarismo e do conservadorismo, da fragmentação entre teoria e prática [...]. (SIMIONATTO, 1999, p. 18).

No sentido de desviar esta tendência, no âmbito do Serviço Social e de outras profissões que a princípio não detêm uma política específica dirigida a formação continuada <sup>34</sup> esta discussão tem particular importância, pois coloca em disputa a questão acerca da formação

---

<sup>34</sup> Na área da Educação, conforme Scheibe e Bazzo (2001) assinalam, esta formação usualmente está associada à adoção de políticas na formação de professores, havendo o debate sobre o lugar estratégico que a mesma apresenta no processo de reestruturação educacional realizado no país, principalmente com a adoção da nova LDB que redefiniu e regularizou o sistema educacional brasileiro e de suas subsequentes regulamentações, tendo como principais consequências a fragmentação e a desqualificação da formação. Desta forma, evidenciando o lugar estratégico da formação dos professores na intervenção sobre as políticas educacionais, tem-se pontuado que as reformas educacionais “levadas a efeito na última década em nosso país, bem como nos outros países latino-americanos, com o objetivo de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado, colocaram, estrategicamente, no centro das suas preocupações, a formação dos profissionais da educação. Em tempos de celebração das virtudes do mercado, esta formação assume papel fundamental na construção de um novo consenso em torno da globalização, da modernidade competitiva, da reestruturação produtiva e de reengenharia. O professor, neste contexto, aparece como o agente de mudança, o responsável pela realização do ideário educacional do século XXI, em favor de um mundo tecnologicamente globalizado.” (FRIGOTTO, 2001; SHIROMA, 2000, apud SCHEIBE, BAZZO, 2001, p. 11).

profissional contínua como possibilidade de aprofundamento do conhecimento sobre a profissão, uma maior conexão com o projeto profissional e com o debate acerca das condições de trabalho, enquanto um processo de formação que tem rebatimentos concretos na ação profissional, nas respostas e nos resultados do trabalho diário desses profissionais.

Depende, contudo, como disse Netto (1996), como esta disputa será travada. Assim, é neste:

solo histórico movente que atribui novos contornos ao *mercado profissional* de trabalho, diversificando os espaços ocupacionais e fazendo emergir inéditas requisições e demandas a esse profissional, novas habilidades, competências e atribuições. Mas ele impõe também específicas exigências de capacitação acadêmica que permitam atribuir transparências às brumas ideológicas que encobrem os processos sociais e alimentem um direcionamento ético-político e técnico ao trabalho do assistente social capaz de impulsionar o fortalecimento da luta contra-hegemônica comprometida com o universo do trabalho. (IAMAMOTO, 2009, p. 343, grifo da autora).

No sentido de qualificar esta formação, o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e a ABEPSS, objetivando atender às solicitações da categoria quanto à realização de um curso de pós-graduação que refletisse e aprofundasse o debate sobre a atuação profissional do (a) assistente social, organizaram “dois Cursos de Especialização a distância: *Serviço Social e Política Social*, em 1999/2000, e *Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*, em 2009/2010, em parceria da Abepss com o CFESS.” (RAMOS, 2011, p. 118, grifo da autora).

Entre as ações de Educação Permanente do conjunto CFESS-CRESS, destaque também para o curso *Ética em Movimento*, realizado anualmente e já estando em sua 10ª edição, bem como o conjunto de eventos e publicações que constituem canais sistemáticos e impulsionadores de educação permanente na área, como o Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais e os diversos seminários realizados sobre o trabalho dos assistentes sociais em campos específicos de intervenção (CFESS, 2012).

Também, recentemente (entre novembro de 2011 e outubro de 2012), ocorreu a primeira versão do *Projeto ABEPSS Itinerante: as diretrizes curriculares e o projeto de formação profissional do Serviço Social* “que discute o vigor das Diretrizes Curriculares de 1996 para os cursos de Serviço Social” (CFESS, 2012, p. 27), destinados a docentes, supervisores de estágio, membros de comissões de formação dos CRESS e discentes de pós-graduação *stricto sensu*, objetivando continuar o debate relativo ao projeto de formação profissional na área (na atualidade).

Além disso, conforme Ofício Circular nº 008/2012, de 17/09/2012, o CFESS lançou a denominada *Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS-CRESS*<sup>35</sup>, criada com a contribuição da ABEPSS e da Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social (ENESSO), enquanto “um instrumento político direcionado a fortalecer a Formação e o Exercício Profissional e contribuir para a garantia da qualidade dos serviços prestados à população usuária do Serviço Social brasileiro” (CFESS, 2012, p. 6), configurando um avanço importante para se pensar a formação continuada/permanente no Serviço Social.

Nesta perspectiva, a formação inicial se abastece e se transforma com o diálogo estabelecido com as organizações, os movimentos e com os sujeitos que estão construindo seus projetos profissionais, transformando-se e produzindo profissionais qualitativamente diferentes, cada vez mais próximos e sintonizados com seu mundo e tempo histórico, para além das lacunas da formação inicial (MAIA; BARBIANI, 2003)<sup>36</sup>. Portanto, a partir do contexto de pluralidade e diversidade de que se reveste a realidade social em que interagem diferentes espaços e tempos de formação, tem-se, por outro lado, a conexão entre conhecimento e tempo histórico, que nestes termos torna-

---

<sup>35</sup> Conselho Regional de Serviço Social.

<sup>36</sup> Aqui, tomando como exemplo a experiência vivenciada junto ao Fórum Permanente de Formação de Assistentes Sociais, realizada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), conforme a necessidade e interesse dos alunos egressos do curso de Serviço Social (graduação) em continuar a formação teórica e metodológica dos processos de trabalho no campo profissional, objetivando “ressignificar a formação, a partir da participação e do diálogo entre profissionais, saberes e práticas construídas na cotidianidade do exercício profissional” (MAIA; BARBIANI, 2003, p. 2), tendo-se como um dos eixos estruturantes do Fórum: *a formação continuada como exercício da transdisciplinaridade e da historicidade na produção do conhecimento*.

se inevitável, impondo a necessidade de sua permanente atualização (IAMAMOTO, 1999, p. 190 apud MAIA; BARBIANI, 2003); assim,

tratada na ótica do pesquisador, implica uma posição ativa e vigilante, para captar os processos sociais, re-traduzindo-os em formulações analíticas que os desvendam, mais além das aparências fenomênicas com que se expressam. (IAMAMOTO, 2011, p. 190).

Por outro lado, a partir de pesquisa promovida pela ABEPSS (2006) observa-se que apesar do aumento no número de especializações na área<sup>37</sup>, a diferença expressiva quanto à oferta de Programas de mestrado e doutorado em relação os cursos de especialização, nas instituições privadas, evidencia que a pós-graduação ao invés de estar inserida em uma política de qualificação continuada (aqui remetendo sobre aos cursos *lato sensu*) vem se transformando em uma demanda de mercado (AMARAL, 2007).

Outrossim, considerando esta problemática, para além dos cursos de especialização e aperfeiçoamento profissional, os programas de pós-graduação organizados como mestrados e doutorados têm contado entre seus acadêmicos com profissionais inseridos nos diversos campos de atuação. Assim, no campo da pós-graduação, se no passado esta formação atendia a um grupo minoritário na profissão, a partir do entendimento que “a maioria dos assistentes sociais, pelas tarefas que exercem e continuarão e exercer, não precisam incorporar-se a programas de pós-graduação” (CELATS, 1985, p.41); na atualidade, avalia-se que apesar dos programas *stricto sensu* voltarem-se essencialmente à formação de pesquisadores e docentes, tem aumentado a procura por esta formação entre os profissionais que almejam se manter nas diversas áreas de atuação, para além da atuação acadêmica, buscando qualificar o exercício profissional para além de uma formação especializada.

Não obstante, cabe assinalar o tensionamento existente, no âmbito da formação profissional na área, considerando de um lado a predominância das instituições de ensino superior privadas, e de outro, a defesa intransigente e necessária do projeto de formação profissional

---

<sup>37</sup> Neste período, “havia 76 cursos de especialização, 29 mestrados e 11 doutorados, sendo que 20 Instituições de Ensino Superior não possuíam curso de pós-graduação.” (AMARAL, 2007, p. 20).

alicerçado a partir da “universidade pública, gratuita e de qualidade, acompanhada da denuncia dos efeitos deletérios da privatização do ensino superior.” (IAMAMOTO, 2010, p. 444).

Porém, como pontua a autora, havendo a necessidade de reconhecer que este peso quantitativo quanto às IES privadas, também requer das entidades de representação da categoria “uma política específica de integração desses cursos à proposta de formação profissional consensuada, condição de se preservar a hegemonia na direção acadêmica e política dessa formação.” (IAMAMOTO, 2010, p. 444). Por sua vez, sem desconsiderar que tal aproximação deve incluir também a qualificação dos docentes destas instituições, bem como dos docentes das demais IES.

Com efeito, em continuidade à discussão proposta, Yazbek (2000b) assinala o papel assumido pela pós-graduação enquanto um espaço privilegiado de interlocução e diálogo entre as áreas do saber e entre os diversos paradigmas teóricos-metodológicos. Neste espaço, o Serviço Social brasileiro dialoga e se apropria do debate intelectual, desenvolvendo-se na pesquisa acerca da natureza de sua intervenção, de seus procedimentos, de sua formação, de sua história e principalmente sobre a realidade social, política, econômica e cultural ao qual se insere como profissão na divisão social e técnica do trabalho.

Também se destacam os avanços conquistados na qualificação alcançada quanto à leitura que realiza, por exemplo, do estado capitalista, das políticas sociais, dos movimentos sociais, do poder local, dos direitos sociais, da cidadania, da democracia, do processo de trabalho e da realidade institucional, além do enfrentamento do desafio de se repensar a assistência social, ao colocá-la como objeto de suas investigações. Dessa forma, a partir da sua inserção interdisciplinar que galgou o respeito das outras áreas a qual compartilha este espaço, conquistando a já propalada visibilidade na interlocução com as Ciências Sociais, apesar das dificuldades frente à falta de experiência em pesquisa, frente à sua especificidade enquanto disciplina interventiva (de aplicação) e das dificuldades na apropriação das teorias sociais (YAZBEK, 2000b).

Pereira (2009) também enfatiza historicamente a crescente criação de programas na área, contribuindo (para além da maioria teórica assumida pela profissão) no empenho contínuo dos assistentes sociais em se qualificarem e assumirem no mercado de trabalho posturas mais críticas e competentes a partir das possibilidades e limites de sua condição de trabalhador assalariado. Nesse âmbito, cabendo o questionamento quanto aos fatores que estão associados à procura pelos

profissionais quanto à continuidade de sua formação junto a estes programas, considerando a busca pelo aprofundamento do conhecimento necessário para ascender na carreira acadêmico-profissional, também enquanto necessidade de atender aos condicionantes posto pelo mercado de trabalho, bem como atender seus ensejos enquanto profissional comprometido com uma formação qualificada.

Neste âmbito, outra questão importante diz respeito ao desenvolvimento da pesquisa, na profissão, na conexão desta com o exercício profissional do assistente social, conforme evidencia Netto (2009), dada a necessidade de encontrar meios de coletivizar com o conjunto da categoria os avanços teóricos e técnicos-operativos alcançados pelos pesquisadores, e a importância do assistente social desenvolver uma atitude investigativa, qualificando-o para o exercício profissional.

Por conseguinte, além da necessidade de um estudo sistemático, o autor aponta três observações gerais que podem facilitar os procedimentos dos assistentes sociais que querem desenvolver esta atitude investigativa, resumidamente sendo estas: a) manter uma visão global da dinâmica social concreta, conjugando o conhecimento do modo de produção capitalista com a sua particularização na nossa sociedade; b) encontrar as principais mediações que vinculam o problema com que se ocupa com as expressões gerais assumidas pela “questão social” no Brasil da atualidade e com as várias políticas sociais que se propõem a enfrentá-las, objetivando assim contextualizar a sua inserção, e apreender o alcance e os limites da sua própria atividade profissional; c) e por último, apropriar-se criticamente do conhecimento sobre o problema específico com o qual se ocupa, bibliografia teórica, documentos legais, sistematizações de experiências, conhecimento institucional, entre outros. Nestes termos, afirmando a pesquisa e a atitude investigativa como parte constitutiva do exercício profissional, considerando o desenvolvimento da pesquisa científica calcados na investigação e intervenção da realidade, a pesquisa assume

um papel decisivo na conquista de um estatuto acadêmico que possibilita aliar formação com capacitação, condições indispensáveis tanto a uma intervenção profissional qualificada, quanto à ampliação do patrimônio intelectual e bibliográfico da profissão, que vem sendo produzido especialmente, mas não exclusivamente, no âmbito da pós-graduação

*stricto sensu*. (GUERRA, 2009, p. 702).

A autora também evidencia o potencial da pesquisa em possibilitar o desenvolvimento de competências profissionais em três níveis: as teórico-metodológicas, as políticas e as técnico-operativas. As primeiras, considerando uma pesquisa sólida e rigorosa, possibilitam ao assistente social compreender seu papel profissional com base nas relações sociais, numa perspectiva de totalidade social. No âmbito das competências políticas, possibilitando a apreensão da sociedade enquanto um espaço de contradições, levando-se em conta os interesses sociais e econômicos presente nos diferentes projetos societários, partidários e profissionais, permitindo (por exemplo) compreender o significado social e político das demandas e respostas profissionais. Aliada às competências técnico-operativas, a pesquisa opera a capacidade de investigar as instituições, seus usuários, as demandas profissionais, os recursos institucionais, as agências financiadoras, o orçamento; possibilitando respostas qualificadas às demandas institucionais, organizacionais ou dos movimentos sociais no sentido de compreender o conteúdo político delas, para além de sua mera execução, na perspectiva de reconstruí-las criticamente junto aos sujeitos e classes subalternizada.

Desta forma, assinalando a necessidade de construção de uma universidade que seja centro de produção de ciência e tecnologia voltada para a solução dos problemas sociais e uma pós-graduação “direcionada à formação de recursos humanos de alto nível, com elevada competência e com capacidade para atuar criticamente na realidade social.” (CARVALHO; SILVA, 2005a, p. 22). Na defesa, portanto, de uma universidade e uma Pós-Graduação que supere a lógica mercantil, a qual estimula à privatização e o descompromisso com a qualidade do ensino e a produção do conhecimento, atrelando as universidades aos interesses empresariais em detrimento dos interesses da maioria da população brasileira.

Assim, a partir dos apontamentos evidenciados ao longo deste estudo, objetiva-se fortalecer a discussão a respeito da formação na graduação e na pós-graduação em Serviço Social, entendendo a importância de aprofundar este debate, com base nas repercussões desta formação juntos aos seus egressos.

## 2.5 FORMAÇÃO *STRICTO-SENSU* NO SERVIÇO SOCIAL: AVANÇOS E DESAFIOS



A partir do estabelecimento de diversos Programas, na atualidade, observa-se que a formação pós-graduada em Serviço Social construiu um espaço de amplo crescimento, imprimindo avanços e desafios na área, especialmente considerando seu caráter interdisciplinar e o fortalecimento da perspectiva crítica.

No ano de 2009, o Serviço Social já contava com 27 Programas<sup>38</sup>, 19 vinculados a IES Públicas (destes, 16 em IES federais e 3 em IES estaduais); 8 programas vinculados a instituições particulares (destes, 6 em IES comunitárias e 2 em IES privadas); verificando-se, assim, a predominância de programas em universidades públicas. Deste total, 10 mantendo doutorado e mestrado e 17 somente o mestrado. Em relação à sua divisão espacial; 11 programas localizados no Sudeste, 7 no Nordeste, 4 no Sul, 3 no Centro-Oeste e 2 no Norte do país (CAPES, 2010a); havendo, portanto, um predomínio de instituições na região Sudeste e Nordeste do país.

Atualmente, conforme dados da CAPES (2013), referente aos cursos reconhecidos e recomendados na área (dados atualizados em 26//02/2013), têm-se constituído: 32 Programas; 18 com o mestrado e 14 com mestrado e doutorado; 24 em instituições públicas (18 federais e 6 estaduais) e 8 particulares; 13 programas no Sudeste; 10 no Nordeste; 4 no Sul; 3 no Centro-Oeste e 2 no Nordeste como apresentado no quadro a seguir:

Quadro 2 – Distribuição dos programas de pós-graduação em Serviço Social

Programa	IES	Região	DA	Nota <sup>39</sup>	
				M	D
Economia Doméstica	Universidade Federal de Viçosa (UFV)	SE	Federal	4	-
Política Social	Universidade de Brasília (UNB)	CO	Federal	5	5
Política Social	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	SE	Federal	4	4

<sup>38</sup> Na entrada do século, observa-se ainda um crescimento numérico dos Programas, considerando o “período de 2000 a 2009, com a criação de 15 novos programas.” (CAPES, 2010a, p. 4).

<sup>39</sup> Pontuação relativa a última avaliação trienal de 2010 (2007-2009) realizada junto os Programas. (CAPES, 2010b).

Política Social	Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)	CO	Federal	3	-
Política Social	Universidade Federal Fluminense (UFF)	SE	Federal	4	4
Política Social	Universidade Católica de Pelotas (UCPEL)	S	Particular	4	-
Políticas Públicas	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	NE	Federal	6	6
Políticas Públicas	Fundação Universidade Federal do Piauí (FUFPI)	NE	Federal	4	4
Políticas Públicas e Desenv. Local	Escola Sup. de Ciência da St. Casa de Misericórdia de Vitória (EMESCAM)	SE	Particular	3	-
Políticas Sociais	Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL)	SE	Particular	3	-
Políticas Sociais e Cidadania	Universidade Católica de Salvador (UCSAL)	NE	Particular	4	-
Serviço Social	Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	NE	Federal	3	-
Serviço Social	Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	N	Federal	3	-
Serviço Social	Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás)	CO	Particular	3	-
Serviço Social	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	SE	Federal	3	-
Serviço Social	Universidade Federal do Pará (UFPA)	N	Federal	3	-
Serviço Social	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	NE	Federal	3	-
Serviço Social	Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)	NE	Estadual	3	-
Serviço Social	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	NE	Federal	5	5
Serviço Social	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	S	Estadual	3	-

Serviço Social	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	SE	Federal	6	6
Serviço Social	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	SE	Estatual	5	5
Serviço Social	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ)	SE	Particular	4	4
Serviço Social	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	NE	Federal	3	-
Serviço Social	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS)	S	Particular	6	6
Serviço Social	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	S	Federal	4	4
Serviço Social	Fundação Universidade Federal de Sergipe (FUFSE)	NE	Federal	3	-
Serviço Social	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)	SE	Estatual	4	-
Serviço Social	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	SE	Particular	6	6
Serviço Social e Desenv. Regional	Universidade Federal Fluminense (UFF)	SE	Federal	4	-
Serviço Social e Política Social	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	S	Estatual	4	4
Serviço Social, Trabalho e Questão Social	Universidade Estadual do Ceará (UECE)	NE	Estatual	3	-

Fonte: Dados extraídos do site da CAPES, em que consta a *Relação dos Cursos Recomendados e Reconhecidos na Área de Serviço Social*, cuja última

atualização foi realizada em 26/02/2013 (CAPES, 2013a). Legenda: IES – Instituição de Ensino Superior; UF – Unidade da Federação; DA – Dependência Administrativa; M – Mestrado Acadêmico; D – Doutorado; N – Norte; S – Sul; NE – Nordeste; SE – Sudeste; CO – Centro-Oeste.

Sujeitos do processo de formação e foco de atenção destes Programas, entre os discentes (acompanhando a expansão dos Programas) observa-se um número consistentemente crescente de estudantes de mestrado e doutorado, passando de um total de 715, em 2001, para um total de 872, em 2003; bem como especificamente com relação aos mestrandos, de um total de 444 alunos, no final de 2001, para um total de 541, no final de 2003. Entre os acadêmicos do doutorado, havendo um crescimento de 271, em 2001, para 331, em 2003 (CARVALHO; SILVA, 2005b).

Até 2012, a partir dos dados apresentados na base de dados da CAPES (extraídos da base dos Currículos Lattes em 18/12/2012), considerando os egressos que trabalham com atividade de pesquisa e ensino e os egressos que desenvolvem atividades administrativas, técnicas e outras (nas diversas regiões do país) tem-se mapeado um número de 725 doutores e 1.930 mestres formados, totalizando o número expressivo de 2.655 egressos dos Programas de Pós-Graduação em Serviço Social no país (CAPES, 2012a)<sup>40</sup>.

Diante destes dados, Guerra (2011) menciona que o impulso na área aparece evidenciado em sua ampla produção técnica e na grande inserção social dos programas, configurando mesmo entre os menos consolidados a tendência de desenvolver projetos de pesquisa e extensão de relevância social, ocorrendo a repercussão desta produção técnica em diferentes espaços sócio-ocupacionais e áreas de conhecimentos. Outrossim, a autora sinaliza que o crescimento dos programas traz o desafio de consolidar os novos cursos, havendo a necessidade de um maior investimento na área, afim de manter um rigoroso preparo teórico-metodológico dos discentes e, conseqüentemente, dos

---

<sup>40</sup> Cabe mencionar que tais informações foram coletadas conforme os dados estatísticos da Base de Currículos da Plataforma Lattes, com base no item Distribuição Geográfica por Área, disponível no site da CAPES, somando-se os número de egressos de cada região do país (Sudeste, Sul, Nordeste, Norte e Centro-Oeste). Considera-se que tais dados seriam melhor coletados se estivessem disponíveis diretamente no item Evolução da Formação de Mestres e Doutores no Brasil, também disponível nesta base de dados, contudo neste espaço na área de Ciências Sociais Aplicadas não consta na listagem apresentada os dados relativos a área de Serviço Social (CAPES, 2012b).

programas. Dessa forma, alerta que a pesquisa não vem sendo qualificada na mesma proporção deste crescimento, indicando a necessidade

de enfrentar a concepção instrumental de ciência e a tendência de valorizar apenas o conhecimento instrumental, voltado a solucionar problemas numa perspectiva da racionalidade própria de profissões interventivas. Sofremos ainda do isolamento das investigações, na medida em que o predomínio é da produção individual, fruto de monografias, teses e/ou dissertações. (GUERRA, 2011, p. 147).

Nesse sentido, ainda lembra que mesmo considerando a disposição em expandir

projetos de cooperação e intercâmbio [...] vive-se num ambiente de competitividade entre áreas, programas, docentes e pesquisadores, o que vem nos tornando cada vez mais segmentados, individualizados e fragilizados. (GUERRA, 2011, p. 149).

Tal cenário mantém-se fortalecido, considerando a aguerrida busca pelos índices acadêmicos. No enfrentamento destas questões, ainda destacam-se alguns avanços, como as ações promovidas pela ABEPSS em suas últimas gestões, com o desenvolvimento de estratégias que objetivam romper com este isolamento na produção (enquanto um dos desafios da entidade), que envolvem, por exemplo, a articulação da primeira Rede de Pesquisa voltada para o trabalho profissional, o Retas, iniciativa que vêm articulando os Grupos e Núcleos de Pesquisa da área no estudo de temáticas que permeiam as condições e relações de trabalho do assistente social. Também, sendo observado um crescimento dos Núcleos e Grupos de Pesquisa, contando além da participação de discentes da graduação e da pós, com assistentes sociais (GUERRA, 2011).

No âmbito dos parâmetros de avaliação promovidos pela CAPES, a análise realizada sobre os periódicos da área, considerando a

classificação Qualis<sup>41</sup> no Triênio 2007-2009, observou a existência de 439 periódicos com uma significativa concentração de artigos classificados nos estratos B3 e C, correspondendo a 70%; sendo indicado

de um lado, a necessidade de os docentes e discentes procurarem publicar em periódicos melhor qualificados e, de outro, a busca constante de qualificação dos Periódicos da área de acordo com os critérios da área aprovados pela CAPES [...]. (CAPES, 2010a, p. 7).

No sentido dessas exigências, em uma análise comparativa entre as avaliações de 2009 e 2011, tem-se explicitado: um “aumento percentual das revistas no Estrato A1 (de 0,6 para 1,97), A2 (de 6 para 7,21), B1 (de 7,8 para 14,19); redução de revistas no B2, B3, B4 e B5; aumento no estrato C.” (CAPES, 2012c, p.10). De forma geral, evidenciando alguns avanços, principalmente relacionados ao estrato A1 e B1, que tiveram um aumento significativo, porém ocorrendo também aumento substancial no estrato C (de 14,2 para 25,3%); o que na visão da Comissão que fez tal classificação (composta por profissionais da área) dado o elevado percentual “indica que a área precisa observar as características e qualidade mínima dos periódicos utilizados para veiculação de sua produção” (CAPES, 2012c, p. 10), entendido assim, como um desafio para a área nas próximas avaliações. Nesse sentido,

a qualificação de periódicos e revistas científicas da área, no sentido da sua indexação em bases nacionais e internacionais, tem sido forte e corajosamente encaminhada pelos seus editores. Esforços coletivos por parte da diretoria [da ABEPSS] e de pesquisadores vêm sendo feitos para elevar o Qualis da Revista *Temporalis*. (GUERRA, 2011, p.149).

---

<sup>41</sup> O Qualis é utilizado pela CAPES para aferir a qualidade dos artigos e outros tipos de produção dos programas “a partir da análise da qualidade dos veículos de divulgação, ou seja, periódicos científicos. A classificação de periódicos é realizada pelas áreas de avaliação e passa por processo anual de atualização. Esses veículos são enquadrados em estratos indicativos da qualidade – A1, o mais elevado; A2; B1; B2; B3; B4; B5; C – com peso zero.” (CAPES, 2013b, p.1).

Não obstante, quanto à avaliação dos Programas (também conforme estes parâmetros de avaliação aplicados pela CAPES), desde 1998 apresentam como orientação a aplicação de uma escala de 1 a 7, na qual todos os programas são incluídos em um dos cinco primeiros níveis da escala, sendo o nível 5 o nível máximo a ser alcançado pelos programas que apresentam somente o mestrado; alcançando os níveis 6 e 7, somente os programas estabelecidos com o mestrado e o doutorado, considerando padrões internacionais de excelência. Os Coordenadores dos programas, a partir deste critério de avaliação, são chamados a realizar o repasse de informações atualizadas de cada programa, de forma a possibilitar as comissões de avaliação (formadas por profissionais da área) a atender às recomendações da CAPES e às particularidades da área no que concerne (em linhas gerais): a proposta do programa; aspectos da formação e produção dos discentes e docentes; além

da inserção e o impacto do Programa no desenvolvimento local, regional, nacional e internacional em termos de formação de pesquisadores e de professores da educação superior, a sua visibilidade, bem como, a integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relacionados à área de conhecimento do Programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação. (CAPES, 2009a, p. 3).

Logo, considerando estes parâmetros, no último Relatório de Avaliação Trienal realizado em 2010 pela área (correspondendo à análise do período de 2007-2009) observa-se com relação à avaliação realizada que: 10 programas ainda são considerados não consolidados na área, apresentando nota 3; 10 estão em consolidação, com a nota 4; 3 consolidados, com a nota 5, e 4 programas com a nota 6. Em comparação à avaliação correspondente ao triênio anterior de 2004 a 2006, é possível observar uma diminuição dos programas com nota 3 (de 14 para 10), aumento no número de programas com nota 4 (de 7 para 10), diminuição nos programas de nota 5 (de 5 para 3), e um aumento dos programas de nota 6 (de 1 para 4) (CAPES, 2010a). Nestes termos, devendo também se “levar em consideração a expansão da área e a presença de novos programas” (CAPES, 2009a, p. 1); bem como o

modelo de avaliação adotado que como já sinalizado configura uma lógica numérica que nem sempre garante qualidade a estes parâmetros.

Contudo, de acordo com o relatório elaborado nesta avaliação, em linhas gerais tem-se avaliado a necessidade de Editais que fomentem o intercâmbio acadêmico voltados para as temáticas de relevância na área, como a desigualdade e a pobreza; além da necessidade de expansão da área nas regiões Norte e Centro-Oeste do país; a necessidade de estímulo e solidariedade entre os programas consolidados e os em consolidação; e a necessidade de intercâmbio entre os países, considerando a liderança acadêmica da área nos países lusófonos e latino-americanos (CAPES, 2010a).

Outrossim, porém, como destacado ao longo deste estudo, este sistema de avaliação ao qual os Programas estão submetidos devem ser considerados em suas limitações na relação com a qualidade aferida por eles. Logo, Guerra (2011), mesmo não desconsiderando os esforços observados na área quanto ao estabelecimento dos programas, comenta este sistema de avaliação que está presente na realidade das Universidades e que apresenta rebatimentos específicos na pós-graduação, indicando que o mesmo:

estabelece métodos, médias e medianas aparentemente neutros e válidos para todas as áreas. Na medida em que não dá conta das particularidades de cada área, sua natureza, dinâmica da pesquisa, diferenças entre seus processos e produtos e o impacto social punem os que não alcançam a meta instituída, que não casualmente atende aos critérios das ciências duras, desqualificando áreas e pesquisadores que são rotulados de inaptos ou incompetentes. (GUERRA, 2011, p. 145).

O estabelecimento deste sistema de avaliação, conforme Yazbek (2000a) condiz com a política de reforma do ensino superior, na medida que:

o ensino da pós-graduação não pode ser pensado fora da lógica que vem presidindo a reforma do ensino superior no país: a lógica da subordinação aos interesses dos mercados, a perspectiva privatizadora do que é público [...]. (YAZBEK, 2000a, p. 143).



Em um sistema de “avalia” o que produz e o que não produz. Como já abordado, “a produtividade neste caso é pensada em termos quantitativos e inserida no contexto do reconhecimento internacional.” (YAZBEK, 2000a, p. 143).

Portanto, considerando as particularidades das diferentes áreas do conhecimento, e os limites deste processo de avaliação, entende-se que tal avaliação deve ser considerada dentro desses limites, como referenda a autora, não sendo mais do que um instrumento utilizado por uma agência de regulação que tem como direção a produção, o que lhe imprime uma lógica competitiva e hierárquica, dentro de critérios que fogem à natureza e à lógica da produção das ciências sociais e das ciências sociais aplicadas, servindo muito pouco às reais necessidades dos programas e interesses da sociedade brasileira, sobretudo, das classes populares, acabando por reforçar na universidade seu caráter elitista e antipopular. Nesse sentido, sendo ressaltado o que consideramos fundamental: é

impossível ter boa produção se não se tem tempo de amadurecimento intelectual, decantação do conhecimento. O conhecimento dever ser digerido – com tudo o que esta palavra significa. (GUERRA, 2011, p. 145).

Aqui, encontra-se um dos pontos chaves para se questionar os embates já sinalizados com relação ao mestrado acadêmico, na medida que a pesquisa e a produção do conhecimento requerem um fundamental amadurecimento intelectual que corresponde, conseqüentemente, ao tempo necessário para fortalecer e desenvolver os elementos básicos da formação acadêmica, remetendo assim, a qualidade deste formação, e não a produtividade expressa em números.

No sentido, cabe destacar críticas e sugestões encaminhadas pelos coordenadores de Programas de Pós-Graduação de todas as áreas para a CAPES, em 2004, sendo apontado de forma geral: críticas ao caráter homogeneizador do modelo, que ao se pautar por medidas quantitativas dificulta, por exemplo, a correta avaliação da área de humanas, enfatizando-se, assim, a necessidade de se levar em conta a especificidade de cada grande área, bem como as diferenças regionais entre os programas; críticas ao caráter quantitativista e produtivista do modelo de avaliação, considerando a ênfase em indicadores quantitativos e à ênfase dada a produção bibliográfica por vezes promovendo um superdimensionamento deste aspecto, sendo sugerido

“que sejam levados mais em consideração no processo avaliativo os aspectos qualitativos e as atividades de formação” (HORTA, 2006, p. 28), que privilegiem uma formação de qualidade para mestres e doutores; críticas à ausência de indicadores quanto ao alcance social das atividades dos Programas, com sugestões para inclusão destes indicadores de forma a atestar qualidade; críticas a inserção internacional, havendo os que defendem a valorização desta dimensão (principalmente entre os programas com nota 6 e 7) e os que a criticam “por desconsiderar as especificidades das áreas” (HORTA, 2006, p. 33); e críticas relacionadas as consequências deste modelo de avaliação, sendo apontado de forma geral que

a avaliação interfere profundamente no cotidiano dos programas. Muitos Coordenadores definem mudanças, para atender as exigências da CAPES e das Comissões, mesmo conscientes dos prejuízos e dos riscos de sua implementação. Outros, abdicando da autonomia dos Programas, recorrem às Comissões de Avaliação buscando respaldo para resolver problemas internos dos Programas. Alguns consideram a avaliação como instrumento para incentivar a competição entre as áreas. Por outro lado, são inúmeros os elogios ao Representante [dos programas] e às Comissões, pela contribuição dada ao aprimoramento dos Programas e das áreas. (HORTA, 2006, p. 37).

No tocante a estas críticas, no âmbito do Serviço Social, Guerra (2011) indaga sobre o quanto a produção acadêmica carece de questionamento, considerando os critérios que avaliam a produção no país, sendo indicado

como grande desafio para a Pós-Graduação na área e que requererá grande investimento das entidades, dos nossos representantes nas agências de fomentos, dos coordenadores de programas, docentes e discentes, podemos indicar a necessidade de um amplo e sistemático debate: qual é o modelo de Pós-Graduação que nos cabe construir? Igualmente importante é questionar quais são indicadores de qualidade da nossa produção, considerando não só as suas características, mas também os valores e

princípios do nosso projeto ético-político, e aqui cabe ainda uma observação: em face destes valores, devemos vislumbrar um modelo de Pós-Graduação que muito diverge do modelo atual. Nele, privilegiar-se-ia a formação de um sujeito que pudesse indagar-se sobre a realidade em que vive e que não aceitasse passivamente a mercantilização, o aligeiramento e a banalização da formação profissional. Priorizar-se-ia a produção que tem relevância social, ou seja, que responda às necessidades e interesses da sociedade, que esteja a serviço da classe trabalhadora, dos movimentos sociais e de suas lutas. Daríamos prioridade, ainda, às iniciativas que contemplassem a solidariedade entre os programas, na direção de alavancar aqueles que se encontrassem mais fragilizados diante desta lógica, o mesmo ocorrendo em relação às Revistas do Programas de Pós-Graduação, desenvolvendo iniciativas de colaboracionismo. (GUERRA, 2011, p. 150).

Neste modelo proposto pela autora, por ora bastante divergente das propostas de mudança esboçadas nos últimos Planos Nacionais de Pós-Graduação que aparecem centradas a partir de um dito enrijecimento da parceria mestrado/doutorado, o sistema de avaliação seria o que mede o impacto que as atividades desenvolvidas por estes Programas que se apresentam no âmbito acadêmico e na sociedade, levando-se em conta um processo coletivo, envolvendo os sujeitos que protagonizam a construção da Pós-Graduação, cada um segundo a sua forma de inserção, participando do processo de forma a qualificar esta avaliação. Logo,

haveria espaço para a participação dos sujeitos (discentes e docentes) sobre a qualidade das atividades que desenvolvem, sobre os parâmetros de avaliação acerca destas atividades, dentre eles a qualidade das teses e dissertações, dando especial relevo às que fossem indicadas para publicação. (GUERRA, 2011, p. 151).

Igualmente, seria priorizada a produção de conhecimento que “revelasse as novas expressões da velha questão social e desvelasse o

seu fundamento”, contribuindo assim, na crítica à sociedade burguesa e do padrão de política social vigente; e, no campo da pesquisa, seriam valorizados os estudos que apresentassem impacto social quanto ao conhecimento produzido nos cursos de pós-graduação e a sua função social (GUERRA, 2011). Desta forma, a pergunta central seria qual a relevância das pesquisas desenvolvidas na área, e:

Como temos veiculado e socializado nossa produção no sentido de dar a ela visibilidade junto aos sujeitos sociais individuais e coletivos com os quais trabalhamos, muitas vezes sujeitos das próprias investigações que realizamos. Como medida da nossa internacionalização, tomaríamos a interlocução privilegiada que estabelecemos com o Serviço Social latino-americano na construção de um Serviço Social Crítico, estreitando com os países desse território relações cooperativas. Manteríamos as táticas e estratégias de enfrentamento das tendências de aligeiramento do conhecimento, dentre elas a do Mestrado Profissional [...]. (GUERRA, 2011, p. 151).

Tal proposta configura-se, portanto, em importantes desafios para os Programas de Pós-Graduação em Serviço Social, sendo necessário realizar o tensionamento quanto ao que vem sendo proposto e debatido pela CAPES, enquanto órgão regulador da pós-graduação *stricto sensu* no país. Nesse sentido, entende-se também que está colocada a relevância desta pesquisa a partir da interlocução com os egressos, questionando quanto ao processo que vivenciaram no decorrer desta formação e como a mesma tem repercutido na sua inserção acadêmico-profissional.

Neste âmbito, Carvalho e Silva (2005a), destacam a análise sobre o V PNPG, priorizando a interlocução quanto à atenção dada para a Pós-Graduação na Área de Serviço Social, justamente a partir da

necessidade de repensar e redimensionar a posição de nossos programas nesse contexto, não no sentido de um mero ajuste às posições e às demandas postas, mas de construir estratégias de elevação do padrão e contribuição da nossa Pós-Graduação para solução efetiva de problemas sociais decorrentes do próprio modelo de

desenvolvimento adotado no Brasil. (CARVALHO; SILVA, 2005a, p. 21).

Para tanto, também sendo assinalada a necessidade de construção de uma universidade que seja centro de produção de ciência e tecnologia voltada para a solução dos problemas sociais (conforme já destacado por Guerra) e uma pós-graduação “direcionada à formação de recursos humanos de alto nível, com elevada competência e com capacidade para atuar criticamente na realidade social.” (CARVALHO; SILVA, 2005a, p. 22).

Não obstante, entende-se que o foco dos programas deveria estar na qualidade da formação dos mestrandos e doutorandos e não no seu aligeiramento; bem como no fortalecimento do trabalho docente, que frente às novas exigências, cada vez mais estão submetidos “a processos de prolongamento e intensificação do seu trabalho intelectual, causando doenças e processos de sofrimento.” (GUERRA, 2011, p. 141).

No entanto, cabe destacar, conforme já enfatizado, é inegável que a pós-graduação, mesmo considerando seus desacertos e dificuldades, vem contribuindo significativamente para a qualidade do projeto ético-político que o Serviço Social brasileiro tem buscado construir, levando em conta os desafios do novo milênio, e as particularidades deste debate, plural e abrangente, que permeiam os campos da pesquisa e do ensino, chegam aos espaços organizativos da categoria profissional e são observados em múltiplos aspectos da inserção social, por exemplo, nos Encontros de Ensino e Pesquisa, nos Congressos, nos Fóruns e Conselhos de Defesa de Políticas Sociais e de Direitos Sociais, nos fundamentos teórico-metodológicos e ético-políticos da produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação (YAZBEK; SILVA, 2005).

Tem-se, portanto, o claro desafio colocado a profissão de

redefinir suas estratégias e procedimentos, seja do ponto de vista do exercício profissional, situando-se frente às novas demandas e requisições de seu mercado de trabalho, seja do ponto de vista da formação dos assistentes sociais em nível de Graduação e Pós-Graduação. (YAZBEK; SILVA, 2005, p. 41).

Ao qual continuamente se defronta com o novo perfil da Política Educacional, conformada aos novos requerimentos das transformações econômico-sociais da sociedade brasileira atual.

Logo, é a partir dessas questões que se buscou retratar o contexto em que está posto a discussão a respeito dos egressos dos Programas de Pós-Graduação em Serviço Social, no que tange, principalmente, as sinalizações quanto ao modelo de pós-graduação presente na atual constituição da pós-graduação no país. Desta forma, considera-se fundamental compreender as configurações, avanços e desafios, que a formação pós-graduada foi construindo no Serviço Social brasileiro, de forma a realizar sua interlocução com o exercício profissional nos diversos espaços de inserções dos (das) assistentes sociais e no debate mais amplo que a profissão sinaliza, conforme o projeto ético-político profissional, considerando a necessidade indispensável, e aqui ressaltada, de fortalecer a formação pós-graduada a partir da qualificação dos seu corpo discente.

Além dos apontamentos já realizados, antes de retratar propriamente o PPGSS/UFSC, entende-se importante trazer a contribuição que a área tem realizado frente a seu posicionamento quanto ao estabelecimento dos mestrados profissionais como segue.

### **2.5.1 Serviço Social e o posicionamento sobre os Mestrados Profissionais**

O direcionamento da política educacional brasileira de pós-graduação no que tange aos mestrados profissionais suscitou no Serviço Social o debate sobre esta problemática, resultando no posicionamento contrário a esta modalidade no âmbito da pós-graduação em Serviço Social, realizado pela ABEPSS na gestão 1998-2000: “diante de sua compreensão como uma proposta que favorece a mercantilização do ensino no âmbito da pós-graduação, restringe os conteúdos e pode fragilizar os cursos de mestrado acadêmico.” (BOSCHETTI, 2011, p. 39).

Desta forma, sendo avaliado positivamente que tal posicionamento assegurou a área, até aquele momento, a não implementação de cursos de pós-graduação nessa modalidade. Conforme ratifica Guerra (2011), o Mestrado Profissional enquanto:

[...] demanda que tem sido colocada pela Capes para a área desde os anos 2000, e à época corajosamente enfrentada pelos programas [de Serviço Social] por considerarem que a mesma, além de favorecer a mercantilização do ensino no âmbito da pós-graduação, empobrece e fragiliza a

área diante das demais e tende a extinguir os cursos de mestrado acadêmico. (GUERRA, 2011, p. 151).

Este debate foi retomado recentemente em 2012, estando entre os temas de destaque no XIII Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social (ENPESS), realizado de 5 a 9 de novembro em Juiz de Fora/MG<sup>42</sup>. Nesta oportunidade, a atual coordenadora da área na CAPES, a docente da PUC-RS, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Berenice Couto, participando do Colóquio intitulado *Pós-Graduação, Pesquisa e Relações Internacionais*, na mesa *Importação de Modelos e Tendências Contemporâneas na Pós-Graduação*, juntamente com as professoras Yolanda Guerra e Ivanete Boschetti, debateram aspectos da atual política de pós-graduação, dando ênfase para a discussão sobre o posicionamento da CAPES quanto ao estabelecimento do mestrado profissional nas diversas áreas, remetendo-se ao posicionamento do Serviço Social.

A partir das discussões realizadas neste evento, com a participação de pesquisadores, docentes e discentes presentes no XIII ENPESS e na Assembleia Ordinária da ABEPSS (realizada ao final do Encontro) foi elaborado um documento relativo à posição da ABEPSS quanto ao mestrado profissional, na qual reafirmou a posição contrária à implementação de mestrados profissionais na área de Serviço Social, conclamando as unidades de formação acadêmica e, em especial, os programas de pós-graduação a não apresentarem propostas nessa modalidade, sendo pontuado como justificativa:

1-Entendemos que o mestrado profissional confronta as diretrizes ético-políticas profissionais, pois estabelece uma capacitação meramente instrumental em detrimento dos fundamentos, aportes teórico-metodológicos e ético-políticos construídos historicamente, separando o fazer do pensar; 2- O mestrado profissional promove o aligeiramento e a precarização da formação de pós-graduação; 3- O mestrado profissional é uma forma de

---

<sup>42</sup> Enquanto participante neste evento, pude presenciar os debates travados que explicitaram a necessidade de reafirmar o posicionamento da profissão quanto ao mestrado profissional, no sentido de denunciar suas implicações para a formação na área e seus rebatimentos na política educacional.

mercantilização, já que impõe taxas aos estudantes ou capta recursos junto ao mercado e governo, o que compromete também a autonomia da pesquisa/produção de conhecimento; 4- O mestrado profissional fragmenta a pós-graduação formando mestrados com exigências rebaixadas com consequências desastrosas para o futuro da formação profissional em todos os níveis, com destaque para a docência na graduação. (ABEPSS, 2012a, p.1).

Além disso, dando voz ao debate realizado durante o Colóquio, em que a coordenadora de área na CAPES, Prof.<sup>a</sup> Berenice, repassou a exigência de preenchimento da Ficha de Avaliação dos Programas de Pós-Graduação na área com critérios para os cursos de mestrado profissional, enquanto uma determinação da CAPES alertava que caso a área não o realizasse, correria o risco de que estes cursos, se criados, ficassem à mercê da portaria que regulamenta os mestrados profissionais, esta última com critérios frouxos e, logo, com possibilidade de consequências graves para a área.

Assim, o documento elaborado pela categoria neste momento também sinaliza que

os critérios que, lamentavelmente, precisam ser divulgados pela área, sejam os mesmos dos mestrados acadêmicos e estejam vinculados a PPGs<sup>43</sup> em Serviço Social de reconhecida excelência e que possuem os cursos de mestrado Acadêmico e Doutorado. (ABEPSS, 2012a, p. 1).

Dessa forma, reafirmando o posicionamento contrário a esta modalidade de cursos de pós-graduação e conclamando a área a promover “uma mobilização nacional para barrar este projeto pela base.” (ABEPSS, 2012a, p.1).

Não obstante, Guerra (2012), buscando subsídio para reflexão sobre o mestrado profissional no Serviço Social, também traz importantes questionamentos, no sentido do que se buscou pontuar até o momento, destacando-se resumidamente: a ideia de subalternização muitas vezes presente entre as áreas do conhecimento, em geral, em detrimento das ciências sociais, que por sua vez também se fragmentam,

---

<sup>43</sup> Programas de Pós-Graduação.



surgindo as ciências sociais aplicadas; o impacto da influência internacional sobre o direcionamento dado a pós-graduação, considerando o Protocolo de Bolonha, como já mencionado, “que tem trazido mudanças significativas no mundo todo, no que se refere a redução do tempo de formação e titulação e a construção de um perfil de trabalhador funcional as demandas do mercado” (GUERRA, [2012], p.2); o explícito direcionamento da política de pós-graduação, aos interesses da política industrial brasileira, enfatizado nos últimos Planos Nacionais de Pós-Graduação em referência à formação de recursos humanos para as empresas em detrimento da pesquisa autônoma e questionadora; e a pressão sobre o mestrado acadêmico, com a justificativa de que esforços e recursos devem ser canalizados para o doutorado, contrariando, assim, a própria história da pós-graduação no país em que o mestrado acadêmico teve papel central na consolidação dos cursos de doutorado (GUERRA, [2012]).

Nesta medida, a autora argumenta que o valor do conhecimento, ao invés de estar voltado para a captação da realidade, volta-se para a aplicabilidade na solução de problemas, considerando a necessidade de instrumentalizar a prática profissional. No Serviço Social especificamente, a ideia de um mestrado profissional atrela-se, assim, “ao fornecimento de mão de obra necessária [...] às políticas sociais, de forma que na nossa área há a tendência de que o mestrado profissional venha a atender as demandas de gestão das atuais políticas e programas” (GUERRA, [2012], p. 6), atendendo, assim, as demandas das políticas setoriais isoladamente, de forma contribuir ainda mais para a fragmentação destas políticas; os mestrados acadêmicos, por outro lado,

vêm contribuindo na direção de fornecer fundamentos que subsidiem análises críticas sobre este modelo minimalista, de modo que **a não ser que se considere que esta perspectiva esteja na direção contrária aos interesses da ‘sociedade’, e/ou que se pretenda forjar-lhes um perfil à imagem e semelhança do modelo de política social atual** – pobres políticas focalizadas para pobres, implementadas por profissionais com um formação acadêmica e cultural também empobrecida – **é que é possível lançar como alternativa mestrados profissionais para atender as demandas da sociedade e de qualificar criticamente os gestores [grifo da autora]**. (GUERRA, [2012], p.8, grifo da autora).

Não por acaso, muito avanços na área, atrelados aos cursos de mestrado acadêmico e doutorado até então estabelecidos nos diversos programas, relacionam-se

a produção de saberes interventivos, além da repercussão da produção em diferentes espaços sócio-ocupacionais e áreas de conhecimentos, fornecendo subsídios à formação profissional no âmbito da graduação e do exercício profissional. (GUERRA, [2012], p. 11).

Logo, além da formação voltada para a pesquisa e da docência, já objetivam “aperfeiçoar a formação de profissionais que atuam no campo dos serviços sociais e áreas afins.” (GUERRA, [2012], p. 14). Nesse sentido, a autora ainda comenta que a fragilidade no debate dos fundamentos da profissão, ao qual a área tem apontado nos momentos de avaliação remete ainda mais para a necessidade desta modalidade de mestrado, o acadêmico, enquanto “decisão estratégica para que a área possa manter os princípios da sua política de capacitação permanente.” (GUERRA, [2012], p. 12).

Outrossim, no sentido do questionamento já abordado no item 2.2, finalmente, cabe atestar a semelhança dos objetivos apresentados para o mestrado profissional com os objetivos próprios dos cursos de especialização, tornando novamente oportuno o argumento: se a CAPES

de fato intenciona atender as demandas e particularidades da área, invista recursos nos cursos de pós-graduação *lato sensu*, oferecendo bolsas e estímulo para atender o objetivo que estão atribuindo ao mestrado profissional. (GUERRA, [2012], p. 15).

Como reafirma Orletti (2010, p. 97):

Há muito tempo, a CAPES vem pressionando essas mudanças no mestrado com uma formação mais aligeirada e voltada para o mercado, que perfeitamente deveria ser ministrado na pós-graduação *lato sensu*, mantendo-se a qualidade e os objetivos do mestrado por meio de uma formação mais densa e com a necessidade de elaboração e defesa de uma dissertação.

Com base nos questionamentos a esta modalidade de ensino, considerando sua repercussão na constituição da pós-graduação no país, entende-se que este enfrentamento apresenta grande relevância para suscitar o debate, não somente quanto aos mestrados profissionais, mas, sobretudo, quanto as propostas de flexibilização que aparecem implementadas na política educacional como um todo, abordadas ao longo deste trabalho. Contudo, a área precisa estar aberta ao debate destas questões de forma amadurecida junto aos profissionais, buscando fortalecer todo o sistema de ensino, em última análise da graduação a pós-graduação, no sentido de promover este debate de forma ampliada também com outras áreas e a sociedade.

Entende-se, por conseguinte, que a análise proposta sobre o egressos do mestrado acadêmico também pode dar indícios para enriquecer o debate sobre a formação pós-graduada no Serviço Social, considerando esta problemática, como abordado na sequência, enquanto proposta da pesquisa.



### 3 O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL DA UFSC: LEITURA SOBRE OS EGRESSOS

A partir das discussões tratadas nas seções anteriores, as quais configuram traços da constituição da política educacional brasileira e seus rebatimentos sobre a pós-graduação e mais especificamente, a pós-graduação *stricto sensu* em Serviço Social, entende-se oportuno realizar a interlocução desta leitura com o estabelecimento do PPGSS/UFSC, considerando seu marco histórico e estruturação, o perfil de seus egressos e como identificam as repercussões desta formação, considerando os objetivos (dos egressos e do Programa) na relação com a inserção acadêmico-profissional que tiveram.

#### 3.1 MARCO HISTÓRICO E ESTRUTURAÇÃO DO PPGSS/UFSC

O primeiro curso de Serviço Social em Santa Catarina surgiu em 1958, com a criação da denominada Faculdade de Serviço Social de Santa Catarina (FSSSC), criada com o objetivo de responder à demanda face ao contexto sócio-econômico e político da época, caracterizado pela expansão urbano-industrial no Estado, trazendo em seu bojo os problemas sociais e, conseqüentemente, a “[...] demanda de profissionais especializados para o enfrentamento da questão social, nos marcos do desenvolvimento capitalista.” (GERBER, 2009, p. 19).

Logo, não havendo assistentes sociais no Estado que atendessem à demanda existente, foi instituída pelas entidades patronais, governamentais e a Igreja Católica a então Fundação Vidal Ramos, responsável pela implantação e manutenção da FSSSC, ocorrendo sua aula inaugural em 7 de março de 1959.

Com a criação da UFSC, na década de 1960 (já sinalizada no item 1.1.1), a FSSSC, que inicialmente manteve-se como faculdade gregada, passou a depender cada vez mais da Universidade, contudo, ocorrendo sua inserção definitiva somente em 1979, instalando-se a Coordenadoria de Serviço Social e, posteriormente, o Departamento de Serviço Social. Logo, sendo oficialmente incorporada pela Lei nº 7.100 de 13/06/1983 (GERBER, 2009).

A partir da década de 1990, com a criação dos primeiros Núcleos de Pesquisa, observa-se a ampliação e o fortalecimento do curso na formação profissional na área, desde então, respondendo para além do mercado de trabalho, os avanços da profissão, aliando atividades de ensino, pesquisa e extensão. Por outro lado, nesta trajetória, considerando o aumento no número de turmas e o reduzido número de

docentes efetivos no quadro de professores do Departamento de Serviço Social, configurando o quadro de expansão da universidade sem os investimentos necessários, houve uma grande mobilização destes docentes no sentido de reverter este quadro de defasagem, culminando até o ano de 2006 com um quadro de 19 docentes efetivos (em comparação com o total de 12 docentes em 2004); contudo, ainda aquém do total de 36 docentes necessários, conforme a avaliação realizada já em 1999 (FREITAS; LISBOA, 2009).

Em meio a este contexto, o PPGSS/UFSC, foi aprovado pela CAPES em dezembro de 2000, em nível de mestrado acadêmico, iniciando suas atividades em agosto de 2001, de forma a suprir a carência por

cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Serviço Social, em Santa Catarina e na região sul, atendendo tanto a demanda reprimida oriunda do Serviço Social, como também aquela constituída pôr diversos profissionais que atuam em áreas afins, especialmente no campo das políticas sociais. (CAPES, 2001, p. 3).

Logo, considerando seu caráter interdisciplinar, apresentava como objetivos

a formação de pesquisadores e docentes no âmbito do serviço social e áreas afins, a produção de conhecimentos sobre os processos sócio-políticos contemporâneos e as expressões da questão social na contemporaneidade, a sistematização e análise de práticas profissionais particulares e sua vinculação com o movimento mais amplo da sociedade. (CAPES, 2001, p. 3).

Para tanto, inicialmente, o programa esteve estruturado com base na área de concentração *Serviço Social, Direitos Humanos e Questão Social* e duas linhas de pesquisa: *Estado, Sociedade Civil e Políticas Sociais*; e *Serviço Social, Exclusão, Violência e Cidadania*, criadas a partir da consolidação dos Núcleos de Estudos e Pesquisas então existentes no curso de graduação em Serviço Social, sendo estes: Estado, sociedade civil e políticas públicas; criança, adolescente e família; gestão e organização de políticas sociais. Assim, observando-se a necessidade de aprofundar “o debate contemporâneo sobre a nova

configuração do estado, da sociedade civil, das políticas sociais, dos fenômenos de exclusão e violência e sua interface com o Serviço Social.” (CAPES, 2001, p. 3).

Como destacado, tal estruturação foi criada de forma a atender à crescente demanda pela qualificação de novos docentes (levando-se em conta a existência de 6 cursos de graduação na área em Santa Catarina) e de profissionais com atuação na área pública. Para tanto, com relação à sua estrutura curricular, havia a exigência de 24 créditos: 9 em disciplinas obrigatórias, 9 em disciplinas optativas e 6 créditos para a dissertação (CAPES, 2001).

Outra contribuição à criação do Programa foi a Revista Katalysis, criada em 1997, já estando naquele momento em sua quinta publicação semestral sob a responsabilidade do Departamento de Serviço Social, constituindo-se em um espaço importante de publicações tanto para os alunos da graduação como da recém-criada pós-graduação (CAPES, 2001; 2002).

Em 2009, considerando os avanços estabelecidos, sendo um dos únicos programas de pós-graduação públicos da Região Sul<sup>44</sup>, tem-se sinalizado a necessidade de atender aos novos desafios do PPGSS/UFSC “no seu compromisso de formação de docentes e na sua consolidação como um destacado centro de produção de conhecimento [...]” (CAPES, 2009b, p. 2).

No sentido de responder a esses desafios, próprios da expansão dos cursos de Serviço Social e das configurações da pós-graduação na atualidade, foi realizado um amplo processo de avaliação do projeto político pedagógico do Programa, já iniciado em 2007, que acabou por desencadear a revisão de suas linhas de pesquisa e a adequação de seus objetivos, havendo um amplo espaço de debates que reafirmou

a urgência na reestruturação das linhas de pesquisa do mestrado, no fortalecimento do corpo docente permanente, tanto através do processo de credenciamento/recredenciamento quanto na busca de condições para maior dedicação à pós-graduação, especialmente em relação à formação e produção bibliográfica. Também nesse processo decidiu-se pela elaboração da proposta de

---

<sup>44</sup> Atualmente, a Região Sul conta com três programas de pós-graduação *stricto sensu* além da UFSC, estabelecidos na UEL-PR, PUC-RS e UCPEL-RS, sendo que a PUC-RS era a única que detinha (até 2011) a formação no doutorado (CAPES, 2009b).

doutorado, que já vinha sendo sinalizada pelo comitê da área de Serviço/Capes em avaliações anteriores e incentivada/requisitada pela administração/pró-reitoria da UFSC. (CAPES, 2009b, p. 2).

Tal processo, aprovado em 2010, culminou com a implantação do curso de doutorado, cuja proposta esteve calcada nesta rediscussão do projeto pedagógico do programa, sendo efetivada sua primeira turma em agosto de 2011.

Nestes termos, a área de concentração *Serviço Social, Direitos Humanos e Questão Social* foi mantida, havendo o estabelecimento de novas linhas de pesquisa, quais sejam: Direitos, Sociedade Civil, Políticas Sociais na América Latina; Serviço Social, Ética e Formação Profissional; e Questão Social, Trabalho e Emancipação Humana.

Em relação à atual estrutura curricular, o mestrando deve cumprir um total de 30 créditos e o doutorando um total de 48 créditos, distribuídos em disciplinas obrigatórias, disciplinas eletivas (teóricas, teórico-práticas e atividade supervisionada) e na defesa da dissertação ou tese (UFSC, 2011b). Observa-se também um fortalecimento ainda maior da Revista *Katálysis* “hoje um periódico semestral, de circulação nacional e internacional, reconhecido pelo sistema QUALIS e indexada no sistema SCIELO<sup>45</sup> e EDUBASE [...]” (UFSC, 2013a, p.1)<sup>46</sup>. Assim como dos Núcleos de Pesquisa, fruto da interlocução da graduação com a pós-graduação, configurando-se enquanto

uma tradição no Serviço Social da UFSC na valorização da pesquisa e na sua inter-relação com o ensino e a extensão. Por isso é consensual que a pesquisa tenha um lugar central na formação profissional, tanto pelo fato de tornar a realidade como objeto de reflexão crítica, como de construir um caminho onde além da produção de conhecimentos seja também, geradora de cultura. Por esses motivos é que os grupos de pesquisa, enquanto lugares privilegiados de articulação entre pós-graduação e graduação, tiveram um papel de destaque tanto na construção de uma política institucional de pesquisa para o

---

<sup>45</sup> *Scientific Electronic Library Online.*

<sup>46</sup> Não obstante, as críticas a este modelo de avaliação.



departamento de Serviço Social, como de vetores fundamentais para a avaliação da pós-graduação. (CAPES, 2009b, p.5).

Atualmente, tendo-se constituído os seguintes Núcleos e Grupos de Pesquisa: Núcleo de Estudos da Criança, Adolescente e Família (NECAD); Núcleo de Estudos e Pesquisas Estado, Sociedade Civil e Políticas Públicas e Serviço Social (NESPP); Núcleo de Estudos e Pesquisas em Serviço Social e Relações de Gênero (NUSSERGE); Núcleo de Estudos em Serviço Social e Organização Popular (NESSOP); Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Profissões e Instituições (NEPPI); Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Gênero (NETEG); Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais Contemporâneos, Políticas Sociais e Serviço Social (MOSCOPSS); Observatório Latino Americano (OLA); Grupo de Estudos e Pesquisas em Serviço Social (GEPSS) (CAPES, 2009b) (UFSC, 2011b).

Nestes termos, conforme a atual coordenadora do Programa, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helenara Silveira Fagundes, explicita: a “criação do doutorado reflete a trajetória de reflexão e amadurecimento de todo o Departamento de Serviço Social da UFSC” (UFSC, 2013a, p. 1), em um processo de construção e maturação de docentes, discentes, técnicos-administrativos e profissionais da área. Nestes termos, o Programa manteve o objetivo de

formar e qualificar pesquisadores, docentes e profissionais para a pesquisa, o ensino e o exercício profissional no serviço social e nas áreas afins, capacitando para a atuação no âmbito das políticas sociais, públicas e privadas. [...] Atualmente, conta com um corpo docente de 17 professores doutores, em processo de ampliação e qualificação através do pós-doutoramento. O corpo discente é hoje composto de 64 alunos, contando com um ingresso anual de 20 vagas para o mestrado e 09 vagas para o doutorado. O ingresso no PPGSS é anual, contando com bolsas de estudo da CAPES. (UFSC, 2013a, p.1).

Até o momento (abril de 2013), considerando a trajetória de 12 anos de existência a serem completados em agosto de 2013, o

PPGSS/UFSC formou 130 mestres<sup>47</sup> (haja vista que o doutorado ainda não apresenta tempo hábil para titulação), evidenciando seu protagonismo na consolidação da formação pós-graduada no Estado (na área), destacando-se, ainda, como o único Programa com mestrado e doutorado em Serviço Social em uma Universidade Federal do Sul do Brasil (UFSC, 2013a; 2013b).

No sentido de evidenciar tal protagonismo, de acordo com o relatório final da pesquisa mencionada anteriormente, desenvolvida por docentes e acadêmicos do Departamento de Serviço Social da UFSC, ao qual objetivou conhecer a realidade do mercado de trabalho, do exercício e da formação profissional dos assistentes sociais de Santa Catarina, com abrangência junto aos profissionais da região da Grande Florianópolis e das cidades Chapecó, Lages, Itapema e Tubarão; em relação aos dados propriamente relacionados à pós-graduação, considerando os profissionais da Grande Florianópolis (41%), foi identificado que “72% dos assistentes sociais possuem pós-graduação e, deste total, 49% são especialistas, 14% são mestres, 8% são doutores e 1% tem pós-doutorado.” (MANFROI et al. 2011, p. 110).

Entre as instituições em que os profissionais entrevistados realizaram seu mestrado, doutorado ou pós-doutorado, a UFSC foi mencionada como “a instituição que mais qualificou profissionais, situando-se com treze incidências” (RODRIGUES, 2010a, p. 129), seguida da PUC/SP com 9 incidências.

Diante desta trajetória, remetendo a proposta deste estudo, entende-se, por outro lado, o desafio que está posto em propor a leitura sobre o Programa e seus egressos, considerando seu tempo de vigência, que se por um lado, desde sua criação, evidenciou para a área sua relevância e protagonismo, por outro, remete a um tempo relativamente curto para a leitura de aspectos do âmbito educacional em que o tempo é um fator importante na maturação dessa formação; tratando assim, de um estudo que buscará retratar o espaço temporal que o Programa e seus egressos encontram-se na atualidade, na certeza de que estudos futuros também indicarão novos e “velhos” olhares sobre este espaço e as repercussões desta formação sobre seus egressos.

---

<sup>47</sup> Em consulta realizada no *site* do Sistema de Acompanhamento de Egressos da UFSC, identificou-se o número de 131 egressos do Programa, contudo o nome de um dos egressos aparece em duplicidade, havendo de fato 130 egressos até a data desta consulta (04/04/2013) (UFSC, 2013b).

### 3.2 PERFIL DOS EGRESSOS DO PPGSS/UFSC: BASE DE DADOS DO CURRÍCULO LATTES

A partir dos dados coletados, referente à pesquisa documental realizada no Currículo Lattes dos egressos do PPGSS/UFSC (Apêndice A)<sup>48</sup>, de forma a obter possíveis indicadores quanto à constituição dos sujeitos que compõem o universo da pesquisa, considerando a riqueza de informações presentes nestes documentos, avaliou-se pertinente abordar aspectos sobre a distribuição dos egressos, centrados em sua inserção acadêmico-profissional enquanto objeto de estudo, tais como: titulação atual; atuação profissional (ramo de atividade); e desenvolvimento de Projeto de Pesquisa, conforme o foco desta pesquisa.

Nestes termos, levando-se em conta os egressos formados pelo Programa até o ano de 2011, tem-se a titulação de 111 egressos, aos quais serão considerados neste mapeamento, conforme observa-se na Figura 1:

Figura 1 – Número de egressos do PPGSS/UFSC



Fonte: Elaboração da autora, a partir de dados do Sistema de Acompanhamento de Egressos da UFSC (UFSC, 2013b).

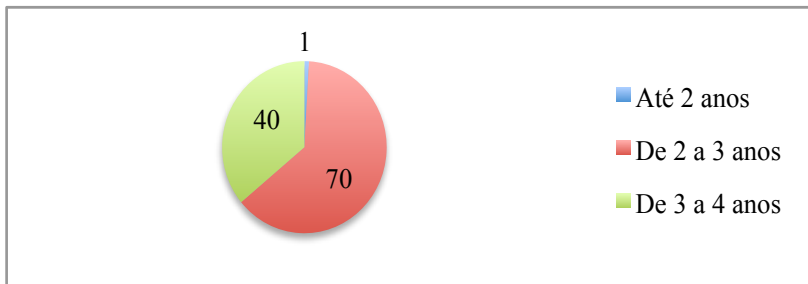
Como já destacado na introdução da pesquisa, tem-se estabelecido tal delimitação temporal, considerando os critérios da amostra, aos quais também correspondem a este mapeamento.

Assim, centrando-se no tempo de formação destes 111 egressos, observa-se (de acordo com os dados expostos na Figura 2) que a maior parte levou de 2 a 3 anos para concluir o mestrado.

---

<sup>48</sup> Última extração de dados da base de Currículos Lattes realizada em 04/04/2013.

Figura 2 – Tempo de formação: título de mestre



Fonte: Elaboração da autora, a partir de dados do Sistema de Acompanhamento de Egressos da UFSC (UFSC, 2013b).

Em consonância com estes dados, os documentos disponíveis de 2001 a 2009, referentes à Ficha de Avaliação do Programa de acordo com os critérios estabelecidos pelo Sistema Nacional de Avaliação, desenvolvido e aplicado pela CAPES, de forma geral evidenciam que o PPGSS/UFSC, desde sua criação, vem cumprindo as exigências estabelecidas quanto ao tempo de formação para a área que pontua até 2 anos e meio (30 meses) como “muito bom” (CAPES, 2004; 2007; 2010b).

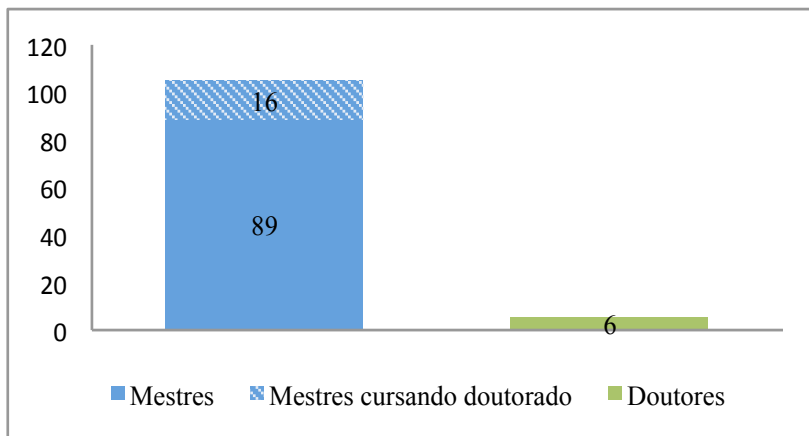
Mesmo considerando que o Programa, em seu regimento interno, estabelece o tempo mínimo de 12 meses e o tempo máximo de 24 meses para a conclusão da formação (no caso do mestrado), em muitos casos o acadêmico solicita prorrogação deste prazo máximo, que pode ser por até 6 meses (por no máximo duas vezes, com fundamentação adequada e avançada elaboração da dissertação), conforme avaliação do orientador e do Colegiado do Programa (UFSC, 2011a).

Toledo Junior (2012), que recentemente defendeu Trabalho de Conclusão de Curso tendo como temática de estudo a análise sobre a produção do conhecimento no PPGSS/UFSC, focando-se nos egressos de 2003 a 2010, ressalta que neste período o tempo médio de titulação do programa foi de 30,2 meses. Também realizando o mapeamento quanto aos egressos bolsistas, acentua que a diminuição do tempo de conclusão do mestrado está diretamente ligada ao número de bolsistas que o Programa apresenta, ressaltando ainda, como fator condicionante desta redução, a dedicação integral ao estudo e à pesquisa, ao qual o aluno bolsista se vincula, que remete ao tempo médio de titulação de 26,1 meses para os bolsistas CAPES e REUNI, com pelo menos uma fração do período de permanência no mestrado, enquanto que os

egressos não bolsistas apresentaram um tempo médio de titulação de 32,2 meses. A discussão desta problemática será realizada no próximo item a partir da interlocução desta constatação junto aos egressos entrevistados.

Em relação à titulação atual, a maior parte dos egressos manteve o título de mestre como sua última titulação, como se observa na Figura 3:

Figura 3: Titulação atual dos egressos do PPGSS/UFSC



Fonte: Elaboração da autora, a partir de dados do Currículo Lattes dos egressos do PPGSS/UFSC.

Em uma primeira análise, reforça-se a expressiva diferença entre as titulações, considerando o número de 89 mestres e 22 mestres que deram continuidade à sua formação acadêmica, tornando-se doutores (6) ou cursando o doutorado (16), indicando que menos de 25% dos egressos optou por continuar sua formação acadêmica (até o momento). Assim, pode-se remeter ao caráter finalístico desta formação no mestrado para a maioria dos egressos do Programa.

Contudo, naturalmente, deve-se atentar que a continuidade desta formação acadêmica (com o ingresso no doutorado) muitas vezes não ocorre imediatamente após a formação no mestrado, além do fato de que a concessão do título de doutor abrange um espaço temporal significativo, em média de 4 anos, o que aliado ao tempo de vigência do PPGSS/UFSC, relativamente recente prestes a completar 12 anos, não pode ser desconsiderado.

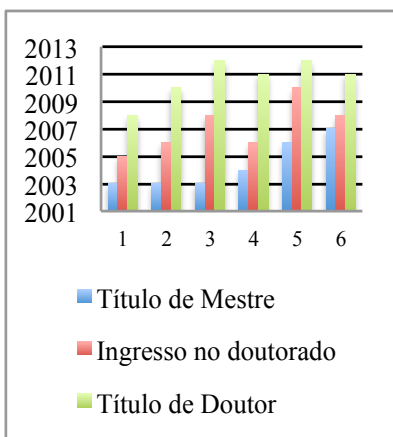
Além disso, todos os egressos, hoje doutores, tornaram-se mestres até o ano de 2006, podendo-se associar ao fato de que os “primeiros egressos” foram os que tiveram mais tempo para cursar o doutorado, remetendo novamente para o período de vigência do Programa.

Cabe mencionar ainda, que entre estes 89 egressos que mantiveram o título de mestre como sua última formação acadêmica, estão incluídos 5 egressos cujo Currículo Lattes não foi localizado. Outra questão importante refere-se à própria ausência de cursos de doutorado no Estado, não havendo nenhuma instituição que ofertasse esta formação até a recente criação do doutorado em Serviço Social na UFSC, o que sem dúvida dificultava o acesso a esta formação.

No caso estudado, evidenciando estas questões e buscando mais elementos para sinalizar aspectos da titulação atual dos egressos, conforme observa-se na Figura 4, tem-se que para os mestres que se tornaram doutores o tempo entre a titulação no mestrado e o ingresso no doutorado oscilou de 2 a 5 anos, ocorrendo ainda um espaço temporal considerável entre o título de mestre e o de doutor.

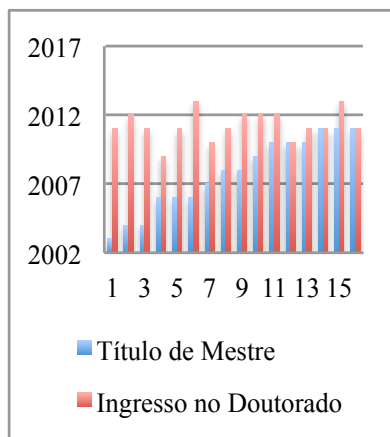
Também sendo possível constatar este padrão entre os egressos que estão cursando o doutorado atualmente e ingressaram no Programa até 2009, conforme tem-se na Figura 5, ocorrendo uma oscilação quanto ao período da titulação de mestre ao ingresso no doutorado de 3 a 8 anos.

Figura 4 – Ano de titulação: doutores



Fonte: Elaboração da autora, a partir de dados do Currículo Lattes dos egressos do PPGSS/UFSC.

Figura 5 – Ano de titulação: mestres doutorandos

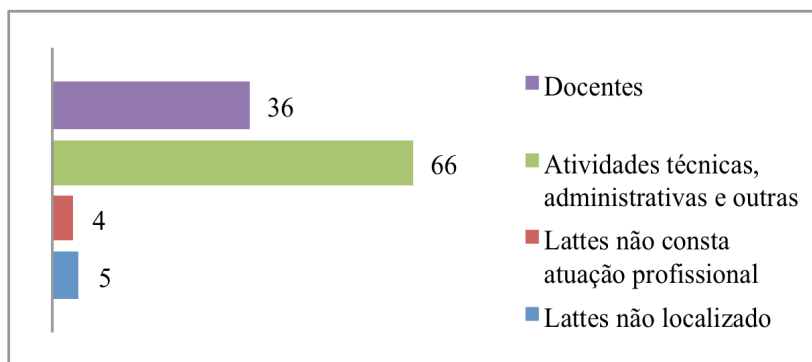


Fonte: Elaboração da autora, a partir de dados do Currículo Lattes dos egressos do PPGSS/UFSC.

Porém, a partir dos egressos titulados em 2010 (ainda Figura 5), observa-se que o tempo de formação no mestrado e o ingresso no doutorado diminuiu consideravelmente, oscilando de 2 anos ao ingresso imediato, o que pode evidenciar uma tendência atual entre os egressos, envolvendo aspectos de redução do tempo de titulação e flexibilização da formação, enquanto uma exigência ao ingresso no mercado de trabalho para os que almejam seguir a formação acadêmica, ao imprimir uma requisição maior quanto à titulação necessária para a inserção acadêmico-profissional pretendida

Nos dados referentes à atuação profissional dos egressos, conforme exposto na Figura 6, tem-se que a maior parte, 59,4%, desenvolve atividades técnicas, administrativas e outras, aqui também inclusos os egressos que estão unicamente cursando o doutorado; enquanto 32,4% dos egressos atuam na docência.

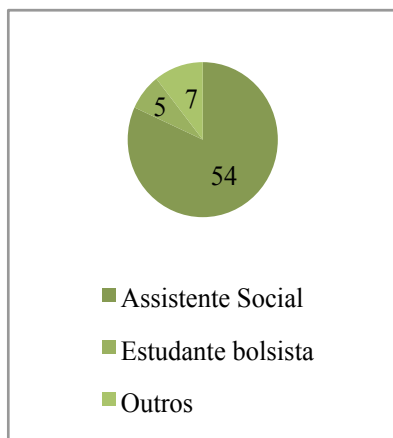
Figura 6 – Atuação profissional dos egressos do PPGSS/UFSC



Fonte: Elaboração da autora, a partir de dados do Currículo Lattes dos egressos do PPGSS/UFSC.

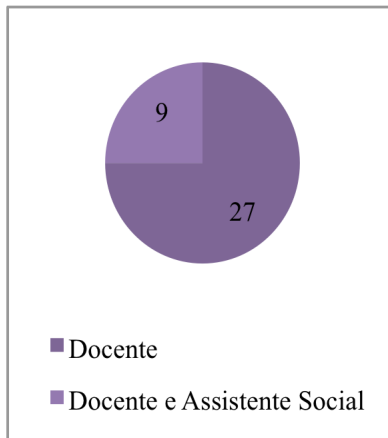
Entre os docentes, cabe destacar, como exposto na Figura 7, que há um número significativo, 9 egressos, que atuam concomitantemente como assistentes sociais. Já entre os egressos que desenvolvem atividades técnicas, administrativas e outras (Figura 8) que não a docência, quase em sua totalidade atuam exclusivamente como assistente social.

Figura 7 – Egressos docentes



Fonte: Elaboração da autora, a partir de dados do Currículo Lattes dos egressos do PPGSS/UFSC.

Figura 8 – Egressos que atuam em atividades, técnicas, administrativas e outras



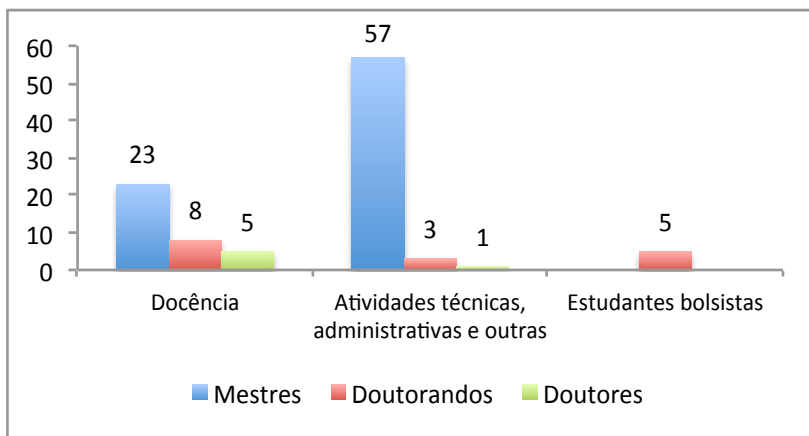
Fonte: Elaboração da autora, a partir de dados do Currículo Lattes dos egressos do PPGSS/UFSC.

Portanto, de forma geral observa-se que a maior parte dos egressos atua em atividades técnicas, administrativas e outras, evidenciando que para além da formação estritamente acadêmica, a formação para o exercício nos diversos campo de atuação do assistente social tem sido expressiva entre os egressos do PPGSS/UFSC. Assim, configurando a continuidade da formação para estes egressos de forma a repercutir na sua atuação profissional.

Outrossim, mais um dado relevante diz respeito à distribuição dos egressos segundo o tipo de atividade e sua titulação atual. Conforme apresentado na Figura 9, se entre os doutores observa-se que quase em sua totalidade exercem o trabalho na docência entre os que mantiveram a titulação no mestrado como última formação acadêmica, a maior parte exerce atividades técnicas, administrativas e outras, que não envolvem diretamente o trabalho na academia, em consonância com os dados apresentados na pesquisa de Velloso (2004), que indicaram que “[...] o principal traço que distingue a inserção profissional de doutores e mestres é o trabalho na academia.” (VELLOSO, 2004, p. 592).



Figura 9 – Distribuição dos egressos segundo o tipo de atividade e a titulação atual



Fonte: Elaboração da autora, a partir de dados do Currículo Lattes dos egressos do PPGSS/UFSC.

Contudo, não se pode desconsiderar que um número significativo destes mestres também atua no exercício da docência, somando-se os 23 mestres docentes com os 8 mestres docentes doutorandos, totalizando 31 egressos.

Assim, tem-se que no caso do PPGSS/UFSC, apesar de haver “somente” 6 egressos com o título de doutorado, isto não tem impedido que os demais atuem na docência, demonstrando que o exercício profissional na docência também é significativo entre os egressos que mantiveram sua titulação de mestres.

Logo, apesar do Serviço Social não ter sido contemplado na pesquisa de Velloso (2004) realizada com egressos da pós-graduação titulados na década de 1990, mencionada no item 2.2, considerando que se incluiria nas ditas Áreas Profissionais, as quais a pesquisa indicou predominância no trabalho fora da academia, entende-se que os dados do PPGSS/UFSC, guardadas as devidas proporções uma vez que envolve um espaço temporal diferenciado, apesar de também evidenciar que a maior parte atua “fora” da Academia, isto não caracteriza que para estes egressos tal formação não tenha possibilitado a interlocução com o trabalho acadêmico, questão que será aprofundada junto aos sujeitos da amostra da pesquisa.

Assim, compreende-se que estes dados indicam que além de formar docentes, o Programa tem formado um número expressivo de

assistente sociais (não docentes), de modo a “formar e qualificar pesquisadores, docentes e profissionais para a pesquisa, o ensino e o exercício profissional no serviço social e nas áreas afins” (UFSC, 2013a, p. 1), conforme se propõe.

Dessa forma, outro elemento que se considerou relevante demonstrar nesta consulta refere-se a relação entre a atuação profissional dos egressos e a menção ao desenvolvimento, ou não, de projetos de pesquisa, considerando a centralidade da pesquisa na formação do assistente social na graduação e na pós-graduação,

[...] ou seja, na formação de pesquisadores, docentes e profissionais capazes de conhecer os fundamentos teóricos para compreensão da realidade social e do significado sócio-histórico da profissão, mas também, de serem capazes de conhecer e operar os recursos teóricos e técnicos necessários aos processos de construção de conhecimento, fortalecendo a área de conhecimento do Serviço Social. (UFSC, 2011a, p.5)

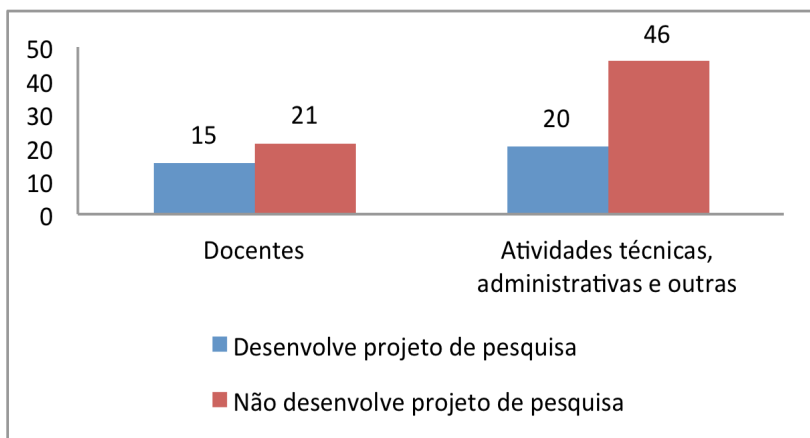
Assim, na Figura 10, a atuação profissional dos egressos foi relacionada com o desenvolvimento, ou não, de projeto de pesquisa, sendo considerado os projetos de pesquisa desenvolvidos de 2008 a abril de 2013 (conforme a última pesquisa realizada no Lattes dos egressos), de forma a sinalizar os egressos que, independentemente do período de formação no mestrado, desenvolveram projetos de pesquisa nos últimos 5 anos (5 anos e 3 meses, para ser mais exata)<sup>49</sup>.

Conforme é possível notar na Figura 10, de forma geral, tem-se que os egressos que atuam em atividades técnicas, administrativas e outras, proporcionalmente, desenvolvem menos projeto de pesquisa que os docentes, respectivamente, na proporção de 30,3% para 41,6%.

---

<sup>49</sup> Cabe destacar ainda que a opção por este dado relaciona-se à importância que apresenta na constituição do Currículo Lattes, bem como a centralidade que a pesquisa apresenta na formação pós-graduada *stricto sensu*.

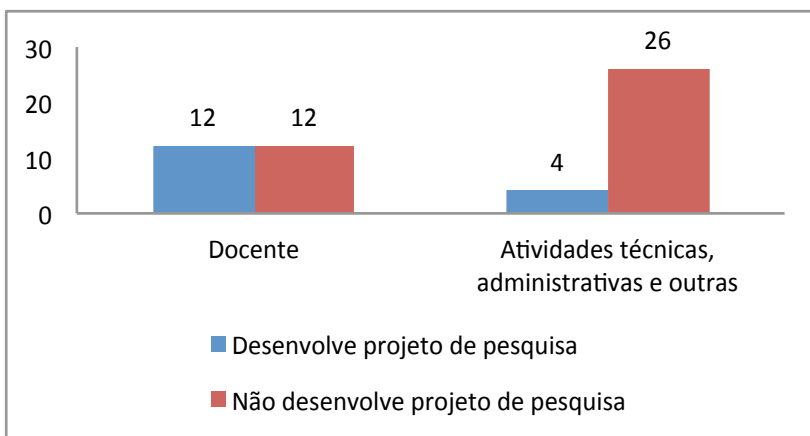
Figura 10 – Relação entre atuação profissional e desenvolvimento de projeto de pesquisa pelos egressos



Fonte: Elaboração da autora, a partir dos dados do Currículo Lattes dos egressos do PPGSS/UFSC.

Contudo, ao se comparar os egressos formados até 2007 (Figura 11) com os egressos formados de 2008 a 2011 (Figura 12), observa-se que proporcionalmente o número de egressos que atuam exclusivamente em atividades técnicas, administrativas e outras e desenvolvem Projeto

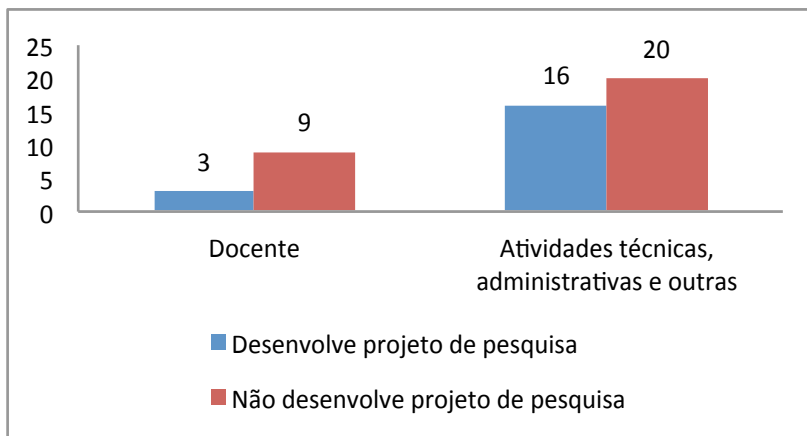
Figura 11 – Egressos formados entre 2003 a 2007



Fonte: Elaboração da autora, a partir de dados do Currículo Lattes dos egressos do PPGSS/UFSC.

de Pesquisa, além de ter aumentado consideravelmente passando de 13,3% até 2007 para 44,4% de 2008 a 2011, superou o de docentes que desenvolvem projeto de pesquisa, que era de 50% até 2007 e caiu para 25% de 2008 a 2011.

Figura 12 – Egressos formados entre 2008 a 2011



Fonte: Elaboração da autora, a partir de dados do Currículo Lattes dos egressos do PPGSS/UFSC.

Tais dados indicam que (proporcionalmente) os egressos formados mais recentemente (a partir de 2008) e que atuam em atividades técnicas, administrativas e outras têm desenvolvido mais projetos de pesquisa do que os que se formaram até 2007.

Contudo, a fim de observar se estes dados estão mesmos relacionados com a realização de pesquisas voltadas para o seu exercício profissional destes egressos na atualidade, uma vez que os períodos coincidem (de formação e de desenvolvimento de projeto de pesquisa que foi delimitado, no caso dos egressos formados de 2008 a 2011), quanto aos Projetos de Pesquisa desenvolvidos pelos 16 egressos indicados na Figura 12, tem-se que 8 destes egressos, além de desenvolverem projetos de pesquisa durante o próprio mestrado, continuaram desenvolvendo pesquisa após esta formação: 5 com projetos voltados para seu campo de trabalho atual e 3 voltados a estudos realizados em decorrências do ingresso no doutorado.

Por sua vez, quanto aos 8 egressos restantes, os projetos de pesquisa desenvolvidos têm relação com a vinculação aos Núcleos de Pesquisa do Programa, relacionados à sua área de estudo na dissertação,

próprios de seus período de formação. Portanto, para estes últimos, os dados parecem evidenciar que a pesquisa não está voltada para sua inserção acadêmico-profissional atual. Assim, observa-se que destes 16 egressos, efetivamente 8 têm desenvolvido projeto de pesquisa na vinculação com sua inserção acadêmico-profissional na atualidade. Contudo, ainda assim, proporcionalmente, tais egressos têm desenvolvido mais projetos de pesquisa que os do período anterior e mais que os docentes.

Não obstante, quanto aos projetos desenvolvidos pelos 4 profissionais formados no primeiro período (de 2003 a 2007) que atuam em atividades técnicas, administrativas e outras, observa-se que 2 trabalhos estão voltados para a inserção profissional atual e 2 projetos voltados à inserção nos Núcleos de Pesquisa. Já em relação aos docentes, nos dois períodos, os projetos de pesquisa desenvolvidos relacionam-se à inserção profissional e área de estudo.

Tais dados, de forma geral, além de remeterem à formação em pesquisa e à inserção acadêmico-profissional dos egressos do PPGSS/UFSC, evidenciam a diversidade existente entre os profissionais formados, remetendo para a importância de não se restringir a formação no mestrado, isto é, uma vez que o perfil profissional a ser formado pelo PPGSS/UFSC requer

a formação de um profissional qualificado para analisar, de forma crítica, as novas configurações da questão social no contexto das transformações societárias e em suas expressões particulares (realidade latino-americana) [...] com capacidade crítica, analítica e propositiva sobre a importância de consolidação da cidadania e das políticas sociais enquanto mediações necessárias à construção de uma sociedade fundada na emancipação humana, bem como, aos desafios com que se defronta tanto para compreender, quanto para formular propostas profissionais que potenciem o enfrentamento da questão social. Este perfil pretendido exige ainda uma consistente base de fundamentação ética e política que signifique reconhecer os dilemas éticos contemporâneos, sua problematização e desafios colocados a liberdade e as ações resultantes de uma direção social crítica à sociedade capitalista contemporânea. (UFSC, 2011a, p.4).

Embora não esteja no foco da análise aqui realizada, os números relativos às publicações dos egressos, cabe ressaltar ainda a pesquisa de Toledo Junior (2012), a qual, analisando a produção do conhecimento dos discentes formados pelo Programa no período de 2003 a 2010, constatou que 65 egressos possuíam ao menos uma publicação, enquanto 21 egressos não dispunham de publicações, sendo atribuído ao Programa (segundo os critérios da CAPES) a avaliação de “muito bom”, ao apresentar 30% de discentes com publicações em relação à dimensão do corpo discente.

O total de publicações foi de 522, incluindo: artigos completos publicados em periódicos (com 88 publicações de 36 egressos), trabalhos completos publicados em anais de congressos (com 228 publicações de 42 egressos), resumos publicados em anais de congresso (com 167 publicações de 46 egressos), livros completos (com 7 publicações de 5 egressos), capítulos de livros (com 32 publicações de 15 egressos).

Portanto, observa-se que a maior parte das publicações aparece concentrada entre os trabalhos e resumos publicados em anais de congressos. Assim, o autor alerta que apesar da produção de forma geral ser muito boa, considerando que a maior parte dos egressos apresenta publicações, contudo, tem-se a concentração desta produção em alguns discentes, além do fato de que a publicação de artigos, que detém maior peso segundo os critérios de avaliação da CAPES, ainda é considerada relativamente baixa, com 88 publicações de 36 discentes.

Outro dado importante diz respeito à co-autoria nestes trabalhos entre docentes e discentes/egressos, do total de publicações (522), 27% (110) foram em co-autoria totalizando 29 discentes realizando trabalhos em co-autoria com docentes do Programa, que ainda é considerado aquém dos critérios com a classificação de “muito bom” da CAPES. Outro dado que o autor destaca diz respeito à constatação de que a publicação dos egressos considerando o período de 3 anos após a titulação ainda é bastante significativa, ocorrendo 45,2% das publicações discentes após a conclusão do mestrado, na maioria dos casos em decorrência da própria publicação da dissertação (TOLEDO JUNIOR, 2012).

De forma geral, entende-se que tais dados são importantes enquanto possibilidade de interlocução com o modelo de avaliação vigente, mas questiona-se o que representam, no sentido de que poucos dizem sobre a experiência dos egressos quanto ao processo de formação na articulação com sua inserção acadêmico-profissional. Nesta direção, observa-se que o modelo de avaliação proposto e gerido pela CAPES, ao

priorizar critérios de produtividade centrado nas publicações, desconsidera a experiência dos egressos, discentes e docentes dos Programas.

Outro trabalho recente que abordou o PPGSS/UFSC foi a dissertação desenvolvida por Silva (2012), focando a análise nas dissertações defendidas por egressos do Programa até o ano de 2010, partindo-se do universo de 88 dissertações, sendo selecionados 10 trabalhos que problematizavam a prática profissional do Serviço Social, pensada e analisada a partir de alguma concepção teórica que apresentavam, enquanto objeto de estudo da pesquisa. Dentre as questões observadas, além das centradas nos objetivos do estudo, foi enfatizada pela autora a qualidade das dissertações analisadas o que também “reflete a maturidade teórica que o PPGSS da UFSC vem conquistando ao longo dos seus dez anos de história.” (SILVA, 2012, p. 283).

Portanto, a partir dos dados evidenciados ao longo deste item, privilegiando elementos da titulação, atuação profissional e atividade de pesquisa dos egressos, tem-se destacado a formação de docentes, pesquisadores e profissionais que atuam nos diversos campos de inserção do Serviço Social, indicando a relevância do Programa nesta formação, repercutindo na inserção acadêmico-profissional de seus discentes, enquanto espaço de fortalecimento da profissão e da pesquisa na área.

Desta forma, buscando mais elementos quanto às questões propostas na interlocução com a experiência dos egressos, como explicitado na Introdução desta pesquisa, elegeu-se uma amostra de 8 egressos aos quais serão apresentados na sequência.

### 3.3 A FORMAÇÃO DOS EGRESSOS DO PPGSS/UFSC: APREENSÃO E REPERCUSSÕES NA SUA INSERÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL

Inicialmente, ainda quanto à pesquisa documental, faz-se oportuno apresentar os 8 egressos que compuseram a amostra, conforme os critérios estabelecidos referentes ao ano de ingresso e conclusão do mestrado, atuação profissional atual e o desenvolvimento de Projeto de Pesquisa, considerando os egressos titulados entre 2003 a 2007 e 2008 a 2011, como apresentado no Quadro 3:

Quadro 3 – Egressos que compõem a amostra da pesquisa

<b>EGRESSOS</b>	<b>ANO DE INGRESSO E CONCLUSÃO</b>	<b>ATUAÇÃO PROFISSIONAL ATUAL</b>	<b>PROJETO DE PESQUISA</b>
Egresso 1 (E1)	2001 – 2003	Docente	Sim
Egresso 2 (E2)	2002 – 2005	Docente	Não
Egresso 3 (E3)	2003 – 2006	Atividades técnicas, administrativas e outras	Não
Egresso 4 (E4)	2004 – 2007	Atividades técnicas, administrativas e outras	Sim
Egresso 5 (E5)	2007 – 2009	Atividades técnicas, administrativas e outras	Não
Egresso 6 (E6)	2008 – 2010	Docente	Sim
Egresso 7 (E7)	2008 – 2011	Docente	Não
Egresso 8 (E8)	2009 – 2011	Atividades técnicas, administrativas e outras	Sim

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do Sistema de Acompanhamento de egressos da UFSC e do Currículo Lattes dos egressos.

Legenda: ■ Titulados período de 2003 a 2007; ■ Titulados período de 2008 a 2011.

Tais dados foram aprofundados com a realização das 8 entrevistas, fazendo parte da pesquisa de campo.

Para tanto, a elaboração do Roteiro de Entrevista (Apêndice B), contando com 10 questões principais, buscou contemplar os pontos pertinentes à pesquisa, com base no problema, nas hipóteses e nos objetivos traçados. Além disso, tais questões exploraram o referencial



teórico utilizado no decorrer deste estudo e os objetivos do PPGSS/UFSC, estes considerados de forma geral<sup>50</sup>.

Como consta no quadro 3, os egressos serão citados considerando a nomenclatura: E1 (egresso 1), E2 (egresso 2), E3 (egresso 3), E4 (egresso 4), E5 (egresso 5), E6 (egresso 6), E7 (egresso 7) e E8 (egresso 8).

### 3.3.1 Inserção acadêmico-profissional dos egressos

Inicialmente, objetivando trazer mais elementos quanto à apresentação destes egressos, tem-se abordado a sua inserção acadêmico-profissional anterior e posteriormente ao mestrado.

Os entrevistados docentes titulados até 2007, E1 e E2, já atuavam na docência antes do ingresso no mestrado, permanecendo nesta ocupação após a titulação, ambos em IES comunitárias como professores efetivos, sendo que E1 atualmente também cursa o doutorado. Ainda cabe pontuar que atuaram como assistentes sociais em atividade técnicas antes de sua inserção no mestrado<sup>51</sup>. Ambos sinalizaram que o ingresso no mestrado esteve relacionado em atender sua atuação profissional na docência como explicitado nos seguintes trechos: *“a vinda para o mestrado esteve relacionada a este espaço de trabalho, na docência, ao qual continuei atuando”* (E1);

ingressei no Mestrado por solicitação da Universidade que promoveu ampla campanha para **capacitação docente** com intuito de atingir os indicadores estabelecidos pelo MEC e para qualificação do corpo docente. (E2).

---

<sup>50</sup> Tais entrevistas foram realizadas utilizando-se como registro a gravação em áudio, ocorrendo posteriormente sua transcrição, com exceção de uma das entrevistas, em que dada a dificuldade de sua realização procedeu-se a coleta de dados com a disponibilização do roteiro de entrevista por meio eletrônico (e-mail) ao (a) entrevistado (a), este procedendo sua devolução da mesma forma. Nas 7 entrevistas em que foi possível proceder a gravação em áudio, posteriormente, foi disponibilizada para os respectivos entrevistados sua transcrição, possibilitando que revisassem suas respectivas entrevistas.

<sup>51</sup> Cabe sinalizar que se parte do entendimento que os egressos docentes com graduação na área também são assistentes sociais, contudo para facilitar a redação (neste item) quando houver menção ao cargo de assistente social, refere-se aos profissionais que atuam em atividades técnicas e administrativas, no exercício do Serviço Social.

Aqui, confirma-se a questão da crescente demanda pela formação de docentes para a área no Estado, de forma a atender às universidades então existentes e as requisições do Ministério da Educação.

Já entre os egressos docentes E6 e E7, titulados a partir de 2008, o egresso E6 teve sua inserção no mestrado logo após a graduação, dando continuidade à sua inserção acadêmica com o ingresso no doutorado e passando a atuar como docente após o mestrado, mais recentemente; E7 atuava antes do mestrado como assistente social, mantendo esta ocupação (em outra instituição) no decorrer do mestrado e, após, concomitantemente atuou como pesquisador, enquanto bolsistas CNPq em um dos Núcleos de Pesquisa do Departamento de Serviço Social e do PPGSS/UFSC e, recentemente, também passou a atuar como docente. Ambos exercem suas atividades na docência enquanto em IES pública federal como professores substitutos.

A partir desta trajetória, indicando o desenvolvimento da atividade de pesquisa, o egresso E6 ressalta que tem realizado desde a graduação

[...] a trajetória acadêmica corrida, então eu sai da graduação e já entrei no mestrado e aí saindo do mestrado já entrei no doutorado, então o processo foi todo este e em paralelo daí sim a atividade de pesquisa que acho que desde a terceira fase da graduação [...]. (E6).

Por sua vez, o egresso E7 sinaliza as dificuldades em se conciliar a atividade profissional com o mestrado e, conseqüentemente, como isto impactou na sua formação:

até final de 2010, outubro de 2010, estudava e também exercia a atividade profissional na Prefeitura de Florianópolis, o que foi muito difícil, pela densidade de leitura, é muito difícil porque a gente não consegue se centrar muito especificamente só no estudo e aí acabou que de certa forma prejudicou entendendo que a qualidade do processo em si de formação, com certeza, porque ainda tinha uma carga muito extensa, fazia 40 horas na Prefeitura, então me restava um tempo realmente muito pequeno para me dedicar a leitura, o que já avalio que no doutorado só faço

se tiver condições de parar, de só me dedicar a esta atividade. (E7).

Por outro lado, tal egresso também ressalta as oportunidades profissionais que surgiram em decorrência da titulação de mestre, voltadas à área acadêmica, indicando que

o mestrado abriu a possibilidade [...], no meu caso muito de imediato, [...] da pesquisa e da docência, logo em seguida da conclusão do mestrado. Então, era um campo, uma possibilidade que eu não tinha antes que a titulação acabou possibilitando. (E7).

Em relação aos egressos que desenvolvem exclusivamente atividades técnicas, administrativas e outras (E3, E4, E5 e E8), excetuando um dos egressos que levou de 2 a 3 anos após a graduação para ingressar no mestrado (tratando-se do egresso E5), os demais ingressaram logo em seguida à formação na graduação, sendo referendado o incentivo dos professores que os acompanharam no decorrer desta formação para continuar os estudos na área, considerando suas trajetórias acadêmicas e os Trabalhos de Conclusão de Curso que desenvolveram. Além disso, o egresso E4 expõe que o mestrado serviu para se inserir, enquanto opção também financeira, uma vez que não tinha muito claro se queria seguir a carreira acadêmica, como observa-se em sua fala:

fui fazer o mestrado porque estava na metade do ano, sou do interior, aí desempregada pensei '*quero ficar em Florianópolis, o que é que eu vou fazer?*' Aí, fiz a seleção do mestrado, mas não tinha muito claro, assim, eu quero isso porque [...] quero a docência ou quero o mestrado, a pesquisa, por isso que quero o mestrado [não tinha isso claro]. Mas mesmo nesse sentido, estava há um tempo esperando a seleção da Residência, mas aí neste período não tinha o que fazer, decidi fazer a seleção do mestrado [...]. (E4).

Tem-se sinalizado, portanto, elementos próprios do mercado de trabalho, evidenciados ao longo deste estudo, que não raramente interferem na inserção acadêmico-profissional dos egressos da graduação e da pós-graduação (além de toda a classe trabalhadora)

quanto as dificuldades de inserção profissional e a necessidade de garantir condições de sobrevivência para atuar na área pretendida. O ingresso na pós-graduação configura-se assim como uma opção concreta de inserção profissional.

Assim, ainda pontuando aspectos de sua trajetória acadêmico-profissional, o egresso E4 menciona que após o primeiro semestre no mestrado surgiu a seleção para realizar residência na área; como era de seu interesse, trancou o mestrado, retornando-o após o primeiro ano de residência, pois não era permitido trancar o mestrado por mais um ano. Relata que a residência *“não deixava de ser um trabalho, porque a gente fazia, fez 6 mil horas e a parte prática numa Unidade de Saúde.”* (E4). Ao final do mestrado, passou a atuar como assistente social, o que não chegou a prejudicar (na sua avaliação) a formação, considerando que tinha uma jornada de trabalho reduzida. Em 2008 (com o mestrado já finalizado), ingressou em outra instituição por concurso público (também atuando como assistente social), onde permanece atuando hoje.

O (a) entrevistado (a) E3 também contextualiza a questão das dificuldades financeiras e a inserção no mercado de trabalho após a graduação, abordando que durante o mestrado precisou atuar fora da área de Serviço Social para se manter financeiramente: *“durante o mestrado eu não consegui bolsa, precisei trabalhar e não consegui um trabalho na minha área, trabalhei em outra área, porque precisava me manter.”* (E3). Contudo, ao finalizar a formação no mestrado, atuou como docente, momento em que reavaliou suas pretensões profissionais, concluindo que seu *“objetivo mesmo era atuação profissional na prática, não era a docência, então assim que consegui passar num concurso parei de dar aula e fui trabalhar no Estado.”* (E3).

Por sua vez, o (a) entrevistado (a) E5 contextualiza que já atuava como assistente social antes do mestrado, permanecendo neste cargo em diferentes instituições no decorrer e após a titulação. Nesse sentido, evidencia também dificuldade de acesso às bolsas para os discentes, relatando que: *“considerando que não fiquei entre as primeiras colocações já sabia que não teria bolsa, então comecei a procurar emprego.”* (E5). Sobre esta problemática das bolsas, destaca que:

quando começou o mestrado só tinha uma ou duas bolsas disponíveis, então só os dois primeiros [tiveram acesso a bolsa]. No semestre seguinte, também foi uma ou duas no máximo, então foi indo pela colocação, acabou que eu acabei o mestrado [e não tive possibilidade de bolsa]. Ah

não, acho que no último semestre ou no anterior até minha orientadora comentou que tinha uma bolsa, mas como eu não tinha cumprido as [disciplinas] obrigatórias não podia ficar com a bolsa. Só que naquele momento eu também não abria mão do concurso. (E5).

Além disso, também comenta que teve dificuldades em conciliar as atividades da formação no mestrado com o trabalho:

A carga horária de trabalho era de 40 horas semanais e eu precisava sair duas vezes por semana do emprego para cumprir as disciplinas. No primeiro semestre não fiz uma das disciplinas obrigatórias para poder continuar trabalhando e estudando, então faltava no emprego somente uma vez por semana e compensava as horas nos outros dias da semana. Ou seja, nos outros dias da semana trabalhava 10 horas diárias, e à noite tinha que ler os textos para dar conta do mestrado. (E5).

Dada estas dificuldades, por um breve período (alguns meses), lembra que até ficou sem trabalhar, fazendo somente o mestrado e estudando para concursos públicos; mas logo em seguida ao passar em um concurso voltou a atuar na área. Em seu atual trabalho, relata que o mestrado contribuiu diretamente para o ingresso, pois havia prova de títulos no concurso realizado: “*na prova objetiva eu fiquei em segundo, mas na média final acabei ficando em primeiro lugar por conta do mestrado.*” (E5). Entretanto, sinaliza que não teve retribuição financeira por esta mesma titulação, uma vez que na instituição onde atua desde então a titulação só é incorporada ao salário se ocorre após o ingresso, contraditoriamente, afinal tal titulação contribuiu para a entrada nesta instituição e repercutiu no trabalho desenvolvido. Tem-se, portanto, as vicissitudes do mercado de trabalho presente de várias formas no cenário social, seja pela dificuldade de acesso, seja pela falta de reconhecimento quanto a esta qualificação, quando esta se configura em favor do trabalhador na forma de uma remuneração maior.

Ainda quanto à sua trajetória profissional, aborda que tem intenção de atuar na docência, contudo planejou sua trajetória acadêmica e profissional de forma a atuar no âmbito técnico antes de atuar na docência, como confirma este trecho:

fui fazer o mestrado pensando em um dia ser professora, mas minha intenção nunca foi que isso acontecesse já, de engatar o mestrado, o doutorado e já dar aula. Não quero isso para mim, quero ter um pouco de experiência atuando como assistente social para depois dar aula. (E5).

Aqui, outra questão aparece evidenciada, considerando as discussões muitas vezes realizadas no âmbito acadêmico e profissional quanto à importância de realizar a aproximação com os espaços sócio-ocupacionais na área, considerando as características da profissão na interlocução com a tarefa de ensinar aos futuros profissionais. Por outro lado, sobre esta questão, o egresso E6 comenta que compreende que sua decisão de realizar a trajetória acadêmica sem atuar fora do espaço acadêmico (que embora as vezes é questionada no meio profissional) não repercute negativamente na sua atuação como docente, sendo possível realizar a interlocução com o exercício profissional, como expõe:

[...] não acredito que exista de fato este descolamento entre a realidade e a teoria, então quando você faz pesquisa você se insere numa instituição e no caso atua, também tive esta vivência tanto entrando como pesquisador, como nas experiências de estágio, [...] você vê que vivência na instituição não é da mesma forma, mas às vezes na própria pesquisa você vivencia muito mais que o próprio profissional que está ali repetindo o comportamento há bastante tempo, então é uma das coisas que geralmente o pessoal é bastante crítico quando a seguir direto, acho que me propicia igualmente conhecer. **Cada um vai ter uma área de conhecimento de domínio maior** e isso com a diferença entre o espaço profissional e o espaço acadêmico acaba se refletindo da mesma forma, agora como é sua forma de apropriação desta realidade é que acho que modifica um pouco em quão crítico você é enquanto assistente social. (E6).

Entende-se que ambas as inserções, considerando a formação profissional na área, remetem aos desafios do exercício profissional, estando sua riqueza justamente nesta interlocução acadêmica e

profissional, com olhares diferenciados e que se complementam e se fortalecem no diálogo sobre e com a profissão.

O (a) entrevistado (a) E8, por sua vez, também contextualiza sua trajetória comentando que antes do mestrado atuou como educador (a) social, período em que fez uma especialização na área de Serviço Social. No primeiro ano do mestrado, passou a ser bolsista da CAPES, contudo deixou a bolsa no segundo ano para assumir o cargo de assistente social em concurso realizado neste período, ao qual ainda está vinculado (a) atualmente. Neste caso, o mercado de trabalho também atuou na relação com as bolsas de pesquisa ofertadas, considerando a opção do egresso, por esta inserção, como também se observa em sua fala:

Infelizmente, devido às condições objetivas e subjetivas da vida, tive a necessidade de inserir-me num trabalho, abdicando da dedicação exclusiva ao mestrado, antes de seu término. Poderia ter aprofundado muito mais a pesquisa no âmbito da dissertação se tivesse a dedicação exclusiva ao mestrado até a sua conclusão. Nisto, também devo citar as condições de dedicação exclusiva imposta aos/as acadêmicos/as. A bolsa oferecida aos/as acadêmicos/as restringe às condições objetivas, visto sua precarização. As pessoas precisam de muito mais do que comida. E nesta fase, após a efetivação de graduação e especialização, existem várias necessidades que passam a fazer parte da vida de forma muito mais enfática, como por exemplo, aquelas relacionadas ao acesso à cultura. O sofrimento pelo não acesso torna-se muito maior. [...] Refiro-me ao valor da bolsa oferecida (na época, R\$ 1.200,00). Se fosse um valor maior, com certeza, ela garantiria de forma mais eficaz as questões que ultrapassam a mera sobrevivência, ou seja, o acesso a várias questões que são importantes, questões que as pessoas também almejam, que elas precisam. No meu caso, eu tinha que pensar o que ia fazer depois do mestrado. Eu não tinha como esperar o mestrado terminar para depois ingressar na vaga do concurso para o qual fora convocada. Não sabia se conseguiria passar ou ser convocada no âmbito de um outro concurso, logo na sequência do término do mestrado. (E8).

De forma geral, faz-se relevante ressaltar nesta problemática as dificuldades quanto à disponibilidade de bolsas ofertadas aos discentes. Como mencionado nas falas anteriores, no decorrer da trajetória no mestrado, os egressos (em muitos casos) descrevem a ausência de bolsas para todos os discentes, sendo relatado o acesso somente aos melhores colocados na seleção realizada para o ingresso no mestrado.

Assim, alguns egressos acabam por ter como única possibilidade fazer o mestrado conjuntamente com a inserção no mercado de trabalho que por sua vez também tem implicações na formação pretendida. Logo, a ausência de bolsas (e mesmo o valor) evidencia a necessidade dos discentes em buscar alternativas para conciliar o mestrado com uma atuação profissional remunerada, que se por um lado pode conferir condições financeiras, e mesmo, enriquecer sua experiência profissional como um todo, por outro, gera uma sobrecarga que não raramente traz consequências para sua formação, havendo uma sobrecarga manifesta, como alguns egressos destacaram.

É evidente que uma política de bolsas a ser ofertada pelos programas de pós-graduação, constituídos a partir de seu caráter público, deveria atender às necessidades de seus discentes para o pleno desenvolvimento dessa formação, contudo o que se tem observado no meio acadêmico e nas discussões promovidas principalmente pelos discentes (por exemplo, na associação dos pós-graduandos de diversas universidades) é o agravamento destas condições. Tal problemática envolve desde o número de bolsas ofertadas, o valor (que se mostra aquém do necessário para garantir condições de moradia, alimentação, cultura, etc.) até as normatizações que imbuem aos discentes, em muitos casos, uma série de exigências, com critérios rígidos e distantes da realidade do contexto acadêmico, sem que seja realizado um amplo debate sobre o impacto destas condições na formação pós-graduada. Aqui inclui-se a própria discussão sobre a pressão pela redução do tempo de formação sinalizadas ao longo deste estudo e as requisições para os alunos bolsistas.

Tais questões, enquanto bandeiras de discussão dos movimentos de representação discente, como a Associação de Pós-Graduandos da UFSC (APG/UFSC) ao debater a política de educação superior do país, revela (no caso da pós-graduação) rebatimentos específicos sobre o número de bolsas ofertadas pelos Programas, os valores e as normatizações estabelecidas pela CAPES e CNPq, considerando as modalidades de bolsas concedidas pelo MEC, Bolsas CAPES REUNI e Bolsas CAPES e CNPq. Estas discussões têm evidenciado o agravamento deste quadro quanto à realidade da UFSC, como destacado



neste trecho de um dos informativos da APG/UFSC, datado de 15 de novembro de 2012:

[...] nos deparamos com a seguinte informação repassada pela Pró-reitoria de Pós-Graduação, que fora informada pelo MEC em audiência com os responsáveis por essa área no Brasil: **a partir do ano de 2013 todos os bolsistas CAPES/REUNI se transformarão em bolsistas CAPES/Demanda Social, e a condicionalidade da contrapartida de 8 horas de trabalho de reforço à graduação, que estava estipulada para os bolsistas CAPES/REUNI, será universalizada, atingindo todas as modalidades de bolsa oferecidas pelo MEC, como a CNPQ e CAPES.** Em reunião realizada na APG no dia 16 de Outubro deste ano, discutimos a situação e chegamos à seguinte conclusão: **somos contra a condicionalidade que impõe a todas as bolsas esse ‘trabalho’, e também não concordamos que esse “projeto” de “aproximação da pós-graduação com a graduação” seja determinado de cima para baixo. Além disso, exigimos que as bolsas CAPES/Demanda Social [DS] criadas para suprir a demanda por bolsas após o fim do Projeto REUNI se tornem permanentes.** Não somos contra a aproximação da pós-graduação com a graduação, porém não concordamos que essa aproximação ocorra através de ordens verticais e em condições precárias. Em muitos departamentos, a maior dificuldade vem da insuficiência de professores e técnicos para participar da elaboração e execução de projetos que atendam a todas as demandas existentes. A lógica precarizadora do trabalho “terceiriza” as tarefas que devem ser executadas por trabalhadores concursados e devidamente recompensados por seu trabalho. Hoje, na maior parte das universidades, e em grande parte na UFSC, é comum que graduandos sirvam como mão-de-obra barata no lugar de técnicos administrativos. Para confirmar essa afirmação, basta comparar o número de técnicos e estagiários que trabalham nas secretarias de departamento e programas de pós-graduação. Com as bolsas

CAPES/REUNI, os pós-graduandos estão se tornando responsáveis pelo reforço no ensino, pesquisa e extensão. [...] Para que tenhamos ainda mais condições para realizar satisfatoriamente nossos trabalhos de pesquisa, de acordo com o necessário desenvolvimento das demandas sociais requeridas, continuamos na luta pelo reajuste necessário de todas as bolsas de fomento, além da expansão de seu número e manutenção permanente dessas que se tornarão CAPES/Demanda Social. Sem dúvida, os que devem pagar “as contas da crise” não podem ser os setores subalternizados, e sim aqueles que mantêm os seus lucros intactos e, por que não, cada vez mais crescentes. (APG, 2012, p.1-3, grifo do autor).

Observa-se, portanto, que a política de bolsas promovida pela CAPES com o Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP) pautado no objetivo de “financiar as atividades dos cursos de pós-graduação, proporcionando melhores condições para a formação de recursos humanos” (CAPES, 2013c, p. 1), conjuntamente com o Programa de Demanda Social (DS) que também objetiva “promover a formação de recursos humanos de alto nível, por meio de concessão de bolsa e cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado)” (CAPES, 2013c, p. 1), tem se revelado insuficiente para atender às reais necessidades dos Programas e seus discentes.

Historicamente, o PPGSS/UFSC reflete este cenário, considerando que desde sua criação a questão das bolsas permeia a formação dos discentes, como mencionado neste trecho de um dos documentos de avaliação do Programa, referente às suas primeiras turmas:

o programa conta com 29 alunos, sendo 15 selecionados em 2002. Houve apenas a desistência de um aluno da primeira turma e apenas 4 discentes possuem bolsa da CAPES. Durante o ano foi incentivada a publicação discente, porém a própria condição do programa - como iniciante - e o pequeno número de bolsas, não favorece um maior desempenho nesse aspecto. (CAPES, 2002, p. 23).

Atualmente, o Programa conta com 59 discentes (34 do mestrado e 25 do doutorado), sendo que deste total 22 são bolsistas (13 do mestrado e 9 do doutorado), tendo como financiadores a bolsa CAPES-DS (com 18 bolsistas) e 4 bolsistas REUNI (UFSC, 2013c). Constata-se que, apesar do aumento no número de bolsas, os bolsistas representam hoje somente 37, 2% dos discentes.

Neste âmbito, cabe ainda outro dado importante quanto ao Programa. No final do ano de 2012, antecedendo ao XIII ENPESS, em reunião solicitada pela representação discente regional de pós-graduação da ABEPSS da Região Sul I (Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina), enquanto atividade do I Encontro Regional de Pesquisadores em Serviço Social, realizado na UFSC em 2012, foi solicitado aos discentes do PPGSS/UFSC que respondessem a um roteiro para a discussão dos pós-graduandos<sup>52</sup> de forma a “realizar um mapeamento da situação dos programas de pós-graduação em Serviço Social a partir de pesquisa realizada com os representantes das unidades de formação acadêmica” (ABEPSS, 2012b, p. 4).

Conforme tal solicitação, os discentes da PPGSS/UFSC, a partir de um trabalho intenso de organização de seus representantes, culminando com a divulgação e socialização deste roteiro, elaboraram um documento com a síntese destas discussões no âmbito do PPGSS/UFSC. Assim, quanto ao eixo de discussão proposto referente à oferta e à definição de bolsas, no sentido do que foi destacado até o momento, tem-se sinalizado que:

No PPGSS/[UFSC] os alunos não têm enfrentado dificuldades para acessar as bolsas. Muitos preferem manter os vínculos de emprego em face do baixo valor das bolsas, ainda que isso possa interferir negativamente na qualidade da formação. Desta feita, até o momento, o número de bolsas oferecidas tem respondido à demanda. Isso, no entanto, só foi possível em decorrência da

---

<sup>52</sup> Tal roteiro foi disponibilizado, atendendo ao documento referente à *Carta aberta: Articulação e mobilização do movimento discente da pós-graduação em Serviço Social*, elaborada durante o XII ENPESS em 2010, ao qual a representação discente, gestão 2011-2012, apresentou a construção do coletivo de estudantes de pós-graduação proposto como forma de iniciar o processo de articulação político-acadêmica entre os estudantes de pós-graduação em Serviço Social no país (ABEPSS, 2012b).

existência das Bolsas-Reuni que, brevemente deverão ser transformadas em bolsa demanda social, a serem distribuídas a partir de novos critérios. Neste particular, os discentes demonstram preocupação com as tendências que se anunciam, as quais exigem contrapartidas dos bolsistas, inclusive com o cumprimento de horas semanais a serem dedicadas a atividades definidas com os orientadores. Há o receio de que essas atividades sejam centradas no ensino para suprir as deficiências dos cursos de graduação (estágio docente). Ainda, teme-se que essa exigência seja feita durante todo o curso, dificultando a realização de pesquisas empíricas em localidades diversas da sede da Unidade de Ensino do PPGSS, especialmente para alunos que são de outros estados e que pretendem desenvolver estudos a partir do contexto de suas realidades locais. Em face dos baixos valores das bolsas de estudo, muitos estudantes enfrentam dificuldades de se manterem no PPGSS, especialmente em virtude dos elevados custos de moradia (principalmente para os que são procedentes de outras cidades e estados), alimentação e aquisição de livros. Neste sentido, há que se reiterar a pauta de reivindicações da Associação Nacional dos Pós-Graduandos que tem lutado por uma Política de Permanência que contemple os estudantes dos programas de pós-graduação. (HILLESHEIM, 2012, p. 2).

Apesar da menção quanto à ausência de dificuldades com relação ao número de bolsas disponibilizado (na atualidade), cabe destacar que tal distribuição nem sempre ocorre de forma sistemática desde o ingresso do discente no Programa, como mencionado por alguns egressos entrevistados: as bolsas então disponibilizadas surgiam gradativamente no decorrer da formação, conforme a classificação na seleção para o ingresso no mestrado. Neste mesmo documento, no eixo de discussão referente à situação dos discentes trabalhadores, houve menção (novamente) a questão dos valores das bolsas, pontuando-se que:

[...] reitera-se que a realidade dos alunos-trabalhadores (ou trabalhadores-alunos) é bastante

determinada pelos reduzidos valores das bolsas que não suprem as necessidades individuais e familiares. Há indicativos de que, caso o valor das bolsas fosse compatível com as necessidades dos pós-graduandos, estes se afastariam das atividades laborais para se dedicarem integralmente aos estudos. (HILLESHEIM, 2012, p. 3).

Com base nestas questões, também entre os docentes entrevistados, tais determinantes apresentam um papel central como observado nas falas anteriores e deste egresso:

desde a graduação nunca quis parar, achava que tinha que seguir em frente, só que não tinha como não trabalhar, **o vínculo empregatício era a sobrevivência imediata**. Então, projetei assim, no dia que a UFSC abrir o mestrado eu vou. (E1).

Não obstante, entende-se que tal problemática envolve além das questões já sinalizadas, características próprias do mercado de trabalho, como o tipo de vínculo empregatício que os discentes estão inseridos, considerando, por exemplo, que os concursados apresentam mais dificuldade em deixar o trabalho, não somente em função do valor das bolsas, mas também a partir da estabilidade do vínculo trabalhista ao qual estão atrelados. Nesse sentido, tal discussão envolve ainda os próprios espaços de trabalho, com regulamentações que regem a legislação trabalhista nos diferentes regimes quanto ao trabalhador estudante, como os tipos de licença, exigências de estágio probatório, etc., na relação destes com valor atribuído a formação nestas instituições. Em referência ao capítulo 1, ocorrendo um embate claro entre as exigências por qualificação, a importância atribuída a mesma e as condições socialmente necessárias para que a formação se dê de forma qualificada.

Neste item, observa-se, portanto, que os egressos, de forma geral, sinalizaram a relação da inserção no mestrado com sua atuação na docência (docentes) e as dificuldades de acesso às bolsas de estudo e de se aliar a atuação profissional com a necessidade de dedicação exclusiva à formação.

### **3.3.2 Ingresso e objetivos da formação no mestrado para os egressos**

No tocante aos objetivos dos egressos com esta formação, considerando o período de inserção no mestrado na interlocução com a vinculação acadêmico-profissional que detinham na época, de forma geral os egressos docentes destacam a proximidade com o debate acadêmico, próprios da atividade que desenvolviam na docência e/ou em função de sua inserção acadêmica na pesquisa, levando-os ao ingresso no mestrado.

No caso do egresso E1, este relata que antes de ingressar no mestrado já tinha um vínculo próximo ao Departamento de Serviço Social,

[...] era supervisora de estágio e trabalhava com algumas questões vinculadas ao departamento, na época. [...] então tinha um vínculo e quando surgiu a possibilidade de fazer a seleção para dar aula me senti mais segura em ir em frente [...]. A perspectiva da Universidade que me inseri é muito boa, é um grupo muito dinâmico que tem uma história muito bacana e fui me alimentando com isso, trabalhando e desenvolvendo algumas pesquisas, sempre tive muito integrada no trabalho de extensão da Universidade [...]. Então, foi assim, meio que naturalmente mergulhei nesta área e quando abriu o mestrado aqui (a seleção para o mestrado) vinculei com atividades que vinha desenvolvendo na Universidade em que atuava, de extensão e de pesquisa. [...]. No processo de orientação, [...] conversamos muito, estudamos muito e acabamos trabalhando o sistema de abrigamento, na dissertação. E, claro, no aprofundamento com os estudos no mestrado e mergulhando na discussão mesmo, mais aprofundada, acabei criando raízes nesta área e aprofundando mais ainda o meu vínculo com esta discussão. Na universidade hoje estou em dois grupos de pesquisa [...], estou atuando de uma forma mais intensa nos últimos anos e com o enfoque muito voltado para a compreensão da violação de direitos e as formas de enfrentamento desta violação, então as pesquisas têm caminhando um pouco por esta lógica. (E1).

O egresso E2 contextualiza que além de sua atuação na docência, o ingresso no mestrado também foi motivado por sua atuação profissional anterior ao mestrado, como expõe neste trecho:

ao ingressar no mestrado já estava ministrando aulas no Curso de Serviço Social [...], no entanto, a experiência profissional anterior e concomitante a docência, concentrava-se na área da saúde, especificamente o plantão social. Como esse espaço profissional normalmente é alvo de críticas da categoria profissional, **o interesse ao ingressar no mestrado era focar a pesquisa nesta área.** No entanto, como está descrito na introdução da dissertação houve um outro direcionamento para a análise da profissão, que permitiu o amadurecimento teórico e ampliou os horizontes de pesquisa. (E2).

Por sua vez, o egresso E6 sinaliza que suas pretensões com o ingresso no mestrado estavam voltadas para a sua experiência acadêmica no decorrer da formação graduada, como declara:

[...] como já estava inserida em um núcleo de pesquisa e o meu interesse sempre foi esta participação através de um processo da produção do conhecimento e alguns questionamentos da realidade, **o objetivo pelo qual escolhi ingressar no mestrado e continuar a carreira acadêmica foi justamente a possibilidade de pesquisa.** Ainda mais considerando que no Brasil 60% das pesquisas são realizadas dentro de instituições públicas. Então, o objetivo era, inicialmente, a área de pesquisa e aí no caso, durante o mestrado, o especial interesse de seguir a carreira acadêmica para a docência [...]. (E6).

Já o egresso E7, apesar de atualmente atuar na docência, teve sua inserção no mestrado pautada por inquietações gerais ligadas ao exercício da profissão, enquanto um aprimoramento profissional e pessoal:

O desejo do mestrado ele sempre foi muito presente, desde que terminei a graduação, uma

identificação com a possibilidade, não propriamente acadêmico formal, mais da **necessidade de estudo e dessa necessidade de ajudar no aprimoramento mesmo**. Então, sempre precisei deste campo que acho que é o que me dá muita segurança do ponto de vista profissional. Então, a necessidade do mestrado e das demais formações que foram complementares aí, é mais de uma necessidade pessoal mesmo de se fortalecer do ponto de vista de produção de conhecimento e tudo mais. Então, esta era uma necessidade mesmo individual e que acabou se refletindo um pouco das minhas inquietações, no campo que estava inserida, tanto é que foi meu objeto de estudo. Então, no mestrado, pensar o exercício profissional do assistente social dentro daquele campo específico, então foi meu objeto de estudo para a dissertação, que de certa forma acho que também acaba absorvendo elementos aí meio de inquietação deste campo e que penso que o estudo e o se debruçar sobre estas inquietações e a partir da pesquisa ajuda a gente ter um pouco mais de segurança até do ponto de vista de certas reflexões que tem a ver com este campo específico. (E7).

Portanto, observa-se que além das questões predominantemente acadêmicas, a inserção no mestrado de forma geral esteve voltada a atender às inquietações destes egressos quanto às questões do exercício da profissão nos diversos espaços sócio-ocupacionais do assistente social, assim em consonância com os próprios objetivos traçados pelo Programa quanto aos propósitos desta formação voltados para a formação de pesquisadores, docentes e demais profissionais.

Por outro lado, entre os egressos que hoje atuam em atividades técnicas e administrativas, excetuando o egresso E4 que pontuou que não tinha um objetivo preciso quando na inserção no mestrado, sinalizando que foi uma oportunidade que acabou surgindo de imediato após a graduação; os egressos E3, E5 e E8 destacaram que desde o início tinham como objetivo o exercício da docência. Nesse sentido, os egressos E5 e E8 evidenciaram, respectivamente:

[...] decidi fazer o mestrado quando estava me formando na graduação. Eu era bolsista de



pesquisa em um Núcleo de Pesquisa da Universidade. Considerando que finalizando a graduação, automaticamente se desvincularia do Núcleo de pesquisa, passei a lamentar, porque gostava muito de fazer pesquisa. Ter que se desvincular do Núcleo para mim foi bastante sofrido. Então comecei a pensar sobre isso. Porque como assistente social a gente pode fazer pesquisa no nosso campo de trabalho, mas é menos comum sermos contratadas para trabalhar somente com pesquisa, e como gostei muito de trabalhar com pesquisa, aquilo foi me levando a uma reflexão sobre o que gosto de fazer. E, além da pesquisa, comecei a lembrar de quando fiz o magistério, ficava analisando a forma de dar aula dos professores, então fui chegando à conclusão de que iria me identificar com a docência. Então, foi com este intuito que **fui fazer o mestrado, já pensando em dar aula e trabalhar com pesquisa.** (E5).

No momento em que ingressei no mestrado, a minha intenção com o mesmo já era a intenção que permaneço visualizando hoje com o doutorado, **atuar na docência e na pesquisa.** Certamente, também apostava que o ingresso no mestrado me possibilitaria uma maior qualificação para o futuro exercício profissional, visto ainda não ter exercido a profissão na época. No período que compreendeu o final da graduação, a realização da especialização e o ingresso no mestrado, participei mais ativamente de um grupo de pesquisa na Universidade onde fiz a graduação em Serviço Social e isso também acabou me incentivando para o ingresso no mestrado, a partir, principalmente, da motivação de atuação na academia e na pesquisa, bem como, **de aprofundamento dos conhecimentos já adquiridos e da perspectiva crítica da profissão.** A graduação não foi suficiente para permitir este amadurecimento e nem a especialização. (E8).

Logo, tem-se evidenciado entre estes egressos a afinidade com as atividades de ensino e pesquisa, próprias desta formação na perspectiva

de continuidade da formação acadêmica pretendida. Contudo, cabe mencionar que a participação nos Núcleos de Pesquisa para além dos discentes e docentes deve ser incentivada também para os demais profissionais, justamente a partir da compreensão que a pesquisa e/ou a atitude investigativa faz parte de todos estes espaços de trabalho. Desta maneira, fortalecem os núcleos e os profissionais, recaindo em um diálogo próximo com o exercício profissional.

Ainda, no que se refere a continuidade da formação, E5 sinaliza que neste período já avaliava que um curso de Especialização não atenderia às suas pretensões profissionais, considerando que

**já via o mestrado como um aperfeiçoamento ou uma qualificação daquilo que a gente viu na graduação, um aprimoramento.** Então, nesse sentido o mestrado para mim era conciliar um objetivo futuro, de ser professora, com a possibilidade de se aprimorar. (E5).

Por sua vez, o egresso E3 sinaliza que apesar de inicialmente ter como objetivo a atuação na docência e ter exercido tal atuação após a titulação, como mencionado anteriormente, durante a formação passou por um processo de amadurecimento pessoal ao qual reavaliou sua área de interesse, voltando-se para o exercício profissional como assistente social, como destaca neste seguimento:

[...] era muito nova, eu me formei com 21 anos, entrei na faculdade com 17 anos, então **no decorrer do mestrado foi um período de amadurecimento também e a minha área de interesse foi se modificando** um pouco e acabei preferindo então a atuação mais prática do Serviço Social. Mesmo assim, depois ainda fiz a seleção para dar aula na Universidade, passei como professora substituta por 1 ano, mas continuei fazendo concursos fora e quando passei em um concurso fora, larguei a docência. (E3).

Portanto, de forma geral, entre os egressos entrevistados a formação para o ensino e a pesquisa apresenta-se como o principal objetivo para o ingresso no mestrado, aliado a uma necessidade pessoal de aprofundamento quanto à compreensão sobre a profissão. Ainda sendo evidenciado por alguns egressos no decorrer desta formação um

processo de amadurecimento pessoal e profissional, repercutindo, em alguns casos, na reavaliação deste objetivo inicial.

### 3.3.3 A obtenção do título de mestre e as pretensões acadêmico-profissionais dos egressos

Em consonância com os apontamentos realizados até o momento, face ao questionamento se a titulação no mestrado alterou a inserção profissional dos egressos, em sua totalidade ressaltaram a importância desta formação na qualificação de sua atuação profissional, independentemente de seu espaço de atuação e/ou inserção acadêmica. Nesse sentido, o egresso E1 menciona que apesar de já ter seu trabalho reconhecido na instituição, a titulação no mestrado fortaleceu tal inserção, como aparece em sua fala:

[...] querendo ou não, o fato de estar numa universidade, a titulação é importante [...] é diferente ser um professor graduado, professor especialista, professor mestre ou um professor doutor. **Em termos de reconhecimento do trabalho [...] já existia um respeito em relação ao trabalho que vinha desenvolvendo**, mas de outro lado, do ponto de vista institucional isso soma, então tem um reconhecimento. (E1).

Já com relação ao próprio conhecimento acadêmico agregado a partir desta titulação, este mesmo egresso pontua elementos importantes, como um aumento na autonomia no exercício profissional (de forma geral), possibilitando um aprofundamento maior das discussões pertinentes à área de atuação, isto é, propiciando um novo olhar sobre a realidade, no sentido de avançar na sua compreensão, destacando ainda que em sua experiência houve uma maior inserção em espaços de representação da categoria, Conselhos, Conferências, que são *“espaços que foram se abrindo e que tem haver claro com este aprofundamento da discussão.”* (E1).

Os egressos E6 e E7, por sua vez, indicaram que a titulação no mestrado alterou substancialmente as possibilidades de inserção acadêmico-profissional que não detinham anteriormente, como se observa nestas falas:

[..] fiz o mestrado para tentar uma inserção dentro da academia e continuar participando de projetos

de pesquisas e contemplou 100%, **depois do mestrado consegui a inserção no doutorado e desde então tenho participado de vários projetos de pesquisa**, inclusive um que está em andamento agora [...] que é justamente parte do meu tema de pesquisa, para minha tese aprovado pelo CNPq, e também agora consegui ingressar como professor substituto no Departamento de Serviço Social, que já era o meu objetivo durante o mestrado. (E6).

[...] **no campo da pesquisa e da docência sim**. Ele foi fundamental e se não fosse o mestrado não seria possível, pelas condições que a inserção destes campos de pesquisa e docência são critério para entrar, então **abriu um campo de possibilidades** e o que tive muita sorte tanto na pesquisa como na docência, estas duas linhas importantes, do campo acadêmico. (E7).

De acordo com o egresso E3, o título de mestre alterou sobretudo a questão da qualificação do seu exercício profissional, como aponta:

alterou em termos qualitativos [...] para minha atuação profissional, acho que aí teve bastante diferença, a gente consegue ter uma outra amplitude de visão, **acho que acrescenta bastante na atuação profissional**. (E3).

Já o egresso E4 sinalizou que o mestrado contribuiu na seleção do concurso que realizou para a instituição a qual atua hoje, considerando que um dos requisitos na seleção era a prova de títulos. Além disso, pontua que no dia a dia do seu exercício profissional a titulação fez muita diferença, considerando a densidade do aporte teórico que teve acesso. Nesse sentido, faz um paralelo desta formação com a da graduação, destacando:

[...] a graduação não te dá um mínimo de reflexão sobre alguns temas, ainda mais na política de assistência social que atuo hoje. Tem coisas também que tu pensa, mas não tem como agir e que fica muito no campo da teoria mesmo, alguns temas, algumas disciplinas, mas com certeza a **diferença no modo de refletir sempre faz**. (E4).

Neste contexto, a formação profissional tem sido alvo de debate também no meio acadêmico, considerando as dificuldades da formação na graduação. Na discussão realizada no item 2.3, sendo referendado por Netto (1996) as *novas competências* que o mercado de trabalho remete à profissão, trazendo o desafio de manter os progressos conquistados e avançar nas questões que ainda carecem de um debate maior no âmbito da formação profissional, considerando todas as fragilidades que a política educacional remete à formação universitária. Ainda, havendo um dito distanciamento entre formação e exercício profissional, enquanto desafio posto à profissão presente “nas discussões atuais, a preocupação em construir uma base sistemática e racional que possa ser utilizada nas suas decisões e agir profissional” (SETUBAL, 2009, p. 166), configurando o desafio de se fortalecer o espaço da pesquisa como um espaço articulador de leitura e intervenção na realidade.

O egresso E5, por sua vez, comenta que não houve uma ascensão profissional imediata, logo após a titulação, mencionando que na Prefeitura onde atuava já era bastante valorizado. Porém, indica que a titulação contribuiu no ingresso em sua ocupação atual, levando-se em conta, assim como no caso do egresso E4, a pontuação atingida na prova de títulos ao qual alcançou uma melhor classificação em concurso realizado. Nesse sentido, ressaltando que foi muito

interessante visualizar isso, porque **foi tão sacrificante fazer o mestrado tendo que conciliar com o trabalho**, que foi meio que um prêmio [...]. Além de todo o aprendizado, o mestrado acabou me trazendo outros benefícios [...]. (E5).

Isto é, além da qualificação, tal formação acabou contribuindo para o ingresso em um cargo em um momento importante de sua trajetória profissional. Outrossim, sinalizou o que denomina de alterações subjetivas quanto ao exercício profissional, destacando que percebeu que sua atuação profissional

tomou outro rumo depois do mestrado pela formação mesmo, pelo conhecimento. **Percebi que fiquei com muito mais segurança para atuar profissionalmente**. Muita gente falava que para se aprimorar não precisava fazer mestrado poderia fazer só uma especialização. Então, fui muito para o mestrado só pensando: ‘*ah ele vai me*

*trazer o título que preciso para dar aula', mas depois que conclui, no dia a dia, depois de um tempo já com o mestrado, percebi [eu] antes do mestrado e depois do mestrado, na atuação profissional mesmo, na segurança em atuar, na forma de se posicionar, foi uma coisa que percebi depois do mestrado. (E5).*

Nesta mesma linha, o Egresso 8 também pontua que apesar de atuar no mesmo espaço de trabalho ao qual ingressou durante o mestrado, em relação à qualificação de sua atuação profissional houve um valorização indiscutível, declarando que: *“o mestrado possibilitou a adensação de instrumentos voltados a permitir que a pesquisa fizesse parte do exercício profissional, numa perspectiva crítica.” (E8).*

De forma geral, portanto, os egressos expressam com grande ênfase a qualificação profissional que tiveram fruto de sua titulação (formação) no mestrado, independentemente da área que atuam, no ensino, na pesquisa, em atividades técnicas e administrativas e nos espaços acadêmicos que estiveram ou estão inseridos.

Em relação especificamente às pretensões destes egressos quanto ao trabalho acadêmico, voltado ao ensino e à pesquisa, entre os entrevistados docentes E1e E2, que como destacado anteriormente já atuavam na docência antes do ingresso no mestrado e mantêm esta atuação como sua ocupação atual, o egresso E1, atuando na docência desde 1996, relata que ao longo deste exercício e formação foram surgindo mais possibilidades de desenvolver pesquisa, destacando os avanços da pesquisa na profissão como um todo, começando também a ter um maior

estímulo institucional para a produção do conhecimento, então as coisas meio que andaram juntas, acabou tendo possibilidade de bolsistas, de estímulo para o desenvolvimento da pesquisa e isso, eu **a partir do título de mestre isso se aprofundou** e, não saberia te dizer hoje quantas pesquisas, mas foram várias já que no grupo, individualmente fui desenvolvendo e sempre (acho que talvez possa ser aqui também a resposta) com este vínculo muito próximo do, vamos dizer, com um trabalho de extensão universitária, [...] então a partir de 2008, isso se intensificou, um trabalho interdisciplinar, nos somos em professores e estudantes de 10 cursos

da área da saúde que desenvolve um trabalho de forma interdisciplinar e isso vem se aprofundando, desde a formação, sem dúvida que o mestrado contribuiu muito para isso. (E1).

O egresso E2 contextualiza que a partir da estrutura comunitária da instituição ao qual atua “*os docentes envolvem-se nas atividades do tripé ensino, pesquisa e extensão. [...] Portanto, o professor do curso além de ministrar aulas envolve-se e propõe projetos de pesquisa e extensão.*” (E2). Contextualiza, ainda, que apesar de atualmente, considerando que houve uma “*redução de alunos e mesmo a não oferta do curso por 2 anos, os professores assistentes sociais estão em número reduzido, mas são chamados para outras atividades na universidade.*” (E2).

Estes egressos chamam a atenção, portanto, para além da atividade de pesquisa propriamente dita, a inserção destas atividades no contexto dos projetos de extensão universitária, compondo o tripé pesquisa, ensino e extensão, princípio destas universidades e fundamental para um ensino que priorize a interlocução com a realidade social, no verdadeiro sentido de universidade que se quer fortalecer.

Os egressos docentes E6 e E7, que se inseriram na docência mais recentemente, respectivamente, no segundo e no primeiro semestre de 2012, evidenciam que além de sua atual inserção no ensino, a pesquisa vem fazendo parte (no caso do egresso E6 desde a graduação) de suas atividades acadêmico-profissionais, como destacado nestes trechos:

como pesquisa de iniciação científica desde 2005, que tenho participado de pesquisa de forma a contribuir efetivamente com a produção foi desde o final de 2006, onde em começo de 2007 participei mais efetivamente das pesquisas que me envolvi já não tanto às vezes como ouvinte, quando comecei a pesquisar na graduação, e daí no mestrado com minha própria pesquisa para a dissertação que no caso então foi de 2008 [...]. (E6).

a pesquisa foi logo em seguida que eu terminei o mestrado, foi em março abril, eu defendi em fevereiro e a docência foi num processo seletivo nesta época, mas só entrei este ano (2012), foi bacana porque foram as duas atividades na sequência e foi muito legal porque [...] o campo

de pesquisa que atuei também é um campo de pesquisa que tive vinculação no campo profissional e tenho vinculação no exercício da profissão nas outras instituições, então uma coisa acaba complementando a outra. (E7).

Cabe ressaltar que os egressos E2 e E7, apesar de terem abordado sua vinculação com o desenvolvimento de pesquisa, não incluíram tal atividade enquanto um item de Projeto de Pesquisa no Currículo Lattes. Logo, no mapeamento documental realizado anteriormente às entrevistas, estando incluídos na opção de que não desenvolvem Projeto de Pesquisa, considerando o período estabelecido de 2008 a abril de 2013. Assim, avaliando-se que o fato de não estar vinculado a um Projeto de Pesquisa específico não significa necessariamente que os egressos não atuem com pesquisa, ou propriamente não pesquisem, isto independentemente da inserção acadêmico-profissional deles, dada a questões próprias do preenchimento do Currículo Lattes.

Por sua vez, entre os egressos que atuam em atividades técnicas, administrativas e outras, o egresso E3 aborda que atualmente tem um vínculo indireto com o ensino e a pesquisa, como indica nesta passagem:

inserida se não diretamente em pesquisa, mas indiretamente com os alunos da graduação, com os alunos da residência. Já houveram iniciativas de desenvolvimento em pesquisa mesmo, eu não participei diretamente assim como autora da pesquisa, mas a gente indiretamente está sempre se envolvendo, contribuindo com pesquisas, com extensão, com o ensino, porque estou inserida [...] [em] um Hospital escola que acaba sempre mantendo essa relação com a academia. (E3).

Ainda no tocante às suas pretensões profissionais, comentou que profissionalmente seu interesse com o ensino e a pesquisa mantêm-se neste âmbito do que já realiza, no contato com os estudantes de graduação e na residência; pontuando quanto a uma possível inserção no doutorado futuramente: *“ainda não tenho um posicionamento muito definido se quero ou não, no momento não, [...] até por conta da minha vida pessoal, mas futuramente não descarto a possibilidade.”* (E3).

Já o egresso E4 referenda que sua atuação na pesquisa ocorreu centralmente no decorrer da graduação, da residência e do mestrado, citando principalmente neste período sua vinculação a um dos Núcleos



de Pesquisa do Departamento de Serviço Social da UFSC. Contudo, declara (expressamente) que após sua titulação no mestrado não realizou mais pesquisas, contextualizando quanto ao ensino e à pesquisa:

não tenho pretensão de fazer doutorado tão cedo, [...] até comecei a graduação de novo em Ciências Sociais, [...] faz 1 ano pedi retorno, até para ver se tenho um pouco mais de vontade de fazer nessa área de Ciências Sociais, mas não sei, até porque com a crise na profissão, tipo ensinar o quê, para quem, para fazer o quê depois? (E4).

Nesse sentido, considerando o processo de crise que relata ter vivenciado quanto ao exercício profissional na política onde atua, a política de assistência social faz importantes questionamentos:

ela serve para quê hoje? Porque cáí meio também de paraquedas aqui, porque eu fazia tudo na saúde, nossas pesquisas eram na saúde, aí quando fiz concurso para cá era para a administração e fui lotada aqui. Então ainda estou no processo de entender esta política, para quê que serve [...]. Aí você coloca toda uma carga na assistência social, na mudança na transformação da realidade, na garantia de direitos e que os aportes que você tem não levam para este caminho. (E4).

Aqui, comentando as dificuldades que o egresso expressa quanto ao exercício profissional, principalmente no que tange a política de assistência social, cabe destacar conforme sinaliza Raichelis (2010) a centralidade da política de assistência social na constituição do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), que ao mesmo tempo que vem ampliando consideravelmente o mercado de trabalho para os assistentes sociais e demais profissionais que atuam nesta área,

[...] contraditoriamente, aprofundam a precarização das condições em que este trabalho se realiza, considerando o estatuto de trabalhador assalariado do assistente social, subordinado a processos de alienação, restrição de sua autonomia técnica e intensificação do trabalho a que estão sujeitos os trabalhadores assalariados em conjunto. (RAICHELIS, 2010, p. 751).

Logo, trata-se de um espaço de trabalho em que o assistente social enfrenta cotidianamente e historicamente, ambiguidades, trazendo velhos e novos desafios que precisam ser desvendados criticamente no exercício da profissão, considerando a constituição do projeto ético-político profissional, que reforça “a estreita vinculação entre a definição e a ampliação dos espaços de trabalho dos assistentes sociais e as manifestações da *questão social*.” (RAICHELIS, 2010, p. 754, grifo da autora).

Por ora, dando continuidade aos dados da pesquisa, apesar do egresso E4 relatar que não desenvolveu mais pesquisa desde que concluiu o mestrado, em seu Currículo Lattes tem-se expresso a realização de um Projeto de Pesquisa desde o ano de 2007. Quanto a este dado, avaliou-se, portanto, que tal pesquisa esteve relacionada a uma inserção profissional do egresso no final do mestrado, desligando-se em 2008 com o ingresso em seu atual espaço de trabalho, observando-se, assim, um preenchimento incompleto do Lattes quanto a este dado.

O entrevistado E5, por sua vez, narra que não teve experiência na docência depois da conclusão do mestrado, especificamente considerando o ensino; contudo, quanto à atividade de pesquisa, lembra que no seu exercício profissional, apesar de não ter um projeto formal de pesquisa, eventualmente realiza algo nesse âmbito. Novamente mencionando sua intenção em realizar o doutorado, ratifica seu objetivo de iniciar na docência após um tempo de experiência profissional no âmbito técnico como assistente social, como expressa:

bastante contato com os cursos de Serviço Social do Estado, tendo competências que possuem interface com a formação, com bastante frequência, tenho atuado com turmas de acadêmicos/as, tratando de temáticas diretamente vinculadas ao exercício profissional do Serviço Social e às atribuições do campo de trabalho em que exerço a profissão. **No âmbito de meu campo de trabalho, temos uma grande preocupação com a formação profissional, visto esta incidir diretamente no exercício profissional do Serviço Social.** Anteriormente à inserção no mestrado, também tive experiências de atuação voltadas à formação acadêmica. Todavia, de uma forma alternativa. Ressalto que, até o momento, não busquei essa experiência

efetiva como docente na formação superior. Mas, as minhas pretensões profissionais envolvem sim o trabalho na academia. Considero que é um espaço importante de construção da profissão do Serviço Social e de construção de conhecimento e movimento para a construção de novas hegemonias; é um espaço que me chama bastante atenção. Hoje não tenho uma atuação enfática em grupos de pesquisa, mas, pretendo retomar esta questão em breve. Neste ano (2012), fiz uma tentativa de retomar a participação num Núcleo da UFSC. Entretanto, penso que algumas questões logísticas acabaram dificultando a minha participação. [...] Neste sentido, apesar de a pesquisa fazer parte do meu exercício profissional, não tenho tido a experiência formal da pesquisa, por meio de vinculação a um núcleo ou grupo de pesquisa, mas, pretendo retomar esta questão, visto também a intenção de ingressar no doutorado. (E8).

Logo, além de sua atuação com Projeto de Pesquisa voltado para a área de estudo na dissertação de mestrado, enquanto vínculo estabelecido com Núcleo de Pesquisa no decorrer desta formação (que consta em seu Currículo Lattes), especificamente quanto à vinculação da pesquisa com seu exercício profissional atual, ressaltou também a preocupação com a pesquisa, de forma que, justamente com os demais profissionais que atuam neste espaço, há uma busca por

levantar e agrupar dados para uma análise da realidade de intervenção. Também contamos com uma comissão específica, voltada ao debate da formação profissional, a qual abarca representantes de unidades acadêmicas de ensino. Nisto, a pesquisa também é problematizada, seja no âmbito da supervisão direta de estágio, seja no âmbito da formação em geral. É um espaço privilegiado. **A preocupação com a pesquisa é parte integrante do exercício profissional** no meu campo de trabalho e permite uma análise também em relação à efetividade do trabalho desenvolvido, ao nível de profundidade do mesmo. Precisamos avaliar, constantemente, se o trabalho desenvolvido é importante para a

categoria profissional, para a defesa da profissão, para que a mesma tenha enquanto direção social a perspectiva crítica dialética. (E8).

Portanto, de forma geral, no que se refere à atividade de pesquisa, para além do exercício da formalização de um Projeto de Pesquisa (observado entre os egressos docentes), como já mencionado, a maior parte dos egressos entrevistados (com exceção do egresso E4) sinalizou que a formação em pesquisa contribui em sua atuação, podendo-se dizer que repercuta na maior interlocução quanto à adoção de uma atitude investigativa por parte deles em seu exercício profissional, logo, qualificando-o. Assim, embora a atitude investigativa não dependa do desenvolvimento de projeto de pesquisa ou de formação específica no mestrado como aprofundamento da pesquisa, observa-se entre os egressos seu fortalecimento, refletindo significativamente no seu exercício profissional.

Assim, evidenciando o valor que os egressos pesquisados até o momento atribuíram à sua formação (especificamente no âmbito da pesquisa) na relação com sua inserção acadêmico-profissional, contrapondo as inferências da pesquisa de Velloso (2004), que indicaram que muitos egressos consideram que a formação em pesquisa não se faz muito importante no seu exercício profissional pela atividade que exercem. O que de fato entende-se relevante nesta questão é problematizar com os egressos a formação na interlocução com a apreensão realizada por eles de forma a avançar nas questões que de fato são relevantes para a discussão proposta.

### **3.3.4 Formação em pesquisa: importância atribuída pelos egressos**

Outrossim, buscando outros elementos de forma a analisar a apreensão dos egressos quanto à formação que tiveram no âmbito da pesquisa, na relação com sua inserção acadêmico-profissional, de forma geral os egressos sinalizaram a importância desta formação na interlocução com sua inserção acadêmico-profissional, independentemente do espaço onde atuam. Contudo, também trazem elementos da problemática da formação na graduação e na pós-graduação que muitas vezes interferem nesta apreensão, bem como a necessidade de fortalecer a formação em pesquisa, sobretudo a partir das disciplinas disponibilizadas pelo Programa.

De acordo com o egresso E1, sua experiência profissional (anterior ao mestrado) ajudou muito na sua formação, aproveitando

melhor as discussões realizadas em comparação a outros discentes que não tinham essa experiência anterior, como sinaliza: “*como eu já tinha uma certa inserção isso facilitou o diálogo, facilitou a compreensão, mas lembrando de alguns colegas que não possuíam isso, acho que tiveram mais fragilidades nesse movimento.*” (E1). Lembra ainda que, em decorrência de uma greve, uma das disciplinas ficou fragilizada, justamente a disciplina de pesquisa, também destacando algumas dificuldades que observa na formação em pesquisa na graduação e na pós-graduação:

já na formação da graduação a gente comete alguns pecados na formação do estudante pesquisador na graduação, acho que a disciplina de Metodologia Científica é subaproveitada, ela tem todo um potencial e a gente se perde no manual de uso das referências e das citações, que pra mim é **o lugar de trabalhar o espírito investigativo**, isso acho que lá na minha graduação acho que isso ficou fragilizado, foi contemplado depois no período do estágio, que daí fiz estágio em comunidade, com grupo, eu me considero até privilegiada neste sentido, desenvolvi muito o espírito investigativo, por esta inserção lá na graduação e aqui na pesquisa acho que também a gente fica, as vezes muito tempo nessa, sem aprofundar um pouco. Se discute os tipos de pesquisa, mas não sei até que ponto dá conta de formar pesquisadores mesmo, um pouco minha avaliação daquele momento. (E1).

Outros egressos também sinalizaram essas questões, principalmente quanto à disciplina voltada especificamente para a formação em pesquisa. Nesse sentido, o egresso E6 avalia que a formação em pesquisa no mestrado “*deixou um pouco a desejar*” (E6), embora tenha observado que alguns colegas que vieram do exercício profissional não tiveram esta mesma percepção, contudo, considerando que seu foco era a pesquisa, explica sua percepção comparando com o que observa em sua formação atual no doutorado:

para mim achei que seria muito mais exigido e que teria uma capacitação muito maior para a pesquisa do que efetivamente teve, não sei se por culpa dos poucos créditos que acaba tendo o

mestrado por ser só dois anos, você não ter muito tempo, tem umas disciplinas de um semestre só que às vezes passa muito corrido, não sei. No doutorado, já tive uma experiência um pouco diferenciada, mas aí são dois anos só de disciplinas, então a carga horária é bem maior. Achei que foi interessante, que teve disciplinas que contribuíram, mas que você não sai plenamente satisfeito no mestrado para atuação em qualquer área de pesquisa, por exemplo. Para minha na época auxiliou, mas não tanto, por exemplo, na situação que eu estou agora no doutorado, que fugi um pouco do espaço do Serviço Social e digamos que não tem uma boa formação em metodologia de pesquisa, seria mais uma formação em pesquisa em Serviço Social, bem direcionado mesmo, o Mestrado em Serviço Social. Não que seja uma crítica, mas achava que como o objetivo do mestrado é justamente formar pesquisadores e docentes, eu tinha esta expectativa de que você sairia dominando um conteúdo referente a metodologia de pesquisa, epistemologia e técnicas também depois, mas foi satisfatório, mas digo daria um 4 de uma nota de 1 a 5. (E6).

Além disso, lembrou que no momento do ingresso no mestrado foi avaliado qual era o interesse com esta formação entre os discentes, sendo referendado

inclusive no próprio processo seletivo que não era só capacitação para o espaço profissional que o espaço do mestrado acadêmico é justamente esta formação, este posicionamento de que uma especialização não seria um melhor caminho para nós [...]. (E6).

Assim, destaca que apesar de importante, isoladamente, a formação só no mestrado não compreende plenamente a formação em pesquisa, considerando a atuação profissional na docência a qual tem exercido atualmente.

A partir desta última colocação, considera-se que a formação do docente com a efetivação do doutorado (levada em sua amplitude) remete à sua qualificação “completa”, naturalmente aliada à própria

atuação profissional e demais atividades de inserção acadêmica do docente. Por outro lado, para o (a) assistente social (nos outros espaços de atuação), a formação no mestrado quando finalística pode repercutir muito positivamente na qualificação de seu exercício profissional, independentemente de uma futura formação no doutorado, esta sim, mais voltada para o exercício da docência, mesmo que não raramente haja doutores no exercício da profissão em diversos espaços.

Não obstante, o egresso E7 assinala o papel dos conhecimentos teóricos adquiridos para pensar a direção da pesquisa e o exercício da dissertação, com o aporte técnico do orientador. Contudo, igualmente ressaltando, assim como o E1 e E6,

**um pouco de falta mesmo do conteúdo relacionado à pesquisa, assim de disciplinas específicas**, sei que tem uma disciplina, mas não sei se ela foi suficiente para pensar metodologias de pesquisa, acho que isso faltou um pouco, de pensar mesmo a importância da pesquisa acadêmica, que mesmo que fosse atividades complementares penso que talvez o Programa de pós podia pensar em outras alternativas que dessem mais relevância ao campo da pesquisa na formação, porque o aluno fica muito preocupado na apreensão dos conteúdos, na própria construção e elaboração da dissertação, embora isso faça parte, ainda acho que não dá conta de pensar nos processos de pesquisa, acho que precisaria aprofundar um pouco mais. (E7).

Além disso, com relação mais especificamente, a formação para o ensino e o estágio docência e sua abrangência têm pontuado nestes dois trechos:

[...] se além do estágio docência não precisava ter uma outra disciplina que nos ajudasse a pensar esse processo de docência, que também imagino que o estágio docência não deu conta em pensar os processos de formação e em docência em Serviço Social, parece-me que ficou um pouco solto, embora o aluno, a gente quando entrou participou das aulas junto com o professor da disciplina, mas a sensação que também faltou um coisa para amarrar esta discussão da docência, [...]

com uma outra disciplina que desse conta da gente fazer e estudar mesmo o processo de formação. Então, isso também é uma questão que me parece que a gente precisa avançar. E da mesma forma dos processos de pesquisa e investigação, talvez pensar em outras estratégias que pensem um pouco em aprofundar a pesquisa e alguns elementos da pesquisa, embora tenha disciplina específica, também imagino não sei se por conta do tempo ou por conta do próprio formato da disciplina, ainda faltou algo para acrescentar do ponto de vista do processo de investigação da pesquisa. (E7).

Algumas questões ficavam muito soltas do ponto de vista do Serviço Social, [...] embora os assuntos tivessem muita vinculação e contribuíssem muito com a formação, a gente questionava, por exemplo, o aluno que fosse de outra formação, digamos uma outra área de formação que fizesse parte do nosso grupo, [...] que não necessariamente esta pessoa teria os conhecimentos necessários para atuar como Mestre em Serviço Social. [...] Embora todos os assuntos, políticas sociais, as próprias teorias sociais elas fazem parte deste processo, mas ainda alguns elementos específicos, a gente discutia que faltava para pensar na **especificidade do Mestrado em Serviço Social**. Então é uma coisa que ficou assim um pouco vaga. (E7).

Neste âmbito, a importância da formação em pesquisa aparece evidenciada mais por suas “faltas” do que pela sua efetivação, remetendo à importância do Programa e da profissão fortalecerem ainda mais a formação em pesquisa, promovendo a interlocução com os envolvidos nesta formação de modo a qualificá-la continuamente, na relação com a formação da graduação e a pós-graduação na área.

Em consonância com esta discussão, Setubal (2009), a partir da leitura realizada sobre a formação em pesquisa no Serviço Social, aborda que, apesar dos programas reconhecidamente estarem contribuindo para o avanço do conhecimento científico, observa-se ainda que muitas são as lacunas existentes nessa formação. Assim, acredita-se



que quanto mais os programas de pós-graduação trabalharem no sentido de melhor instrumentalizar teórico-metodologicamente os seus alunos de modo que esses possam, com desenvoltura, criticidade, criatividade e flexibilidade metodológica, transitar no mundo da pesquisa, mais fácil será de atingir os objetivos propostos. (SETUBAL, 2009, p. 112).

Neste âmbito, outras questões pontuadas pelos egressos dizem respeito ao processo de orientação da dissertação; à necessidade de suscitar no estudante o olhar investigativo e à importância da pesquisa para o assistente social nos diversos espaços em que atua. A este respeito, observando-se que em muitos casos os recursos utilizados nesta formação

não têm sido suficientemente fortes para despertar, nos profissionais titulados, o interesse permanente pela pesquisa e pelas habilidades investigativas que rompem as barreiras limitantes de uma produção presa às exigências desse contexto acadêmico. (SETUBAL, 2009, p. 112).

Logo, sendo enfatizado pelo egresso E1:

este momento orientador orientando é extremamente rico e importante, e talvez seja aí que de fato o processo de formação do pesquisador se faça, e não tanto lá na pesquisa na disciplina que vai trazer de fato dados mais gerais. Talvez pode ser um pouco da minha discussão lá da minha universidade. Tem-se discutido muito de como é que desperto no aluno o interesse por olhar o mundo com outras lentes, com outro olhar, perceber outras coisas que acho que é este prazer pelo conhecimento mesmo. Ser pesquisador por não se contentar com as 4, 5 aulas por dia que você tem, mas de ir além, saber que tem muito esforço que também é dele. Pois, as vezes, o estudante fica muito naquela expectativa mais passiva de esperar, apesar da gente criticar tanto isso, Paulo Freire ainda muito atual já destacava a educação 'bancária'. Parece que a gente tem ainda muita fragilidade no uso de metodologias que

despertem no estudante interesses, especialmente na graduação. [...] **A pesquisa para nós assistentes sociais é fundamental no nosso dia a dia, independente do local que tu vai estar**, [...] em uma entrevista, num atendimento individual se você tem o espírito investigativo, vai ter mais habilidade, estar mais ligado em compreender algumas coisas, em perceber outras, é isso que é fundamental para a intervenção. (E1).

O egresso E2, igualmente, referenda a importância da formação em pesquisa, enfatizando aspectos do exercício profissional do assistente social:

A atitude investigativa é uma qualidade que deveria ser inerente aos assistentes sociais, no entanto, esse é um desafio para os profissionais de campo, uma vez que **o cotidiano nas instituições exige respostas imediatas que acabam distanciando-os da pesquisa**. A pesquisa sempre foi meu objeto de estudo e de exercício na vida profissional, considero que somos eternos aprendizes e o Mestrado foi um período importante de aprendizado, ampliando os horizontes de pesquisa. (E2).

Portanto, para os egressos docentes, tem-se evidente a importância que eles remetem à formação em pesquisa que obtiveram no mestrado, sendo avaliada a centralidade desta formação no exercício da docência e na atuação do assistente social nos diversos espaços profissionais, como demarca Setubal (2009, p. 80):

Encontram-se nesta categoria, além dos professores-pesquisadores, os profissionais que concretizam a sua prática em outras instituições que não a de ensino, os profissionais que integram o mercado de trabalho por meio da sua inserção nos órgãos públicos e privados implementadores de políticas sociais.

Outrossim, entre os egressos que atuam como assistentes sociais, especificamente em atividades técnicas e administrativas, o egresso E3 aborda que apesar de ser difícil relembrar essencialmente a formação em

pesquisa, em função do tempo decorrido e de sua especificidade, avalia que tal formação deixou um pouco a desejar, considerando a formação que teve na graduação e no mestrado. Nesse sentido, também pontua:

Acho que até na graduação a gente teria que ter um pouco mais de embasamento assim em pesquisa até para preparar para o mestrado, acho que na época não sei se o currículo do mestrado mudou depois disso, mas lembro que eu tinha bastante dificuldade assim nessa questão da pesquisa, precisei bastante do meu orientador, acho que tem outros cursos que tem uma formação mais forte nesta área, sinto um pouco de falta disso, embora o conhecimento que adquiri já tenha me dado um suporte importante para atuação profissional, mas sinto que ainda [...] deixa a desejar um pouco essa formação. [...] Lembro que até era uma coisa que a gente comentava bastante no curso com as colegas, que seria uma área que a gente precisaria de um pouco mais de aprofundamento. (E3).

Não obstante, os avanços da profissão na área de pesquisa, como retratado na seção anterior, assim como o egresso, pontuam os desafios que a profissão ainda enfrenta de fortalecer esta formação, na interlocução com o exercício profissional, enquanto tarefa conjunta da graduação e da pós-graduação. Assim, cabe evidenciar novamente o “reconhecimento da vinculação orgânica entre prática profissional e prática de pesquisa, e de sua estreita relação com o contexto histórico.” (SETUBAL, 2009, p. 164).

Desta forma, o egresso E3 ainda especificou que a formação em pesquisa foi importante no seu exercício profissional, acrescentando que: “*é um diferencial frente aos profissionais que não tem o mestrado, ao menos um suporte a gente consegue dar, mas acho que ainda deixa a desejar, poderia ser melhor.*” (E3). Comenta também que a mesma é importante para além do exercício da docência, principalmente considerando sua inserção atual que envolve a supervisão de alunos, que

estão sempre trazendo questões, delimitando temas para pesquisa, para projeto de TCC, e a gente precisa estar auxiliando nessa definição, na definição de instrumentos, objetivos, então é uma coisa que a gente acaba lidando, [...] quem tem

estagiário acho que acaba diretamente lidando com isso e é um diferencial quando a gente já tem alguma formação nessa área. (E3).

O egresso E4 também referenda que a formação que teve em pesquisa no mestrado foi muito importante, explicitando que *“tanto a disciplina quanto a orientação da dissertação [...] foi muito boa. Assim, apreender mesmo o que é o método de pesquisa, que método que estou usando e porque aquele método, o método crítico-dialético.”* (E4). Sinalizando, ainda, que para sua atuação profissional deu *“um outro olhar para tudo que você está fazendo, pensando e está vendo, dá um outro olhar.”* (E4). Cabe ressaltar que, embora na questão anterior este egresso tenha ressaltado que não atuou mais com pesquisa após a formação no mestrado, nesta última questão não deixou de pontuar a importância desta formação em sua atuação profissional, ocorrendo a qualificação de seu *“olhar”* sobre as questões profissionais que vão surgindo no decorrer deste exercício.

O egresso E5, por sua vez, contextualiza que enfrentou dificuldades para cursar algumas disciplinas no decorrer da formação (como já abordado), tendo que conciliar o mestrado com as atividades do trabalho. Assim, acabou não fazendo a disciplina de pesquisa e algumas disciplinas obrigatórias foram realizadas conjuntamente ou com a pesquisa de dissertação já em estágio avançado, o que acabou prejudicando (na sua avaliação) inclusive sua dissertação, incorrendo em erros na análise da pesquisa realizada, como contextualiza:

Então assim, toda a dificuldade de conciliar teve várias implicações. Tive que escolher ou eu me dedicava para a pesquisa da dissertação ou eu me dedicava para as disciplinas [...] então teve várias coisas que implicaram para que a minha formação na área de pesquisa não fosse tão qualificada. [...] Não foi com o acerto foi com o erro, quando fui fazer análise de dados aí que percebi o quanto não sabia, não tinha formação sobre pesquisa e até depois disso fiz um artigo da minha dissertação e fui [...] [apresentá-lo em um Seminário]. Claro, foi tranquilo, porque sabia que não foi um erro só meu, assim no sentido de que não fui atrás, mas as professoras fizeram várias críticas com relação ao meu trabalho, justamente pelas questões desses

critérios que teriam que ter mais atenção [...]. (E5).

Diferentemente dos demais egressos, o egresso E5 aborda dificuldades no processo de orientação da pesquisa, que na sua avaliação também contribuiu com esse resultado. Contudo, comenta que desde a graduação sempre se interessou muito por pesquisa,

vejo pesquisa em todo lugar, então começo a trabalhar, sempre foi assim, logo depois da minha graduação tenho isso de ver pesquisa em tudo e acho bem interessante isso, só que não tenho, não consigo aplicá-la, não consigo pensar nela sozinha, assim fazer um projeto e pensar sozinha nesses critérios. Enfim, no meu espaço hoje vejo várias situações para pesquisa, mas não consigo colocar no papel, e também me sinto receosa de fazer isso devido aos erros que cometi na pesquisa para dissertação. [...] Então, passei a dar importância para isso depois do que aconteceu com a minha dissertação, **consegui perceber o quanto a pesquisa precisa ser qualificada, que não pode ser feita de qualquer jeito** e perceber isso também me causou certa insegurança. [...] Hoje não me sinto segura, com formação para fazer pesquisa. (E5).

Apesar disso, avalia que *“cabe ao profissional abrir um espaço do seu tempo para fazer pesquisa”* (E5), por exemplo, que:

logo depois que eu me formei na graduação, [...] cheguei a fazer um formulário para aplicar uma pesquisa com os usuários do programa renda mínima, cheguei a aplicar e tudo, mas depois fiquei um pouco desanimada com o trabalho e acabei não analisando os dados, mas fiz no meu espaço de trabalho, fiz no meu horário de trabalho, só que claro não sentei uma semana inteira e me dediquei àquilo, porque de fato a demanda e as condições de trabalho não permitem [...] fui aos poucos fazendo, pensando naquela pesquisa e também conciliava a aplicação dela quando fazia o atendimento do próprio programa, quando tinha que fazer algo referente ao

programa, já fazia, aplicava a pesquisa, então penso que quando o profissional quer é possível. (E5).

Entretanto, cabe sinalizar que além do engajamento (compromisso) do profissional e/ou do grupo no âmbito da pesquisa, a partir da garantia de seu caráter autônomo, entende-se que:

[...] são indispensáveis à disponibilidade financeira e material, à existência de um suporte institucional para que ocorra uma prática mais constante de pesquisa. Assim sendo, nos cabe ressaltar que a disponibilidade de recursos e meios são condições que não podem ser negligenciadas por ocasião da pesquisa, pois é impossível haver um comprometimento com essa, se a instituição não oferece, pelo menos, condições mínimas em relação a esses recursos, e tempo para que o pesquisador se dedique a essa ação construtiva do conhecimento. (SETUBAL, 2009, p. 157-158).

Logo, apesar das dificuldades relatadas, em decorrência das implicações já sinalizadas quanto à necessidade de condições mínimas e propriamente de suporte financeiro, como o fornecimento de bolsas para os discentes, além de toda a problemática que envolve o mercado de trabalho no desenvolvimento desta formação, o egresso E5 evidencia ao longo de toda a sua fala a importância que atribui à pesquisa no exercício da profissão.

O egresso E8, em consonância com este e os demais egressos, também ressalta esta importância, pontuando especificamente a sua contribuição para o seu exercício profissional, indicando que a partir da formação em pesquisa manteve

a preocupação em estar tendo um aprofundamento do conhecimento da realidade, da análise desta realidade, e uma intervenção que realmente seja mais ampla, que seja numa perspectiva de totalidade, numa perspectiva crítica, que é o que fundamenta o nosso projeto de profissão. (E8).

Nesse sentido, também menciona (de forma relevante) os desafios encontrados quanto aos padrões de produtividade que estão presentes no meio acadêmico, como explicita:

[...] acredito que, em termos de pesquisa acadêmica, devido a algumas exigências que induzem à produtividade, alguns padrões impostos pelas agências de pesquisa, ou até mesmo algumas condições impostas aos programas de pós-graduação e para as universidades, existem desafios grandes no âmbito desse processo; para que a pesquisa seja concretamente ensinada como instrumento para o conhecimento e transformação da realidade. Acredito que o que nós tivemos, em termos de pesquisa, no âmbito do mestrado foi importante, mas, que poderia ter sido mais. Teria sido interessante. Até mesmo para que não recaíamos numa formação tecnicista. Algumas exigências em termos de tempo para a conclusão do mestrado, em termos burocráticos, em termos de produtividade, criaram algumas dificuldades. É claro que **a pesquisa é importante; produzir conhecimento é importante, aliás, é essencial, mas não na perspectiva do produtivismo.** Penso que tivemos alguma ansiedade em relação à pesquisa, devido aos determinantes postos, que, em certos momentos, nos conduziram ao produtivismo. Apesar disso, devo enfatizar que o que fez parte do mestrado (a pesquisa, as disciplinas em si, a interlocução com os núcleos de pesquisa, as demais interlocuções acadêmicas que foram propiciadas) foi bastante importante; teve uma repercussão na minha trajetória profissional e na trajetória dos meus colegas, provavelmente, também. Mas, o tempo para o cumprimento do mestrado realmente é bastante ínfimo, conduz a restrições. (E8).

Desta forma, considerando o contexto sinalizado no decorrer deste estudo, o egresso faz importantes constatações que também afetam as condições de formação no Programa, sendo pertinente a discussão e o enfrentamento quanto dos critério priorizados hoje de avaliação da pós-graduação:

[...] que priorizam a lógica produtivista e privatista, não priorizando a qualidade acadêmica e não dando suporte teórico e empírico para que os alunos tornem-se pesquisadores inovadores de

fato. Todas essas mudanças afetam sobremaneira a lógica acadêmica e a perspectiva do conhecimento como bem público [...]. (ORLETTI, 2010, p. 99).

Portanto, o enfrentamento destas dificuldades passa inevitavelmente pelo enfrentamento da lógica economicista no âmbito educacional, como enfatizou Saviani (2002; 2010), responsável por estabelecer o controle dos resultados na pós-produção ao aplicar normatizações que priorizam e objetivam aumentar a produtividade das pesquisas, a partir do aumento de sua quantidade, reduzindo o tempo das produções e publicações. Logo, no caso dos discentes, impondo a redução do tempo gasto na produção das dissertações e teses e, conseqüentemente, no tempo para a conclusão desta titulação, ocorrendo o referendado embate entre aumento da produtividade (nesta lógica) e a qualidade da formação e produção acadêmica.

Nesse sentido, no que se refere o desenvolvimento da dissertação, o egresso pontua aspectos que limitaram o aprofundamento de questões que na sua avaliação poderiam qualificar ainda mais sua pesquisa. Assim, novamente tem-se menção às dificuldades quanto ao tempo de formação e as necessidade impostas pelo mercado de trabalho, referindo-se à decisão de deixar de ser bolsista em função da aprovação em concurso público:

Com certeza, dispondo de um tempo maior de maturação, poderia ter aprofundado mais a pesquisa no âmbito da dissertação. Hoje, visualizo várias questões que eu poderia ter aprofundado [...] que não foi possível. A minha orientadora, na ocasião, foi muito perspicaz, ela foi ótima na tarefa de orientação. Mas, a questão de tempo do mestrado e também das condições objetivas, acabaram impedindo um maior aprofundamento. (E8).

Assim como a maior parte dos egressos, também faz algumas sinalizações quanto à disciplina de pesquisa que cursou, pontuando que houveram discussões da turma como um todo (na época) sobre a necessidade de

uma disciplina que abordasse especificamente a questão da pesquisa. Na ocasião, nós nos



organizamos, inclusive, e levamos algo nesse sentido para se discutir no colegiado do curso. Hoje, se não me engano, no projeto do curso, tem uma disciplina de pesquisa, mais relacionada à pesquisa em si, [...] abordando a sua dimensão teórico-metodológica. Não se tratava de debater os procedimentos, mas, a perspectiva, o desenvolvimento da fundamentação da pesquisa. Na ocasião, a gente acabou não fazendo uma disciplina neste sentido. (E8).

De forma geral, portanto, observa-se que entre os egressos entrevistados todos reconhecem a importância desta formação no seu exercício profissional, bem como sinalizam a preocupação em qualificá-la ainda mais na perspectiva de seu fortalecimento, considerando a necessidade de aprofundamento teórico-metodológico quanto à formação em pesquisa. Assim, avalia-se que independentemente das dificuldades vivenciadas nesta formação, estes egressos sinalizaram com veemência a sua importância na trajetória acadêmico-profissional. Logo, configurando

[...] a pesquisa como uma questão central para o debate contemporâneo do Serviço Social, pois embora este tenha se legitimado pela intervenção característica de sua forma de aparecer, de participar do mercado de trabalho, é pela via da pesquisa que o seu avanço se tem verificado, muito embora isso não se constitua prática frequente nesta área. (SETUBAL, 2009, p. 14).

Reafirma-se a relação de reciprocidade existente entre a qualificação para a pesquisa e o seu desenvolvimento. Assim, entende-se a importância de pensar em estratégias de enfrentamento quanto aos desafios que estão postos e a necessidade de qualificação contínua que esta formação remete, não somente pelo Programa, mas pela profissão com um todo.

### **3.3.5 Formação pós-graduada e as competências profissionais**

Propondo-se avançar na análise quanto aos objetivos expressos atualmente pelo PPGSS/UFSC referentes à formação pretendida, todos os egressos explicitaram que acrescentou (formou) competência teórica,

investigativa e técnica para sua atuação profissional, sendo que a maior parte dos egressos assinalou que tal qualificação repercutiu no seu exercício profissional de diversas formas, centralmente em uma maior segurança quanto aos posicionamentos requeridos no exercício profissional e no aprofundamento destas competências na análise das situações atendidas, configurando uma compreensão mais ampla e crítica sobre a realidade.

De acordo com o egresso E1, ocorreu tanto um aprofundamento teórico como mais densidade em sua habilidade investigativa e técnica, considerando-as em conjunto. Assim, fazendo um paralelo com a graduação, menciona que na

**graduação a gente trabalha com as dimensões da profissão e acho que no mestrado a gente adensa o domínio disso**, talvez não se fale tanto das dimensões assim, mas são o cabedal teórico, os aportes. [...] A gente vai estudar autores de uma forma mais profunda, de fato mergulhar, fazer leituras, fazer reflexões, que na graduação, na especialização, talvez não tenha tanto tempo. (E1).

Nesse sentido, pontua que também no mestrado a questão do tempo é um condicionante, destacando a influência do mestrado no desenvolvimento de pesquisas que são fruto desta inserção:

acho que infelizmente, essa **formação aligeirada**, também do mestrado, de alguma forma também fragiliza, não sei como é que tem sido para vocês, se vocês têm feito esta reflexão aqui, o perfil do estudante do mestrado hoje, o estudante do doutorado hoje, porque assim, a dificuldade de ser um estudante bolsista com dedicação exclusiva que possa de fato se debruçar sobre os textos é difícil, tu vai correr muito atrás depois, tu lê o texto para discussão, mas também são fragmentos da obra e depois tem que ir se aprofundando nisso de um outro jeito, mas acho que o mestrado possibilitou esta maturidade. Para entender tal autor preciso entender da onde que ele está falando, de que lugar é esse, então preciso conhecer um pouquinho da história dele e o mestrado dá isso, ele motiva essa busca, para mim isso foi importante. E, aquilo que já falei, acho

que sim, impactou na minha inserção dentro da universidade, nessa produção mesmo de pesquisa, se você der uma olhada lá no currículo, acho que tem algumas pesquisas que acho que foram produto desta parte e fruto dessa inserção, sem dúvida. (E1).

O egresso E2 enfatiza, novamente, a formação no mestrado considerando estas dimensões enquanto uma exigência para as atividades que desenvolve na universidade no decorrer do seu exercício profissional. Já o egresso E6 menciona que o mestrado, diferentemente da graduação, é o momento de parar, considerando seu foco na pesquisa, demandando a análise da realidade com um olhar diferenciado, em outra perspectiva que difere de uma resposta imediata para a prática ou atuação profissional, desta forma evidenciando a importância desta formação ao longo de sua trajetória acadêmica e profissional. Destaca ainda que o discente se distancia

daquela preocupação que todo mundo na graduação, os alunos sempre falaram e sempre vão falar, do deslocamento da realidade e da teoria e por aí vai. É um momento que você tem essa possibilidade de suspender esta preocupação para justamente se voltar para essas dimensões de forma diferenciada, que inevitavelmente a análise tem exigido uma outra forma de compreensão, pelo menos de problematização da realidade quando você vai para a área de pesquisa e docência. Então, acho que nesse sentido, sim acrescentou e é bastante pertinente, o mestrado, especialmente no caso da inserção acadêmica. A atuação profissional [fora docência] eu não vou poder contribuir muito nesse caso, mas ainda assim, por conta que a minha experiência [de estágio na graduação] [...] retornei depois no momento do mestrado para minha pesquisa e achei que assim te permite compreender ir além, dar um passo a mais, do que só com a formação básica de Serviço Social. (E6).

O egresso E7, igualmente, referenda que apesar dessas competências serem processuais, não tendo um fim na pesquisa de conclusão e/ou na obtenção do título, acredita que elas foram uma parte

fundamental no sentido de agregar conteúdos teóricos, propriamente à competência investigativa, embora avalie que seja

[...] muito desafiador também. Coloca para gente questões que inevitavelmente vão levar [...] a continuar estudando, porque provocam muitas inquietações, mais inquietações do que respostas, mas acho que ajuda a gente a ter uma visão um pouco mais ampla sobre os processos e com certeza acho que contribui aí para a formação, para a atuação em diferentes campos não só na docência e na pesquisa, mas especificamente na própria atuação do Serviço Social, aí nos diferentes espaços. (E7).

Outrossim, entre os egressos que atuam especificamente como assistente social, o egresso E3 expõe que a formação no mestrado acrescentou no seu exercício profissional, principalmente quanto à competência investigativa, repercutindo

em um outro olhar sobre as questões que a gente atende e que lida na atuação profissional. Acho que amplia o olhar, embora o meu objeto de pesquisa na época, a minha dissertação não tenha sido na área que eu atuo hoje, minha dissertação foi na área de movimentos sociais e hoje eu atuo na área da saúde, claro que se tivesse feito na área da saúde hoje eu teria um suporte ainda maior, mas acho que **o mestrado amplia este suporte investigativo, este suporte das técnicas**, acho que a gente acaba aprofundamento melhor algumas questões, conseguindo até ter uma visão mais crítica sobre alguns aspectos da atuação profissional nos atendimentos, acho que o mestrado acrescenta sim, acho que é importante sim. (E3).

Por outro lado, o egresso E4, apesar de também referendar a apreensão dessas competências para a atuação profissional, assume que não consegue visualizar se no seu dia a dia de trabalho repercute esta formação, como explicita nesta fala:

Atingir atingiu [formou], mas agora não consigo te dizer na prática se isso eu consigo no dia a dia. É que no dia a dia você acaba pegando, por exemplo [...] toda parte de atendimento as famílias e a inserção no PETI, encaminhamento para o Conselho Tutelar, sou eu que cuido disso, frequência na escola, nos Centros de Convivência, então **como vem tudo muito pronto, às vezes tu não pára pra refletir, pra pensar na própria pesquisa, juntar este monte de dados, para propor uma outra coisa, uma outra forma de organização.** Não sei te dizer se consigo fazer isso no dia a dia. (E4).

Portanto, o egresso E4 faz uma importante constatação quanto às exigências do mercado de trabalho, novamente relacionada à gestão das políticas sociais, no caso de assistência social, que remetem para dificuldades na atuação do assistente social, na interlocução com as competências que permeiam sua formação. A precarização dos espaços de trabalho se torna evidente, sobrecarregando os profissionais que não raras vezes sentem-se desiludidos com a possibilidade de atuação frente a este contexto de sobrecarga e isolamento institucional.

Por sua vez, para o egresso E5, o mestrado acrescentou muito na formação de sua competência teórica e técnica. Nesse sentido, relata que em sua atuação profissional percebe-se mais seguro (a) quanto aos posicionamentos que são requisitados no contexto do trabalho desenvolvido, na defesa da profissão, considerando que ao sair da graduação (quando da atuação profissional) tinha dificuldade de se posicionar, como descreve:

Eu tinha certa dificuldade para me posicionar e não só para me posicionar, porque o posicionamento vinha da formação de uma ideia, então não concordava, mas não sabia muito bem porque, então tudo demorava muito para eu perceber e saber justificar o meu posicionamento. **Percebo que a graduação não dá conta e vejo que isso o mestrado me trouxe, aprofundou muitos dos conhecimentos vistos na graduação.** Então, vejo que isso me fortaleceu e trouxe uma compreensão melhor não só da realidade, da sociedade como um todo, mas também da inserção do assistente social nessa sociedade. Isso

me possibilitou me posicionar com mais segurança e com mais conhecimento de causa, falando na questão da competência teórica e técnica. (E5).

Nesse sentido, mencionou que em seu espaço de trabalho atual esta apreensão/formação acaba tendo um diferencial, comentando com um exemplo que ocorre em seu espaço de trabalho que em sua avaliação remete a esta qualificação a partir do mestrado:

[...] por exemplo, aqui teve um certo momento que tive que bancar o meu trabalho, porque os assistentes sociais do Judiciário, vem já há anos trabalhando (não posso generalizar claro) [...], de forma a somente cumprir com o prazo, porque é determinado pelo Juiz [...] tem que fazer o Estudo Social, mas tem que cumprir com o prazo, então faz só uma entrevista, mas isso o Juiz pode fazer, não precisa que seja um assistente social, se é para fazer só uma entrevista então ele pode fazer, chamar em audiência e perguntar o que quiser para a pessoa. Tenho uma formação mais ampla e posso fazer um trabalho diferente, então não vou me submeter a fazer só uma entrevista [...]. Então, [...] [em um momento que teve que se posicionar formalmente quanto a esta questão] expliquei o que era o estudo social que com uma entrevista eu não podia fazer o parecer, que se eles quisessem um relato de uma entrevista posso fazer, se isso for determinado, mas como a determinação que está vindo é de estudo social, estou fazendo estudo social. Então, até causou um desgaste muito grande e isso também tem contribuído para que eu não vá agora fazer doutorado, porque estou tendo que também lidar com estas dificuldades, com essas pressões do campo de trabalho. Bom, mas percebo que a formação, incluindo, claro a formação na graduação, ela já traz uma bagagem para a gente, mas **percebo que foi após o mestrado que passei a me posicionar de uma maneira mais segura no meu trabalho**, enquanto assistente social e nas dificuldades que a gente encontra no campo de trabalho. (E5).

Contudo, no que se refere a competência investigativa, menciona que apesar do mestrado ter contribuído no sentido de visualizar a importância da pesquisa, no sentido de que requer todo um processo de construção e execução criterioso; avalia que dado o processo vivenciado no decorrer da formação (mencionado anteriormente, em que teve dificuldades de realizar algumas disciplinas, refletindo na própria dissertação e na sua formação como um todo) entende que esta competência ficou muito aquém do que deveria, repercutindo negativamente na interlocução realizada sobre sua atuação.

O egresso E8, de outra forma, expressa com ênfase a apreensão destas competências em sua atuação profissional e inserção acadêmica, realçando a ampliação e o aprofundamento a partir dos conhecimentos adquiridos quanto às bases da profissão, considerando uma perspectiva mais ampla de compreensão da realidade e das próprias vertentes que contemplam a formação na área, da própria perspectiva marxista, configurada na perspectiva crítica de atuação. Nesse âmbito, lembra que anteriormente ao mestrado

tinha uma compreensão ainda bastante incipiente do que era a perspectiva marxista. Acredito que ainda tenho muito para estar aprofundando em relação a isso, mas o mestrado também se configurou enquanto incentivo para esta busca. O mestrado em si não foi suficiente, mas, consegui instigar a investigação. Nisto, já entro na **competência investigativa**. Sendo que o processo de dissertação contribuiu bastante para o aprofundamento da competência investigativa na minha trajetória. Tanto que frente aos desafios que encontro hoje na minha atuação, busco esta investigação para ter essa possibilidade de uma compreensão mais ampla. (E8).

Além disso, comenta que o próprio processo de seleção para o ingresso no doutorado demandou bastante pesquisa de forma autônoma, indicando resumidamente que a pesquisa tem feito parte de várias dimensões de sua vida pessoal/profissional: na preparação para o ingresso no doutorado; na atuação profissional; na eventual atuação na docência; na busca de aproximação da universidade por meio das tentativas de participação em núcleo de pesquisa; na interlocução com a pesquisa de sua orientadora no âmbito da dissertação; na participação em eventos de pesquisa da categoria, mencionando que tem participado

de praticamente de todos os eventos na área (em nível nacional) desde seu ingresso no mestrado, contribuindo muito nesta inserção. Especificamente, em relação ao seu espaço de trabalho atual, referenda que se tivesse ingressado antes do mestrado, sua atuação seria muito diversa dá que realiza hoje, indicando que tal formação contribuiu muito

no sentido de subsidiar esta atuação. **Permite um constante aprofundamento da análise das situações que são atendidas, da perspectiva de visualização de estratégias de intervenção, as quais devem ser mais amplas.** Hoje, em meu campo de trabalho, somos cinco assistentes sociais, sendo que três fizeram mestrado acadêmico em Serviço Social. Com certeza, isso tem uma interferência muito grande na condução do trabalho técnico. Isso é bastante visível. (E8).

Dessa forma, referenda ainda que o exercício profissional do assistente social, para além do exercício no âmbito do ensino, “*também exige um rigor teórico, também exige uma competência teórica.*” (E8). Portanto, reforçando ser fundamental que esta formação contemple tais competências, a partir do que está proposto nesta modalidade de mestrado, o mestrado acadêmico, concluindo que se partirmos para a ideia de realização de um mestrado profissional “*corre-se o risco de aprofundamento de uma perspectiva restrita de análise da realidade*” (E8), considerando toda a complexidade que esta formação e o exercício profissional exige.

Nesse sentido, tem-se destacado outra questão importante na discussão proposta, considerando a pós-graduação *stricto sensu* a partir do mestrado acadêmico e do mestrado profissional, ao qual será melhor abordado na última questão. Contudo, cabe pontuar que mesmo não se desconsiderando os relatos de dificuldades presentes na formação em pesquisa, principalmente aqui abordados no âmbito das questões curriculares, do tempo de formação e as condições para sua realização; os egressos não realizam questionamentos à sua formação no mestrado acadêmico, muito menos sinalizaram que tal formação não se faz importante em seu exercício profissional, independentemente de seu espaço de inserção, isto é, não mencionaram que esta formação atende somente aos ensejos dos discentes que pretendem atuar no exercício da docência, afirmando sim o contrário. Assim, entende-se que tal posicionamento dos egressos também remete à importância dessa



formação para o assistente social que atua nos diversos espaços sócio-ocupacionais, para além da docência.

Na medida deste desafio, conforme reafirma Setubal (2010), tendo-se a pesquisa como decorrente de exigências acadêmicas na graduação e na pós-graduação (sobre responsabilidade do discente), nos espaços profissionais que não a universidade, em muitos casos ela se encerra na conclusão desta formação, não ocorrendo o aprofundamento destes estudos, configurando uma significativa sazonalidade da pesquisa. Já entre as pesquisas próprias do trabalho docente, desenvolvidas a partir dos programas onde estes estão inseridos, observa-se o contrário, sendo os doutores “os que têm apresentado maior produção e uma prática de pesquisa mais constante.” (SETUBAL, 2010, p. 156). Nestes termos:

À primeira vista todos os ventos parecem soprar a favor da produção do conhecimento no Serviço Social, mas a pesquisa na área não tem sido fácil, apesar das condições imbricadas na própria ação profissional. Juntamente com aquelas condições, não podemos nos esquecer da existência das interferências sobre essa ação, de condicionamentos objetivos que, em interação com as atitudes do pesquisador, dão rumo ao conhecimento ao mesmo tempo em que influenciam as condições que favorecem a prática constante ou sazonal da pesquisa na instituição, seja na universidade, seja em outros espaços. Por essa razão, se hoje o Serviço Social já apresenta um reconhecimento como área do conhecimento, junto aos órgãos financiadores de recursos para a pesquisa, isso se deve, reafirmamos, ao esforço e à luta de estudiosos dessa prática profissional que procuraram firmar no contexto acadêmico, bem como em órgãos provedores de recursos para a pesquisa, o estatuto de pesquisador para a área. (SETUBAL, 2009, p.157).

Logo, entende-se que a formação no mestrado na área de Serviço Social, a partir destes egressos, não obstante seus desafios e dificuldades, tem atendido aos profissionais que almejam qualificar seu exercício profissional, e, em sua maioria, tem repercutido na qualificação substantiva destes no âmbito de sua atuação profissional, independentemente de seu espaço de trabalho, justamente sendo

ressaltado pelos egressos o fortalecimento da competência investigativa na relação com as demais competências profissionais.

### **3.3.6 Formação no mestrado e a produção de conhecimento na área**

Calcada no conhecimento crítico da realidade, considerando as tendências teórico-metodológicas presentes na profissão, a formação pós-graduada em Serviço Social apresenta entre seus objetivos favorecer a produção de conhecimentos na área, compreendendo-se assim a pesquisa enquanto um processo de produção de conhecimentos para o entendimento de uma dada realidade social. Assim, preconizando formar um perfil de egresso (pesquisadores, docentes e outros profissionais) com a capacidade de reconhecer os

fundamentos teóricos para compreensão da realidade social e do significado sócio-histórico da profissão, mas também, [...] de conhecer e operar os recursos teóricos e técnicos necessários aos processos de construção de conhecimento, fortalecendo a área de conhecimento do Serviço Social. (UFSC, 2011a, p.5).

Portanto, tem-se ressaltado a pesquisa, conforme assinala Minayo (2010, p. 16, grifo da autora) enquanto:

atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, *nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática*. As questões da investigação estão, portanto, relacionada a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção na vida real, nela encontrando suas razões e objetivos.

Assim, considerando a relação da formação no mestrado com o favorecimento de um maior domínio quanto à produção de conhecimento na área (no tocante a realidade social), os egressos

destacaram suas incursões. Logo, o egresso E1 evidencia alguns trabalhos:

esse mergulho sobre a realidade, inclusive, na perspectiva de contribuir com alterações nessa realidade, nesses grupos de pesquisa que participo, há muito essa tônica. Nos questionando, vamos pesquisar para quê, que contribuições essa pesquisa vai dar para intervenção sobre essa realidade. Tem sido bacana, agora [...] nós aprovamos um edital, um projeto de pesquisa de longa duração, de 5 anos [...], até 2015 tem essa garantia de pesquisa. [...] Estamos trabalhado muito, [...] com professores e estudantes de diferentes áreas e profissionais [...]. Então, desses lugares vão nascendo novos objetos de pesquisa que vão alimentando o trabalho dessas colegas, assistentes sociais, psicólogas, pedagogas e este movimento tem sido bem interessante [...]. (E1).

Por outro lado, lembra que apesar de estarem produzindo muito, tem publicado pouco, referindo-se à produção de artigos, como sinaliza: *“a gente publica em anais, [...] mas não temos produzido artigos, porque não damos conta de organizar o tempo para dar conta disso.”* (E1). Assim, fazendo referência à sobrecarga de atividades que estão presentes no contexto universitário, conforme abordado no decorrer deste estudo. Com relação ao trabalho em sala de aula, comenta que também houve uma potencialização, uma qualificação em sua atuação junto aos alunos.

O egresso E2, por sua vez, enfatiza a contribuição das disciplinas cursadas para a ampliação do conhecimento e fundamentação da interlocução necessária com a realidade social, tendo em vista sua complexidade. Não obstante, o egresso E6 sinaliza que suas pesquisas *“foram eminentemente teóricas”*, realizando um estudo de caso e ocorrendo o retorno para ser dado a instituição por projetos de extensão. Nesse sentido, considera que a pesquisa

não traz uma alteração, uma resposta para a realidade social por si só, ela fornece um material e um conteúdo teórico para que numa segunda etapa, num segundo momento, não necessariamente o próprio pesquisador, possa

trazer essa relação com a realidade social [...].  
(E6).

Por conseguinte, comentando ainda que considera a pesquisa

**te instrumentaliza de uma outra forma para conhecer essa realidade social** que você tem um olhar inicial muito mais conformista por assim dizer ou que você não consegue ir além do que esta posto, e a partir do momento que você discute, que esta teorizando sobre isto, traz esta problematização durante a tua pesquisa, o retorno para esta realidade de permitir desvendar as outras informações que inicialmente não estavam postas.  
(E6).

Também o egresso E7, considerando as diversas formas de socialização do conhecimento e o enfoque sobre a realidade social, comenta que apesar das dificuldades de conciliar as atividades acadêmicas com a atividade profissional, que no seu caso também estiveram voltadas para o exercício profissional como assistente social além da inserção atual na docência, “*o vínculo profissional foi importante para o **amadurecimento acadêmico**, foi importante para questionar algumas coisas do ponto de vista da realidade*” (E7), mesmo que tal conhecimento não tenha se materializado em publicações científicas até o momento. Para o egresso E3, tal formação igualmente fortaleceu

esse olhar com senso crítico mais apurado que a gente acaba tendo sobre as questões sociais que a gente lida [...] **uma capacidade crítica maior**, uma capacidade de identificação maior, já com um suporte que embora não tenha sido tão bom quanto acho que poderia ser, mas é um diferencial, acho que isso acaba contribuindo [...]. A gente participa de TCCs, de dissertações de outras áreas do conhecimento também, a enfermagem, a psicologia, e isso se publiciza, são trabalhos acadêmicos que contribuem com a produção do conhecimento. (E3).

O egresso E4, ainda considerando esta interlocução com a atuação profissional após a formação no mestrado, explicita que tal

formação favoreceu a uma melhor percepção sobre esta realidade, no sentido de pensar sobre a mesma, visualizar esta realidade de forma diferenciada; contudo, reafirma que

pensar sim, mas produzir [pesquisa], para que as pessoas possam enxergar esta realidade, não. Até teve um período, quando fiquei 8 meses [atuando como] diretora da proteção básica aqui, [...] trabalhava só na gestão, então a gente fez o PPA [Plano Plurianual], nesse PPA pude colocar muita coisa, mas tirando este momento, pensar sim, mas produzir não. (E4).

A produção a qual o egresso sinaliza diz respeito à realização de pesquisas que remetam efetivamente a publicações bibliográficas destas experiências profissionais. Já o E5 lembra que este processo se inicia na graduação, a partir da vontade de

produzir conhecimento e de visualizar todas as possibilidades de produção do conhecimento a partir da realidade. Vejo que já na graduação sai com vontade de produzir conhecimento sobre a realidade, mas ainda não me vejo com domínio [...] de formação para produção de conhecimento. (E5).

Entretanto, referenda ainda que é complicado afirmar que o mestrado não favoreceu esta formação, considerando sua situação particular, uma vez que teve “*que conciliar mestrado com trabalho [...] todo este conjunto de coisas, contribuiu para que eu não conseguisse, não acho que foi culpa do mestrado, mas todo o contexto.*” (E5). Assim, quanto ao papel que a pesquisa teve em sua formação, reavalia que suas maiores dificuldades tiveram relação propriamente com os procedimentos metodológicos da pesquisa, sua operacionalização, tendo muitas implicações na sua dissertação. Logo, considerando a formação como um todo e o universo de disciplinas cursadas, expõe: “*a formação como um todo me instigou ainda mais a visualizar as possibilidades de produção do conhecimento no meu campo de trabalho, muito mais do que quando sai da graduação.*” (E5).

Para o egresso E8:

em termos de produção do conhecimento [...] **o mestrado conduz à possibilidade de uma maior contribuição para a construção e fortalecimento da profissão em si**, bem como, para pensar a sociedade de uma forma diversa. (E8).

Nesse sentido, pontua os espaços onde foi possível realizar esta interlocução:

Tive essa possibilidade de socializar e contribuir em vários espaços; espaços da profissão em si, mas que com certeza tem uma interlocução grande com a sociedade de forma geral. Desde o início do mestrado, tive a oportunidade de participar dos principais eventos de pesquisa do país na área do Serviço Social, socializando a produção do conhecimento angariada por meio da formação do mestrado. Hoje já estou aprofundando questões que não aprofundi no âmbito da pesquisa da dissertação. Certamente, faço isso com a intenção de ingresso no doutorado. Mas, para assim continuar esta pesquisa no âmbito institucional; já visualizando outras questões que se constituíram nessa realidade em movimento. **Hoje tenho mais autonomia para construir caminhos para produzir esse conhecimento, necessário e urgente no âmbito da profissão.** Foi possível o desenvolvimento das competências para isso. Quanto maior o domínio em relação à produção do conhecimento, maior é a possibilidade de pesquisar a partir da realidade social. (E8).

Igualmente, no âmbito da atuação profissional, apesar de sua pesquisa de dissertação não ter tido relação direta com campo de trabalho e os desafios que o perpassam, contextualiza que “*o conhecimento produzido a partir da pesquisa tem interferido diretamente na fundamentação de meu exercício profissional*” (E8), sendo utilizado “*de forma frequente, os argumentos empreendidos a partir da pesquisa realizada no âmbito do mestrado. Certamente, sempre buscando a continuidade de seu aprofundamento.*” (E8).

Nesse sentido, faz-se necessário reafirmar que os desafios devem ser tomados a partir da compreensão que:

A pós-graduação tem por objetivo o desenvolvimento de pesquisa responsável pela criação do conhecimento novo, buscando o desenvolvimento dos instrumentos do próprio conhecimento e desvendando os aspectos da realidade. Por isso, os cursos de pós-graduação (dentre eles, os de Serviço Social), devem ser o lugar privilegiado da realização e desenvolvimento da pesquisa científica. Sendo assim, faz-se necessário entender que a finalidade central da pós-graduação é a formação de pesquisadores, tanto para capacitar o corpo docente das universidades quanto para qualificar profissionais-pesquisadores em busca de saídas para os problemas sociais – objetivo este maior que o de simplesmente atender às demandas do capital. (ORLETTI, 2010, p. 96).

Quando tomada desta forma, a partir do diálogo consciente e crítico com a prática da pesquisa, conseqüentemente

muitas das dificuldades apresentadas no âmbito do trabalho são enfrentadas, e a instituição, a partir deste momento, deixa de representar apenas um espaço de concretização de um agir profissional acríptico, para compor um campo de ação onde o refletir sistemático e o agir questionador dialoguem permanentemente, de forma a compor um único universo - o do saber profissional. (SETUBAL, 2009, p. 127).

Desta forma, os egressos com mais frequência fizeram menção aos desafios que estão postos para concretizar a prática da pesquisa no seu exercício profissional na interlocução com a produção do conhecimento na área, não deixando de reforçar sua importância.

### **3.3.7 Conexões e contribuições da formação no mestrado na interlocução com a inserção acadêmico-profissional dos egressos**

Em relação centralmente às conexões identificadas entre a formação no mestrado e a atuação acadêmico-profissional dos egressos, de forma geral os egressos docentes referendaram que as principais conexões que observam dizem respeito ao próprio caráter acadêmico das

atividades de ensino e pesquisa, configurando assim em uma qualificação no seu exercício profissional como um todo, enquanto formação essencial para a atuação profissional no âmbito acadêmico.

Conforme o egresso E1, na sua atuação com docente estas conexões se dão de forma mais visível, por exemplo, na qualificação do ensino em sala de aula, no sentido de buscar um aprofundamento e outras estratégias no processo de formação dos discentes; bem como, no contexto da pesquisa, trazendo mais segurança nas discussões em grupo, na interlocução com outros colegas, na defesa de pontos de vista, isto é, na consolidação de argumentos. Além disso, ressalta a

possibilidade de disputas de editais de pesquisa e de aprovar o trabalho com bolsistas na iniciação científica, no próprio Trabalho de Conclusão de Curso [...] As próprias capacitações, às conferências, acho que também são conexões que se aprofundam a partir do mestrado. As próprias publicações, ainda que em anais, começam a partir daí também. São essas que estão mais evidentes [...]. Mas, foi esse movimento de trabalho na pesquisa, na extensão, de aproximação com outras áreas que abriu as portas para esse trabalho interdisciplinar articulado. Assim, o trabalho com outras áreas dentro da própria universidade [...] (E1).

O egresso E2 ressalta a conexão de simbiose entre a formação no mestrado com o exercício profissional, considerando que uma influencia a outra, numa relação de complementaridade. O egresso E6, por sua vez, destacou que apesar de não ter ainda tanta experiência na atuação profissional, considerando que sua inserção na docência é recente, observa que na sua inserção acadêmica (enquanto estudante do doutorado) esta conexão com a formação no mestrado é direta. Contudo, ressalta que depende do pós-graduando, uma vez que

[...] esta conexão existe, ela pode ser dada, mas perpassa pelo simples fato do interesse em continuar na academia, por exemplo, para ter uma inserção acadêmica, porque não é uma coisa que é automática, você termina o mestrado aí você passa para um concurso de professor substituto/efetivo automaticamente, então é todo um percurso; e assim, como vários colegas se formaram



apresentaram a dissertação e o objetivo era voltar para a atuação e no caso permitiu trazer esse novo olhar e tal, mas que não tinha nenhum interesse com a inserção acadêmica. Acho que a conexão é muito mais próxima e direta com o espaço acadêmico, mas passa no caso pelo interesse individual que você tem que correr muito atrás no espaço acadêmico para ficar nele. Ele te permite, por exemplo, contato com professores, participação em núcleo, inserção em projetos de pesquisa, mas tudo você tem que estar correndo atrás, o tempo todo produzindo, a exigência também de publicações [...]. Acho que ele [o mestrado] abre esta porta, mas esta conexão ficaria mais no nível de possibilidades para a inserção, então seria a conexão principal acho para a inserção acadêmica. (E6).

Para o egresso E7, na atuação profissional estritamente acadêmica esta conexão é muito clara, considerando inclusive os critérios de admissão neste campo de atuação. Assim, reafirma que esta formação favorece tal inserção a partir do próprio conteúdo teórico que oferece e a possibilidade do exercício da pesquisa pela dissertação, assim como há um acesso maior neste circuito também da pesquisa, da docência, considerando a própria rede de contatos que é estabelecida também durante a formação. Já com relação à atuação como assistente social no âmbito técnico, referenda que não há uma conexão direta, se considerar os critérios de acesso, já que para o exercício do assistente social exige-se “somente” a graduação; contudo, comenta que a conexão

está vinculada mesmo na forma de pensar o exercício profissional e o conhecimento que a gente adquiri nesse processo de formação no mestrado. E para mim, o que foi muito bacana, além desse conteúdo teórico-metodológico que nos possibilita ter uma visão mais clara em relação a determinadas questões, mas também nas próprias **possibilidades de sistematização de informação e desse trato da informação** [...] de uma forma mais adequada digamos assim. Acho que isso ajuda a gente a ter um rigor maior para levantar esta informação e que nos ajuda também no campo profissional em diferentes áreas, porque a gente em sendo profissional que tem um caráter

investigativo, considerando que temos esse caráter, temos uma dimensão no nosso trabalho que é investigar, pensar, tentar descobrir, conhecer e reconhecer a realidade profissional, a realidade do ser social, então isso é muito importante para qualificar o que talvez a graduação não dá conta ainda, mas para qualificar nossas formas de pensar esta realidade. Então, o mestrado ajuda muito e este processo de formação [também] a qualificar estas formas de repensar a realidade e de trabalhar com as informações que a gente colhe dessa realidade de uma forma mais adequada. (E7).

Também para os egressos que atuam especificamente como assistentes sociais (no âmbito de atividades técnicas, administrativas e outras), cabe destacar centralmente a conexão que realizam quanto à qualificação adquirida no tocante a leitura da realidade, em termos de aprofundamento da competência investigativa e do posicionamento profissional, como já haviam destacado nos itens anteriores.

De acordo com o relato do egresso E3, tal conexão entre a formação e o exercício profissional fica mais clara na relação com a questão da pesquisa, considerando propriamente o já referendado olhar investigativo. Outra aspecto que pontua

é a questão da amplitude do olhar, do senso crítico [...]. O que fica bem claro é essa questão da pesquisa e da capacidade crítica de decifrar a realidade, acho que isso foi um crescimento que ficou visível para mim assim, na minha percepção da realidade. (E3).

Nesta mesma linha, o egresso E4 pontua que visualiza esta conexão na apreensão de *“uma visão mais crítica sobre a realidade, sobre a própria política, muito nesse sentido.”* (E4). Contudo, também comenta que

a teoria em si, para aplicar na realidade enquanto executora da política aí é difícil, as conexões são poucas. Até porque tem uma distância muito grande, não é entre a teoria e a prática, é entre o teu pensar e tuas possibilidades de fazer. E não é questão de comodismo, é questão de como as coisas se estruturam e se organizam, [...] na

execução, no que permeia a politicagem [...]. (E4).

É pertinente ressaltar que a presença do profissional com esta formação neste espaço faz-se ainda mais indispensável; considerando o tensionamento necessário quanto a esta realidade, trata-se de um processo complexo que exige do assistente social estratégias de enfrentamento, que primem

[...] por superar a cultura histórica do pragmatismo e das ações improvisadas, exercitando a capacidade de leitura crítica da realidade, sem reforçar naturalizações e criminalizações da pobreza e das variadas formas de violência doméstica e urbana, violação de direitos de crianças, adolescentes, mulheres, idosos, pessoas com deficiência, pessoas em situação de rua etc., mas procurando compreender criticamente os processos sociais de sua produção e reprodução na sociedade brasileira. (RAICHELIS, 2010, p. 765).

No âmbito da formação do mestrado, o egresso ainda faz referência ao fato de que muitos docentes do Programa assinalavam (quando um ou outro aluno trazia um exemplo do local de trabalho) que o mestrado, que a formação, era voltada para a docência, não dando vazão a estas reflexões, como sinaliza neste trecho: *apesar de não ser todos os docentes, alguns separaram mesmo o mestrado da atuação profissional.*” (E4). E complementa:

até se for pensar assim nos instrumentos técnico-operativos, que é necessidade da atuação profissional, isso não é abordado em momento algum, a coisa é teórica mesmo, as linhas de pensamento, a própria pesquisa. (E4).

Aqui faz-se importante lembrar que além de formar docentes e pesquisados, entre os objetivos propostos na formação do Programa (na atualidade), tem-se elencado: “b) Formar profissionais com competência teórica, investigativa e técnica para desempenhar funções públicas em instituições vinculadas ao campo da política social e do exercício profissional.” (UFSC, 2011a, p. 1). Logo, apesar da formação pós-graduada *stricto sensu* remeter centralmente a formação acadêmica

própria da formação docente, entende-se que não há esta exclusividade, indicando, como observado na pesquisa documental e de campo, que tal formação tem atendido para além da formação estritamente acadêmica, como (inclusive) se propõe. Contudo, por certo que é importante não confundir tal formação com a resolução dos problemas da atuação profissional, a não ser que estes se tornem objeto de pesquisa do discente.

Aliado a isso, a própria discussão encabeçada pela profissão de oposição ao mestrado profissional, remete para a importância de que estes docentes, muitas vezes também pressionados pelos índices de produção a manter o interesse em formar docentes pesquisadores de alto nível que inevitavelmente irão seguir a carreira acadêmica, repensem esta questão. Entende-se que este cenário configura-se na perspectiva de fortalecer ainda mais esta formação para docentes e não docentes e não na perspectiva de fragilizá-la.

Ainda nesta questão, o egresso E5 comenta que a conexão com a formação e o seu exercício profissional aparece no sentido (que já havia comentado no item anterior) da segurança no desenvolvimento e posicionamento quanto à atuação, como destaca neste trecho:

isso é uma coisa que para mim ficou muito claro, antes e depois do mestrado, [...] inclusive falo para as pessoas (porque já atuava) então consigo visualizar a diferença. Visualizar e lembrar como que eu era como assistente social antes do mestrado e ver [agora como] assistente social depois do mestrado. Então, uma diferença que não tem tamanho, mas só que são questões subjetivas [...]. Essa conexão que faço é mais na postura mesmo, assim na segurança de estar se posicionando, de visualizar melhor até a questão das dificuldades que a gente vive no campo de trabalho, seja de condições de trabalho ou de conhecimento da profissão, de não ter em certos momentos esse reconhecimento e ver que na verdade esse reconhecimento depende da gente também. Acho que esse novo olhar até em relação ao posicionamento dos profissionais em relação a profissão e ao trabalho, acho que foi o mestrado que trouxe ainda que não foi algo discutido, porque vejo que as discussões feitas no mestrado o conteúdo teórico é bastante amplo, não é específico assim como às vezes ocorre em

momentos da graduação de discutir as dificuldades que a gente tem na atuação, é por isso que acho que foi mesmo um conhecimento teórico. Ainda que não foi discutido como é que tu vai fazer o enfrentamento de tal questão, que é comum no campo de trabalho (não foi discutido desta forma), mas o conhecimento por ele ser amplo da forma que é, o conhecimento teórico, ele te traz uma formação que implica no teu posicionamento na tua maneira de ver as coisas, então acho que é isso, a conexão que faço depois com a minha formação no mestrado é [...] **no posicionamento com segurança e nesse novo olhar para as questões da realidade**, seja da população, dos direitos ou do próprio espaço profissional, com relação as dificuldades. (E5).

Não obstante, para o egresso E8, tal conexão se dá na

relação com a habilidade de efetivação de uma análise mais ampla da realidade social, **da percepção das demandas e das contradições que perpassam essa realidade social**. Então o mestrado teve uma interferência grande para clarear esse processo; para a busca da identificação de contradições, da identificação dos determinantes que conduziram e conduzem a realidade presente, dos desafios que temos hoje no âmbito da profissão. (E8).

Este egresso também sinaliza enquanto conexão, o subsídio efetivado com o desenvolvimento de habilidades técnicas, a contribuição com a maturidade profissional, a questão da própria pesquisa, no fortalecimento da capacidade investigativa que existia anteriormente a esta formação. Ainda pontua que *“a formação no mestrado também permitiu uma formação em relação à ética na pesquisa, em relação ao cuidado necessário no manuseio dos dados que advém desta realidade.”* (E8). Por outro lado, lembra que para além destas questões, o mestrado também trouxe bastantes desafios, muitos deles inclusive sendo levado coletivamente para discussão no Programa, como a questão do tempo de formação no mestrado enquanto um debate da pós-graduação como um todo.

Não obstante, mais especificamente quanto às contribuições que a

formação no mestrado trouxe para a atuação profissional e/ou inserção acadêmica destes sujeitos, além do que já foi abordado no decorrer deste item, alguns egressos de forma abrangente pontuaram:

enquanto pessoa, na minha formação, você tem um sentimento '*agora já estou pronta, terminei este ciclo*'; [...] o próprio posicionamento diante das coisas aqui [...] tu tem um embate, tem uma fundamentação para este embate, para pensar nessas coisas, e acho que foi do mestrado, foi da Residência [...]. O mestrado com certeza dá este **suporte teórico** que a gente precisa. (E4).

Vejo que o mestrado contribuiu muito para compreender melhor a realidade social, compreender melhor as relações de poder, os interesses, a sociedade capitalista, e com isso também conseguir vislumbrar com maior clareza o papel do assistente social nessa sociedade, a sua importância. Toda essa compreensão contribuiu com que eu visualizasse com maior clareza os momentos que devo me posicionar, os momentos que devo recuar, as coisas que não posso deixar de dizer/escrever. **Consegui visualizar melhor o quanto a atuação do assistente social tem repercussão na vida dos usuários** tanto positivas quanto negativas, que não podemos transformar o mundo, mas que há muitas coisas que podemos fazer dentro do que são as nossas atribuições e competências. Sempre percebi que o conhecimento adquirido na graduação já me sinalizava muitas coisas na minha atuação profissional, mas sempre ficava muito insegura, com receio, sem saber muito a forma de fazer o enfrentamento. Depois do mestrado, além de melhor compreensão da realidade social, da sociedade capitalista e suas consequências, passei a valorizar muito mais a nossa profissão e nasceu um sentimento de fazer jus ao compromisso que fiz quando da colação de grau. [...] Percebo que antes do mestrado era uma mera executora que procurava atender bem as pessoas e orientá-las o máximo possível para acessar o seu direito, hoje me sinto mais responsável por essa luta. [...] Sofria muito por ver pessoas que não tinham

acesso aos direitos básicos de sobrevivência, nesse momento atuava na política de assistência, e agora, depois do mestrado e atuando na justiça, passei a me sentir sujeito dessa história, não somente no discurso, mas sentindo obrigação de fazer o meu trabalho nessa direção.[...] **Tudo isso atribuo a competência teórica e técnica que foi qualificada, que foi aprimorada com a conclusão do mestrado.** (E5).

Além da **capacitação teórica** que é inevitável, a relação com os profissionais com outro vínculo, [...] uma coisa que considero que só o curso de pós-graduação *stricto sensu* nos permite é justamente esta relação diferenciada com os professores, profissionais, a participação em núcleos, também numa maior possibilidade de contato até com os próprios campos e realidades que você vai se inserir que te dá um *status* diferenciado. Acho que o mestrado traz também esta possibilidade de que você passa a ser visto de uma outra forma também dependendo da onde você vai, não que eu concorde, mas uma coisa que senti depois que a formação em nível de pós-graduação faz com que onde você se insere se dê de forma um pouco diferente que com somente a graduação, não sei se porque ainda é um grupo muito restrito especialmente no Serviço Social que o interesse em dar continuidade a formação acadêmica é bem baixo ainda [...], acho que isso tem essa relação, aí não colocaria necessariamente como contribuição, mas deixaria como uma consequência da formação no mestrado, já que seria para ver estas questões com a atuação acadêmica e a inserção profissional e como as possibilidades a abertura de portas mesmo da instituição, porque a instituição ela é bem fechada. (E6).

Observa-se, a partir destas importantes sinalizações, a reafirmação quanto à relevância desta formação para os egressos entrevistados, repercutindo de diferentes formas ao longo de sua inserção acadêmico-profissional, destacando-se o trecho relativo ao egresso E5, que elenca substancialmente as mudanças que alteraram sua

percepção sobre a profissão e a sua qualificação para este exercício profissional, a partir das competências aprofundadas.

Por outro lado, o egresso E3, mencionando os desafios no exercício da profissão, na relação com a formação na graduação e na pós-graduação, avalia ser necessário (na formação em geral) uma aproximação maior com a atuação profissional, observando que em outras profissões da área de saúde esta questão se faz presente desde o início do curso, citando como exemplo a enfermagem. Nesse sentido, especifica:

acho que a nossa formação preponderantemente tende a ser teórica mesmo até por conta da nossa atuação e da avaliação de conjuntura que a gente faz, até para ter uma atuação crítica a gente precisa disso, mas acho que a gente também deveria se debruçar um pouco mais sobre a prática profissional, porque a gente sai da graduação muito crua para a atuação e o mestrado. Apesar de [...] ter feito [...] o mestrado acadêmico, mestrado mais direcionado para a docência mesmo. Então, o objetivo maior era teórico e também a minha área de atuação não é a mesma que a área da dissertação, talvez se minha dissertação fosse na minha área de atuação tivesse aprofundado um pouco mais a questão da atuação. Mas sinto esta falta na minha formação, especificamente de instrumentalizar um pouco mais para atuação profissional. [...] ouço este discurso também nas pessoas que fizeram a formação direcionada para a prática profissional, sinto esta falta de um suporte maior do curso de Serviço Social na graduação e na pós-graduação. (E3).

Também quanto a estes desafios, o egresso E8 lembra elementos do processo de formação no mestrado que observou entre os colegas discente do curso:

A maioria de minhas colegas de turma responderia a estas questões nesta perspectiva [fazendo menção as contribuições que ao longo do item já mencionou]. Mas, nem todos tiveram uma experiência tão positiva no âmbito do mestrado. O processo da dissertação em si possui um peso



muito grande nesta avaliação e tem um peso muito diverso para cada pós-graduando, visto as diferenças inerentes à orientação. As condições objetivas e subjetivas de cada pós-graduando também demarcam esta avaliação. E trata-se de um processo bastante enfático e intenso. Às vezes, integrantes de uma mesma turma podem ter experiências totalmente diversas. Mas, em minha trajetória, o mestrado foi muito emblemático. (E8).

Nesta perspectiva, tem-se o desafio da efetivação da formação profissional e pós-graduada, considerando “a flexibilização da educação e da pesquisa para o mercado e as lutas de resistência e defesa de uma educação emancipatória [...]” (ABREU, 2008, p. 175), que convivem conjuntamente a partir deste quadro contraditório, colocando em primeiro plano inevitavelmente o problema da formação no contexto dos ditames da política educacional brasileira historicamente constituída.

Logo, considerando estas conexões, contribuições e desafios, tem-se evidenciado também a necessidade da profissão fortalecer as discussões referentes à formação na área, na interlocução com docentes, discentes, profissionais nos diversos espaços de debate e atuação do assistente social, entidades organizativas/representativas, com o respaldo de pesquisas que abordem esta problemática na profissão e o contexto educacional brasileiro.

### **3.3.8 Mestrado acadêmico do PPGSS/UFSC: expectativas atendidas e avaliação final dos egressos**

Finalmente, a partir da formação realizada no mestrado acadêmico, considerando os objetivos propostos pelo PPGSS/UFSC e o tempo de formação, os egressos em sua maior parte reafirmaram que a formação no mestrado atendeu às suas expectativas, mesmo considerando as dificuldades pontuadas que envolvem principalmente o tempo de formação, a disponibilização de bolsas de pesquisa aos discentes, a condição de discente trabalhador, as exigências por produtividade sobretudo para os alunos bolsistas, além dos desafios para o exercício profissional, conforme evidenciado ao longo das questões.

Inicialmente, em referência ao tempo de formação, o egresso E1 lembra que no período do seu ingresso (enquanto discente da primeira turma de mestrado do PPGSS/UFSC, ao qual ingressou em 2001) já havia ocorrido uma alteração no tempo de formação do mestrado que

anteriormente seria de quatro anos, considerando os programas em geral. Assim, avalia essa mudança e outros exemplos que impactam a formação no ensino superior hoje, como tem-se neste trecho:

Em termos de tempo para nós já começou com dois anos, quer dizer é um processo mais ligeiro, tu faz mais rápido e me parece que a busca, infelizmente, é por número. Então assim, a mesma situação hoje, não estou dizendo que o mestrado da UFSC foi assim, mas comparando, a abertura para os cursos à distância em várias áreas, o que que é isso? Tenho colegas pedagogos, por exemplo, [...] que foram formados por universidade pública conceituada, mas que não sabem escrever e estão dando aula. [...] Se eu me comparar com as minhas professoras do mestrado, com as minhas professoras do doutorado, eu me sinto muito mais frágil na formação, porque acho que tiveram mais tempo de amadurecer e aprofundar conhecimentos, tiveram de fato mais tempo para esse estudo. Por outro lado questiono: faria o mestrado se fosse quatro anos, principalmente pela minha inserção na universidade, mas será que todas as minhas colegas fariam? Não sei, talvez isso filtre um pouco, mas talvez tu possa ter menos profissionais, mas profissionais mais qualificados, uma hipótese. Essa ideia do mestrado profissional também tenho dúvidas, para quê então um mestrado profissional? Não pode ter então uma especialização? Uma educação continuada? Porque tem que ser mestrado? O título é importante, mas é importante para engrossar o número de titulados no país? Não sei, assim, do ponto de vista político o que que está por trás. (E1).

Este egresso faz questionamentos importantes quanto à problemática destacada ao longo da pesquisa, no que diz respeito a educação superior no país, mais especificamente à proliferação dos cursos a distância, ao tempo de formação e à discussão sobre o fortalecimento dos cursos de especialização de forma a atender demandas específicas dos diversos campos de atuação, para além da formação em um mestrado denominado profissional.

Com base na discussão sobre a redução do tempo de formação no mestrado para 2 anos, de acordo com o Parecer nº 977 do CFE, julgou-se mais adequado

[...] em vez de duração uniforme e invariável [...] fixar duração mínima em termos de ano letivo. Com base na experiência estrangeira podemos determinar o mínimo de um ano para o mestrado e dois para o doutorado. (BRASIL, 2005, p. 171).

Assim, observa-se que, ao longo dos anos, os Programas passaram a fixar também a delimitação de um tempo máximo para a conclusão do mestrado, solidificando-se assim tal redução calcada nos determinantes da política de pós-graduação assumida no país desde então, expressos no decorrer desta pesquisa.

Por sua vez, o egresso E6, apesar de considerar que o tempo atual de 2 anos é um tempo justo, também aborda que não é o ideal. Logo, fazendo um paralelo com a formação no doutorado, comenta:

é tudo muito corrido no mestrado e quando você percebe já passou o tempo, então é justo para o que se propõe, mas ele da forma que se coloca, como *stricto sensu*, a meu ver ele seria somente esta ponte entre a graduação e o doutorado. Ele não poderia parar em uma formação acadêmica, se encerrar em si mesmo, então considerando ele como essa trajetória, o mestrado dentro desta trajetória *stricto sensu*, ok, faz sentido 2 anos, mas se, por exemplo, [...] [fosse] fazer só o mestrado, acho que ele é insuficiente para esta formação final de que eu, por exemplo, pare depois do mestrado e tente inserção acadêmica, acho que daí não atingiria 100% dos objetivos. (E6).

Nesta passagem, tem-se destacado, portanto, a solidificação da formação com a realização do doutorado, para os egressos que de fato objetivam seguir a carreira propriamente acadêmica. Como o Parecer de 1965 já pontuava, “o doutorado tem por fim proporcionar formação científica ou cultural ampla e aprofundada, desenvolvendo a capacidade de pesquisa e poder criados nos diferentes ramos do saber” (BRASIL, 2005. p. 172).

Como observado na pesquisa documental, a maior parte dos egressos hoje doutores tiveram esta inserção acadêmica, embora há também doutores no exercício profissional fora da docência, assim como há docentes, a maior parte formados há mais tempo, que não realizaram o doutorado até o momento e de qualquer forma tiveram garantida esta inserção profissional, sobretudo em universidades privadas.

Contudo, na atualidade, com o aumento do número de doutores e as exigências por qualificação, também é sabido que este tipo de inserção, somente com o mestrado, está cada vez mais difícil de se inserir na atuação docente, sobretudo nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFEs) públicas. Também observa-se na pesquisa documental que o tempo de transição entre o mestrado e o ingresso no doutorado vem diminuindo.

O egresso E7, ainda apontando o tempo de formação, também indica que comumente tinha aquela sensação (no decorrer do mestrado) de que o tempo era curto, sempre havendo a ideia de que seria importante e necessário

aprofundar outras temas. Em todas as disciplinas a gente tem uma carga densa de leitura, uma carga expressiva de leitura, a gente fica com a sensação que precisa aprofundar alguns temas, que nem sempre a gente dá conta de fazer isso na dissertação, por meio da dissertação ou com o orientador. **E fica aquela dificuldade do tempo que é a sensação que o tempo está curto mesmo, para a quantidade de informação e conteúdo que a gente precisa para qualificar a formação.** (E7).

Para os egressos E5 e E8, esta questão, do mesmo modo, aparece evidenciada relacionando-se as condições próprias de sobrevivência dos discentes e a pressão para atender aos critérios de avaliação do Programa, como sinalizam respectivamente:

[...] no caso são dois anos, na atual conjuntura em que não se tem um número de bolsas que dê para contemplar todos os alunos, em que os alunos precisam trabalhar para sobreviver, precisam do dinheiro, no caso, seja da bolsa, seja do trabalho, fazendo uma análise assim simples, somente desta dificuldade [...] talvez se tivesse, pudesse ter me

dedicado ao mestrado com bolsa, ou mesmo que tivesse uma condição socioeconômica diferente que me permitisse só estudar, talvez teria um outro olhar, mas assim, a partir da necessidade que vivi que era a necessidade de trabalhar [...] **vejo que o tempo foi curto.** Porque acho que a forma que o mestrado esta estruturado, de fazer as disciplinas para depois fazer a pesquisa, ela tem um motivo de ser, e consegui ver o prejuízo disso, [...] porque acabei fazendo a pesquisa e estava fazendo uma ou duas disciplinas para fechar os créditos [...]. Então, nesse momento que eu estava vivendo, achava que o tempo tinha que ser maior. [...] Entrei em março de 2007 e teria que terminar em março de 2009 e não consegui, terminei só no final do ano de 2009 [...]. Também via os meus colegas, fazendo disciplinas em outros cursos de mestrado, vivendo a universidade, vivendo aquele momento do mestrado, e eu não pude viver e isso me deixava muito angustiada, de ter que fazer as coisas atropeladas [...]. Tinha a questão de deslocamento [...] tive que me desdobrar e isso tudo fez com que o mestrado fosse muito mais desgastante, porque estudar para mim é algo prazeroso e ele não foi tão prazeroso como podia ter sido, acho que podia ter vivido mais esse momento do mestrado e de forma mais tranquila [...]. (E5).

Existe uma pressão muito grande para a realização do mestrado no prazo de 24 meses, mesmo com a possibilidade de prorrogação. Essa pressão tem relação com os critérios de avaliação do Programa. Os professores se sentem pressionados, pressionam os alunos para cumprir este tempo e os tempos de cada pessoa são diferentes. Mesmo quando existe a dedicação exclusiva, cada pessoa vivencia suas peculiaridades. Se fosse um tempo maior, poderia sim acarretar um aprofundamento maior. **As exigências impostas ao Programa tem um rebatimento significativo junto aos/as alunos/as.** (E8).

Como abordado nas questões anteriores, a condição de discente trabalhador remete a uma problemática concreta entre os egressos

pesquisados, repercutindo de forma generalizada no processo de formação e tendo implicações diversas na avaliação que realizam quanto à sua formação.

A necessidade de dedicação integral aos estudos pós-graduados também já constava no chamado Parecer Sucupira, aconselhando “[...] que a pós-graduação se faça em regime de tempo integral, pelo menos no que se refere à duração mínima dos cursos.” (BRASIL, 2005, p. 173). Logo, para concretizar essa necessidade, entende-se ser importante a reformulação da atual política de pós-graduação, por meio do diálogo sobretudo com os discentes e docentes dos Programas, prevendo a discussão sobre o mercado de trabalho, já sinalizada, além, é claro, de toda a pauta de reivindicações das organizações de representação discente e docente do país.

É certo que este cenário não é desconhecido da CAPES, mesmo considerando o aumento no número de bolsas ofertadas, como citado anteriormente. Contudo, enquanto instituição que opera e intervém na política de pós-graduação no país, suas prioridades têm sido evidenciadas no sentido de agravamento deste cenário.

Aqui cabe comentar ainda que a questão ventilada no sobre o fim do mestrado acadêmico (como destacado no item 2.2) e o estabelecimento dos mestrados profissionais “autofinanciados” enquanto única possibilidade de formação pós-graduada no mestrado, e, portanto, sem viabilidade financeira para a concessão de bolsas de estudo, envolve inevitavelmente a questão do financiamento dos discentes, uma vez que, se tal ideia for concretizada, tal financiamento ficará restrito aos discentes que realizarem a formação acadêmica no doutorado.

Portanto, restringindo ainda mais o acesso a bolsas de estudos na formação pós-graduada brasileira, além de todo o contexto de precarização já comentado. Lógica semelhante também pode ser remetida à própria redução do tempo de formação, que consequentemente repercute no tempo de vigência das bolsas.

Outra questão destacada pelos egressos refere-se às exigências de produtividade observadas no decorrer da formação na interlocução com os processos que vivenciam na atualidade quanto a esta problemática. O egresso El faz menção a estas questões, sinalizando também o fortalecimento da área na produção de conhecimento, conforme têm-se nestas duas passagens:

Às instituições, às universidades, os próprios órgãos da categoria criaram espaços, o próprio CBAS, o ENPESS, que também chamaram para a

produção, acho que existia uma carência também de espaços para a gente colocar as nossas produções e acho que isso foi uma coisa bem importante para a profissão, no final da década de 90, início dos anos 2000, acho que isso começa a ganhar corpo e ir se fortalecendo e acho que foi uma coisa positiva e importante para a profissão. Criamos um corpo, uma produção extremamente importante para área, para nós como profissão. Mas de outro lado, acho que começa uma pressão pelo **produtivismo** que atrapalha e acho que isso sente mais quem está na academia, a gente vê autores que respeitamos muito mudando o título, alterando algumas palavras e o texto é praticamente o mesmo [...]. E, assim, como é que você dá aula, como é que você faz pesquisa e produz um texto a cada 3 meses? Não dá. (E1).

Onde atuo, a cada edital, isso já vem desde 2008 por aí, tu tens que encaminhar um artigo para publicação, se a revista não aceita não tem problema, mas tu tens que fazer o esforço de apresentar o artigo para publicação. Então, assim, num projeto de iniciação científica, por exemplo, você tem 10 meses de trabalho com um estudante, foi feito o projeto e ele foi aprovado, o estudante precisa fazer uma aproximação com a temática, conhecer, tomar pé, enfim, a pesquisa é dele, você está no suporte. Dez meses para fazer o movimento de apropriação de desenvolvimento da pesquisa, análise dos dados e produção do artigo é muito pouco tempo. Diria assim, lá a gente tem tentando brigar, no bom sentido, solicitando mais tempo para a produção do artigo e esse ano a gente conseguiu 1 mês a mais de entrega do relatório e 1 mês a mais para a produção do artigo, agora até estamos trabalhando na qualificação de um artigo para publicar, mas já estamos andando com outra pesquisa. [...] **Porque assim, tem 40 horas na universidade, tem que dar 20h em ensino, e tem às atividades de pesquisa. No nosso núcleo nós temos hoje 12 horas para três professores, então cada professor fica com 4 horas para orientar, enfim, todo trabalho da pesquisa, e às vezes isso é pouco, tem que ir a**

**campo, vamos assumindo outras coisas e as horas são todas computadas. Então, 20 horas de ensino, 12 de pesquisa, 4 de extensão, e não sei quantas de representação e assim vai, para dar conta das 40 horas é necessário ir abrindo o leque [...]. (E1).**

Logo, ao mesmo tempo em que a profissão realizou avanços importantes quanto à produção de conhecimento para a área, principalmente desde a criação dos Programas de Pós-Graduação (como destacado), também enfrenta as exigências por produtividade (presente sobretudo nas universidades), com quesitos que em muitos casos não priorizam a qualidade e a relevância social dos trabalhos, sobrecarregando o trabalho docente, configurando a precarização das condições de trabalho, que é exigido e condicionado a responder esses parâmetros competitivos de produtividade, em busca, por exemplo, da publicação de artigos em periódicos A1/A2.

Neste âmbito, é relevante ressaltar

a importância da produção de conhecimento nunca esteve em questão. De fato, é consenso que produzir conhecimento é responsabilidade dos pesquisadores e que formar bons pesquisadores requer uma atuação regular em pesquisa (YAMAMOTO et al. 2002, p. 731).

Contudo, a crítica reside, como destacado nesta pesquisa “à adoção de parâmetros eminentemente quantitativos que privilegiaria o quanto o pesquisador publica em detrimento da qualidade ou do benefício acadêmico ou social” (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2009 apud YAMAMOTO et al. 2012, p. 731) destes estudos, com base em toda a lógica economicista que os condiciona.

Em continuidade a estes apontamento, o egresso E6 situa outras consequências desse processo, destacando que sentiu muito mais esta questão no mestrado do que no doutorado (ao qual ingressou no em 2010). Na sua experiência, a produção no doutorado tem sido exigida de forma mais anual, enquanto o mestrado havia tal exigência semestralmente, dado seu tempo reduzido em 4 semestres, enquanto o doutorado ocorre em 4 anos; avaliando que no doutorado não que se deixa de produzir, mas o retorno que tem que ser dado institucionalmente diminui, ou melhor, não está concentrado semestralmente.



Por outro lado, também destaca (assim como o egresso E1) como a pressão por publicar acaba afetando a própria dinâmica de exposição, digamos assim, dos estudos em andamento, mencionando que ocorre a sensação nos eventos que há sempre resultados parciais, com a apresentação da pesquisa de um forma “quebrada” até finalizar, por exemplo, a dissertação; avalia que para um trabalho de publicação mais coerente seria importante terminar a pesquisa e apresentar um artigo que realmente considere “*a luz do material completo, você voltar atrás e vai decidir o quanto daquilo para cada espaço vale a pena ser produzido.*” (E6). Nesse sentido, ainda, contextualiza, que para quem deseja seguir a carreira acadêmica, essa exigência é maior,

e o que vejo, que nessa exigência, nessa correria de produção, inclusive os próprios programas exigem por conta dessas questões das notas das **avaliações da CAPES**, de que o professor e aluno tenha produtividade. Lá no doutorado interdisciplinar, como ilustração, por exemplo, a produção para o programa conta atrelando orientador e aluno, então o que você produz individualmente não tem tanto peso, então ainda há uma exigência maior de que os professores, orientandos e orientadores estejam produzindo loucamente durante o ano. [...] Isso especialmente senti mais lá no interdisciplinar [...] e as vezes o orientador não é tão próximo [...] [no meu caso isso não ocorre], mas acho que não é todo mundo que tem esta situação de que realmente pode estar produzindo conjuntamente, porque trabalha conjuntamente, às vezes a gente sabe de situações de orientador que orienta pesquisa, mas o aluno, o acadêmico não está inserido justamente na discussão para estar o tempo todo produzindo com o orientador e aí fica aquelas situações meio espúrias, às vezes de produção que ninguém tem tanto o domínio assim do que o aluno está colocando. (E6).

Logo, entende-se que esta é mais uma consequência do caráter rígido e uniforme das políticas de avaliação da pós-graduação brasileira na atualidade. No sentido destes apontamentos, também a discussão sobre o autoplágio enquanto uma consequência (muitas vezes) atrelada

às exigências por produção que acabam gerando distorções no contexto acadêmico é comentada pelos egressos:

[...] é uma preocupação que não devia ser, porque se tivesse tempo para produzir com calma, você nunca estaria produzindo coisas parecidas, [...] e considerando que você produza 10 artigos por ano [...], você teria que minimamente ler todos os outros nove, por exemplo, para poder fazer o décimo de forma a não se repetir o que é uma impossibilidade. Ninguém produz tanto em coisas tão diferentes assim, sem que você não se repita. Então, acho que como produção, além dessa, uma decorrência que complica a vida do pesquisador seria justamente esta do autoplágio, [...] que eu sou bastante crítica de que ao mesmo tempo você tem que correr atrás dessa máquina pela exigência da produção, você tem que ficar se vigiando para não se repetir. (E6).

A orientação da CAPES indica conceitos para cada quantitativo de produções, o que induz a uma pseudo-socialização de conhecimento, visto que o número de produções, em algumas ocasiões, talvez possa não acompanhar **a qualidade e relevância social dessas produções**. No meu caso, publiquei artigos semelhantes em vários espaços, mas, por exemplo, se foram 5 artigos, não foram 5 artigos diferentes, com questões inovadoras em cada um deles. Mas, para a CAPES, é a pseudo-ideia de que são 5 artigos diferentes. Claro que, no meu caso, um é continuidade do outro. No primeiro artigo, eu estava num determinado patamar da pesquisa, ainda incipiente; no outro artigo, eu já estava num patamar diverso. Tentei analisar por este viés da evolução da pesquisa e da socialização desta trajetória de construção do conhecimento, com vistas a contribuir na elaboração de estratégias pertinentes. (E8).

Este contexto, tomado como um distorção deste sistema, levando-se em conta o produtivismo acadêmico, acaba imprimindo tal característica à produção acadêmica, como também destaca

Do ponto de vista da articulação de quantidade e qualidade, a pressão pela produção tem promovido distorções, como o fracionamento de trabalhos, a redundância dos produtos e a multiplicação de itens publicados, sem que, necessariamente, representem efetivas contribuições no que diz respeito à relevância científica ou social. [...] Como resultado, resta sempre a desconfiança de que a avaliação pode ter favorecido indevidamente certos atores no sistema (aqueles com maior número de itens publicados), inibindo o necessário processo de qualificação da produção científica e tecnológica. (YAMAMOTO et al., 2012, p. 733).

Nesta medida, um estudo recente realizado com pesquisadores na área de Contabilidade, tendo como objetivo examinar o posicionamento dos pesquisadores (nesta área) em relação à má conduta na pesquisa científica, considerando os comportamentos e as condutas descritas, apresentou como principais resultados duas evidências na perspectiva de agravamento deste quadro:

Um autor divide o crédito do trabalho com colega que não contribui para fazê-lo, em troca de participação em trabalho em que também não vai contribuir e Um autor, para aumentar a credibilidade de seu artigo, amplia a seção de referências com citações de fontes que não leu, mas que viu citadas em outros artigos são, respectivamente, as condutas mais pronunciadas pelos resultados desta pesquisa. (ANDRADE, 2011, p. 93).

Desta forma, reforça-se ainda que tais comportamentos envolvem e refletem em mais ou menos grau:

Diversos comportamentos inadequados apresentados na literatura acerca da Ética na pesquisa, tais como fraude e plágio, são encontrados no processo de preparação e publicação de trabalhos científicos. Esses comportamentos podem ser originados, em grande parte, pela pressão que as instituições acadêmicas fazem sobre pesquisadores para a elevação da

produção científica ou a que o próprio pesquisador se impõe para obter maior posto ou remuneração, conseguir ou manter seu status de aceitação pela comunidade científica, ou ainda, porque não percebem a natureza questionável dos seus atos. (ANDRADE, 2011, v).

Portanto, como já mencionado, configurando mais uma consequência própria deste contexto de exigências que demandam o produtivismo acadêmico, no esforço dispendido a atender aos critérios de avaliação da pós-graduação, tendo como uma das principais consequências a interferência negativa na qualidade da produção acadêmica, como destacou Saviani (2010).

Por outro lado, o egresso E7 pontua que os professores e o próprio PPGSS/UFSC não têm muito claro este contexto (em comparação com outros Programas), destacando que embora também sofra esta exigência pela produção, o Serviço Social na maior parte das vezes tem um posicionamento contrário, mais crítico a esta lógica, mas de qualquer forma também acaba sendo influenciado, sofrendo as consequências desse processo e rendendo-se por vezes ao mesmo, considerando a própria necessidade de manutenção do Programa, tratando-se de uma medida externa da política nacional de pós-graduação, assim devendo ser tratada/discutida de forma ampliada, como expõe:

Não sei se o Serviço Social enquanto coletividade, não só pensando o Programa de pós daqui, mas pensando em âmbito nacional, se conseguiu ainda fazer uma tensão em relação a este produtivismo, que eu penso que seria mais dessa natureza, uma intenção mais coletiva de âmbito maior e não necessariamente em relação a um ou a outro Programa. Então, penso que o aluno sente sim e sobretudo aquele aluno que está vinculado a um espaço profissional, sente também a dificuldade de conciliar este espaço profissional, com o produtivismo e a própria pressão por concluir o processo de formação. [...] Nós tínhamos na época a preocupação do Programa em relação a possibilidade da consolidação do doutorado, da implantação do doutorado, isso de certa forma a gente via que a própria coordenação do Programa [tinha] a preocupação com a possibilidade de

ofertar uma continuidade da formação em nível de doutorado, então isso também de certa forma repercutiu um pouco nas exigências em relação ao tempo e tudo mais. Mas penso que infelizmente esta tensão ela tem um outro âmbito. (E7).

Por sua vez, o egresso E8 aborda sua experiência quanto a esta questão, destacando também o momento de avaliação do Programa e o processo recente de aprovação do doutorado, segundo os critérios da CAPES:

Esta questão ficou bastante evidente ao longo do processo, mas me chamou bastante atenção no momento de avaliação do Programa de Pós-Graduação. O Programa corria o risco de ter seu conceito reduzido, por causa da baixa na produção total dos/as professores/as do Programa. Aí teve uma corrida geral em relação a esta questão. Hoje o conceito é quatro. Na ocasião, se fosse reduzido para três, seria muito complicado para o Programa. **Disseminou-se uma preocupação grande com o quantitativo, com o número de produções.** (E8).

[...] Em síntese, a lógica do produtivismo foi evidente em vários momentos do Curso e, nesse momento da avaliação do Programa, ficou evidente um temor muito grande do corpo docente em relação a isso. Não estou dizendo que eles não compreendiam essa perspectiva. E foi justamente no período em que o Programa buscava a aprovação do doutorado, visto que o processo estava em tramitação. Como tive a possibilidade de ser representante discente no Colegiado do Programa de Pós-Graduação, assim como, de participar da Comissão de reestruturação do projeto político-pedagógico do mestrado e de construção do projeto político-pedagógico do doutorado, tivemos um conhecimento interessante sobre essas exigências da CAPES em relação aos Programas de Pós-Graduação. Essa pressão produtivista, por mais que eu tivesse compreensão sobre ela, acabou interferindo também em minha trajetória pessoal. Também tivemos essa

preocupação em ter um número maior de produções para contribuir com o Programa, para que o Programa permanecesse com o mesmo conceito. Mas, acredito que foi consciente. Entretanto, não devemos esquecer que apesar dessa pressão, a produção de conhecimento é essencial para a manutenção de um Programa de Pós-Graduação. Ele deve contribuir para pensar a sociedade no âmbito da sua área, em interlocução com as demais áreas. (E8).

Assim como as demais questões já abordadas na problemática da pós-graduação, no tocante a discussão referente ao produtivismo acadêmico, apesar de visualizar ainda poucas iniciativas de discussão no âmbito acadêmico, como a realizada pelos próprios autores que nos serviram de referência nesta pesquisa e do documento que os coordenadores do Programas encaminharam a CAPES (abordado na seção 2), observa-se que no Serviço Social os estudos e eventos que discutem a formação profissional e a pós-graduação têm sinalizado, por exemplo, a precarização do trabalho docente frente a estas exigências, considerando a leitura sobre a política de educação superior na sociedade capitalista. Nesta perspectiva:

Os cursos de graduação e de pós-graduação em Serviço Social, ao buscarem formas de interpretar e de intervir na questão social (que, por sua vez, tem sido agudizada com a dominância da esfera financeira do capitalismo atual), vêm tentando construir junto a outros atores uma luta contra a mercadorização da educação. (ORLETTI, 2010, p. 109).

Dessa forma, imaginando que outras áreas também têm realizado este debate, faz-se oportuno unir forças entre as diversas áreas. Mas, logicamente, entende-se que isto não impede que o próprio Programa promova espaços que fomentem tal discussão, contribuindo neste processo.

A área da Psicologia com seus representantes na CAPES, por exemplo, desenvolveu uma estratégia para avaliar a produção científica dos programas na área, consistindo “no estabelecimento de limites quantitativos de produção bibliográfica por programa, proporcionais ao número de docentes permanentes, de forma a permitir uma avaliação

prioritariamente qualitativa a produção.” (YAMAMOTO et al., 2012, p.728). Contudo, mesmo com os avanços já vislumbrados nas últimas avaliações realizadas pela área (aplicada na avaliação trienal de 2007 e 2010), não se oculta o tamanho e a complexidade do desafio que está posto neste debate, considerando as dificuldades na aferição da qualidade, como destacado: “as questões referentes à produção científica, em especial, a escalada quantitativa e a dificuldade na aferição da qualidade, são por demais complexas para serem equacionadas de maneira simples.” (YAMAMOTO et al. 2012, p. 745).

No âmbito do Serviço Social, além de todas as discussões travadas quanto à problemática do modelo de produção vigente, a discussão sobre o ensino a distância e sobre o mestrado profissional parecem apresentar até o momento mais visibilidade na área, contudo isto não impede, como já referendado, que este debate ocorra de maneira mais direcionada também quanto ao produtivismo acadêmico.

Ainda no tocante ao Programa e as exigências pela produção acadêmica, o egresso E3 comenta que “*existia um incentivo, mas não era uma cobrança [...], eu via mais como um incentivo, não via como uma cobrança, acho que hoje isso é mais forte.*” (E3). Já o egresso E4 afirma que, como era bolsista da residência, não sentiu muito isso, justamente por não ser bolsista do mestrado, até porque, como lembra, quando começaram as aulas só tinha duas bolsas, havendo um acesso bem restrito às bolsas. Igualmente, o egresso E5 relata que percebeu que essa pressão pela produção acontecia mais com os discentes bolsistas, como expõe neste trecho:

com relação aos alunos, comigo não teve, mas com os colegas que tinham bolsa acho que eles viviam mais essa questão de ter que produzir, [...] e mesmo não sendo aluna bolsista talvez pudesse ter algum incentivo da orientadora, mas não foi o caso [...]. (E5).

Não obstante, o egresso E2 evidencia a responsabilidade dos discentes nesta formação, enquanto um processo solitário, ao qual se desenvolve “*um aprendizado conduzido, os professores direcionam textos e atividades, depende do aluno realizá-las, esse processo é solitário, e requer disciplina.*” (E2).

A partir desta formação no mestrado acadêmico, o egresso E3 também enfatiza que no processo que vivenciou não imaginava a

princípio que tal formação fosse transformar seu modo de pensar ou agir profissionalmente, tratando-se, portanto de

um processo importante que contribuiu para a minha formação profissional. E como a intenção era continuar na academia era uma etapa a ser cumprida, considero que este modelo de pós-graduação atinge os objetivos a que se propõe, e **permite que se analise a profissão em outra perspectiva que não a do cotidiano profissional.** (E3).

Já o egresso E6, além de referendar a pertinência desta formação, assinala que seria importante

no momento da entrada do aluno para a pós-graduação *stricto sensu* que ficasse claro o que é *stricto sensu*, porque as vezes acho que a frustração tem como decorrência isso, então esta diferenciação entre *lato* e *stricto sensu* seria interessante ficar mais evidente, no sentido que para nós depois que você está inserido sabe justamente para que que é e porque que ele esta ali, mas não acho que é uma coisa tão clara assim que todo mundo sabe e vê essa diferença [...]. (E6).

Este egresso pontua ainda que suas expectativas foram atendidas com a formação, considerando o objetivo da docência e da pesquisa, destacando que avalia que poderia, justamente por ser *stricto sensu*, “*ter um nível de complexidade e exigência maior [...] para que a gente saia mais capacitado.*” (E6). Nesta medida, o egresso E3 (principalmente quanto aos objetivos da formação realizada) entende que o mestrado atendeu parcialmente às suas expectativas, principalmente no que tange a formação acadêmica propriamente dita, remetendo novamente a sua condição de discente trabalhador, como aborda neste trecho:

[...] não sei se na época eu posso dizer que sai pronta para enfrentar um doutorado digamos assim, acho que em algumas coisas deixou a desejar, mas para mim é difícil de avaliar isso especificamente porque faz bastante tempo e também fiz o meu mestrado em um contexto bem



complicado em que eu trabalhava o dia inteiro, a minha dedicação não era 100%, então isso é uma realidade do Serviço Social a gente tem um perfil de aluno que também é um perfil diferente de um perfil de outros cursos, um perfil de aluno que tem uma situação socioeconômica também mais difícil. Este perfil talvez esteja se modificando, mas na minha época ainda era um perfil de aluno diferente, trabalhador e acho que a formação de uma forma ou de outra que tem que dar conta disso e na época lembro do meu exemplo assim, que foi um contexto bem difícil para mim, até para concluir o mestrado foi bem complicado. Então, acho que atendeu, mas parcialmente. (E3).

O egresso E4 detalha também a partir de sua experiência no mestrado que não há dúvida que tal formação atendeu às suas expectativas, mesmo reafirmando algumas dificuldades já mencionadas, como se observa neste trecho:

[...] atendeu sim com certeza o que eu esperava. Até porque para mim não foi tão desligado da Residência, [...] minha pesquisa era a mesma [...] e [...] foi meu espaço de pesquisa. Então, aproveitei bastante, mas em função desse duplo curso, as disciplinas acho que contemplou, esperava mesmo o aprofundamento que na graduação você só pincela e todo mundo acha que você está sabendo aquilo que você não está sabendo, que aí só no Mestrado que aprofundei, tendo um conhecimento um pouco maior sobre as teorias. A questão da dissertação, para mim foi bastante tranquila, a professora Regina é uma ótima orientadora, ela não faz nada para ti, mas faz você refletir sobre cada parágrafo. De forma geral, acho que a proposta do Mestrado é essa mesma e foi bom, tive esta flexibilidade de poder parar (trancar) e poder voltar depois no curso [...]. (E4).

O egresso E5, por sua vez, expõe que antes de ingressar no mestrado tinha dúvidas se atenderia para além da formação na docência, se qualificaria também seu exercício profissional enquanto assistente social, como especifica nestes trechos:

[...] eu ficava pensando será que devia fazer outra coisa, ficava um pouco insegura, pensava estou atuando, estou precisando também me aperfeiçoar para este momento, será que não devia mesmo fazer uma especialização? Na época, as meninas que se formaram também estavam procurando fazer, então fiquei assim com essa dúvida. [...] Mas depois que terminei o mestrado (não foi algo durante o mestrado, foi um processo que consigo visualizar hoje), vejo que mesmo não [sendo] o mestrado profissional, ele atendeu as minhas expectativas na questão do aprimoramento que eu buscava. [...] **O conhecimento todo teórico que foi passado nas disciplinas contribuiu muito para a minha atuação profissional**, e [...] não vejo nenhum problema desse modelo. Também não tenho a discussão da diferença do acadêmico para o profissional, mas não vejo prejuízo, vamos supor que eu não quisesse dar aula, se eu não tivesse objetivos de inserção na academia futuramente, não vejo que perdi, acho que foi muito importante para a minha formação, [...] já está fazendo mudanças na minha atuação [...]. (E5).

Ainda que eu não fosse seguir a academia vejo que justamente o mestrado aprimorou a competência teórica que acho que é o mais importante para o assistente social, porque numa especialização ou num curso que vou lá estudar estudo social, por exemplo, a forma de fazer as coisas, não acho que é tão importante [...] quanto o conhecimento teórico [...]. Ainda que não está desenhado para mim na graduação ou no mestrado como que se faz estudo social, pelo menos na minha graduação não tive uma orientação tão aprofundada sobre a forma de fazer o estudo social, mas acho que a formação teórica, tanto da graduação como do mestrado, que veio mais forte com o mestrado, vejo que ela contribuiu inclusive com essas coisas que seriam mais específicas que as especializações normalmente trabalham. Daí se for se focar mais nessas questões [...] vai ficar meio faltando na competência teórica que faz com que eu me posicione que eu faça enfrentamentos

de forma construtiva, que faça enfrentamentos, ações que promovam e façam o reconhecimento da profissão, [...] e isso tá contemplado na formação do mestrado. [...] Porque a gente ouviu muita crítica, porque logo que eu me formei, [...] ouvia muito as minhas colegas falarem, fazendo críticas a graduação ‘*ah porque na teoria é uma coisa na prática é outra*’. Não é, não concordo, [...] ficava entristecida assim de ver que elas não conseguiam visualizar [...]. (E5).

Logo, o egresso sinaliza com ênfase à importância desta formação no seu exercício profissional e no âmbito profissional como um todo, remetendo à formação teórica própria da profissão que a formação no mestrado adensou para além de uma formação meramente instrumental com objetivos focalizados.

Da mesma forma, de acordo com o egresso E8 a formação no mestrado possibilitou o “*aprofundamento da habilidade do exercício da docência, logicamente, neste momento, ele teve uma ênfase muito grande no âmbito da minha atuação profissional [fora da docência]*.” (E8). No seu caso, referenda que terminou o mestrado “*querendo mais*”, entende que o mestrado instigou esta continuidade, sendo o formato acadêmico fundamental para atender todos os campos em qual atua e pretende atuar, indicando ainda que sua restrição, a partir da adoção de um mestrado profissional na área, por exemplo, implicaria em consequências desastrosas para esta formação, como destaca:

Visto isso, não avalio que seja interessante um mestrado profissional, mesmo quando seja para a qualificação do exercício profissional. A ênfase maior do mestrado acadêmico volta-se à docência. Mas, mesmo quando a busca de um mestrado tem enquanto objetivo a qualificação do exercício profissional em si, não seria interessante [em menção ao mestrado profissional], visto que não contemplaria o que é a perspectiva da nossa profissão. A nossa profissão tem um conjunto de dimensões que se entrelaçam: teórico-metodológica, ético-política, técnico-operativa. Estas dimensões precisam andar juntas e muito bem entrelaçadas. Para que nós possamos desenvolvê-las dessa forma, **precisamos dessa possibilidade de uma análise mais ampla da**

**realidade social**, do movimento dessa realidade; movimento este contraditório. E isso é um desafio muito grande para a categoria hoje, para a formação de forma geral. Nós percebemos estas **repercussões no exercício profissional**. As fragilidades pertinentes ao exercício profissional são muito grandes. Temos a necessidade de uma formação bastante ampla; que não adentre num caminho de restrição. Caso contrário, corremos o risco de restrição do nosso projeto de profissão, de mudança do nosso projeto. Se hoje, temos um projeto que abarca até um projeto de sociedade, que exige uma visão de totalidade e que demonstra que a categoria ainda tem dificuldades de assimilá-lo e contribuir para seu fortalecimento, se tivermos uma precarização ainda maior da formação, e agora da formação dos futuros docentes, a precarização do exercício profissional se tornará ainda maior. (E8).

Por conseguinte, referendando este contexto ampliado ao qual se buscou sinalizar ao longo da entrevista (reafirmado também no decorrer desta pesquisa), o egresso E8 comenta ainda o processo de flexibilização ao qual a formação pós-graduada também tem sofrido, refletindo na formação acadêmica e profissional, como destaca nos trechos a seguir (principalmente realizando questionamentos a uma formação a partir de um mestrado profissional):

Existe todo um movimento que tenta legitimar uma formação tecnicista, sendo também estratégico, no âmbito da ordem social capitalista, no sentido de sua manutenção. É um movimento para uma **formação para o mercado**, regulada pelo mercado, e não uma formação voltada para pensar a sociedade, para pensá-la criticamente. Entendo que o mestrado acadêmico proporciona, ou poderia proporcionar, um aprofundamento teórico mais amplo, mais qualificado. O mestrado profissional tem um foco no técnico, no operacional, nos procedimentos. No âmbito de nossa profissão, jamais poderemos nos restringir a uma dimensão operacional, de cumprimento de legislações no âmbito das políticas sociais, por exemplo; temos sim um papel importante para

pensar estratégias, fortalecer o movimento por justiça e igualdade social. (E8).

[...] A partir da ideologia que tenta ser incutida, o mestrado profissional teria como foco as pessoas que gostariam de qualificar o seu exercício profissional. Entretanto, ele não serviria para o Serviço Social. Porque, na verdade, isso implicaria na redução da nossa perspectiva de profissão a uma perspectiva tecnicista. Ela precisa do fortalecimento dessa dimensão mais ampla; possível por meio do mestrado acadêmico. Este também possui seus desafios. Todavia, é o modelo mais coerente. Penso que também seja para as demais profissões. Mesmo para aquelas profissões com enfática dimensão operativa. Essas também devem ter a possibilidade de evolução em termos políticos, no que se refere à participação para pensar criticamente a sociedade. Uma formação restrita e dissociada, em suas várias dimensões, não permite a construção de potencialidades para fazer uma crítica em relação aos determinantes, para construir uma compreensão do porquê das situações, para fazer uma análise mais ampla. Somente uma formação mais ampla pode garantir isso. (E8).

Fica claro, portanto, considerando o contexto de criação dos mestrados profissionais, como destacado neste estudo, enquanto uma medida de flexibilização da política de pós-graduação e tomados a partir da pouca exigência no desenvolvimento da pesquisa, a prioridade na

a capacitação de técnicos que venham atender à necessidade imediata do mercado e que possam ficar subordinados a esse mercado, sem visualizar novos caminhos que a investigação científica ilumina. Somente através da pesquisa científica é que se tem a possibilidade de visualizar tendências que o presente imediato obscurece. (ORLETTI, 2010, p.98).

Faz-se importante destacar, como já enunciado desde o final da década de 1990 pela ABEPSS, CFESS e o ENESSO que nesta lógica:

o ensino e a pesquisa científica tendem a ser reduzidos a treinamento, à transmissão de conhecimentos e ao adestramento que marcam o ensino pasteurizado, fragmentado e parcializado, como sugerem os organismos internacionais para os países de capitalismo dependente. (ORLETTI, 2010, p. 119-110).

A partir deste cenário, faz-se pertinente destacar duas grandes tendências teóricas que também se confrontam na profissão, ao qual se entende como determinante para compreender tal problemática no âmbito do Serviço Social:

uma vinculada ao fortalecimento do neoconservadorismo inspirado nas tendências pós-modernas, que compreende a ação profissional como um campo de fragmentos, restrita às demandas do mercado de trabalho, cuja apreensão requer a mobilização de um corpo de conhecimentos e técnicas que não permite extrapolar a aparência dos fenômenos sociais; e outra relacionada à tradição marxista, que compreende o exercício profissional a partir de uma perspectiva de totalidade, de caráter histórico-ontológico, remetendo o particular ao universal e incluindo as determinações objetivas e subjetivas dos processos sociais. O fortalecimento de uma ou outra dessas perspectivas depende, dentre outros fatores, da qualificação teórico-metodológica e prático-operativa dos profissionais e de suas opções ético-políticas, no sentido de compreender o significado e as implicações dessas propostas para o futuro da profissão diante dos complexos desafios postos pelo século XXI. (SIMIONATTO, 1999, p. 18-19).

Desta forma, observando-se no centro dos processos formativos a existência de polos contraditórios presentes na dinâmica universitária: o conservadorismo e a renovação. Portanto, entende-se fundamental avançar no fortalecimento do projeto ético-político profissional, no sentido de afirmação das diretrizes curriculares em seus núcleos de fundamentação que englobam o conjunto de conhecimentos e

habilidades que são necessários à formação profissional e à sua qualificação (na graduação e na pós-graduação).

Pensados pelo conjunto da categoria profissional, considerando a necessidade de um rigoroso trato teórico, de superação da fragmentação dos conteúdos e o estabelecimento das dimensões investigativa e interventiva enquanto princípios formativos e condicionantes da formação profissional e da relação teoria e realidade (ABEPSS, [2012]). Logo, o Serviço Social, também

enfrenta o desafio de redefinir suas estratégias e procedimentos, seja do ponto de vista do exercício profissional, situando-se frente às novas demandas e requisições de seu mercado de trabalho, seja do ponto de vista da formação dos assistentes sociais, âmbito em que vai se defrontar com o novo perfil da política educacional no país adequada aos recentes requerimentos das transformações econômico-sociais da sociedade brasileira atual. (YAZBEK, 2000a, p. 138).

Portanto, entende-se que as questões pontuadas pelos egressos quanto ao processo formativo permeiam este debate presente na profissão e que também está voltado para a discussão do mestrado acadêmico e profissional.

Por sua vez, no sentido destes apontamentos, o egresso E6 também fazendo menção a diferença entre este dois formatos (acadêmico/profissional) indica que o mestrado acadêmico faz-se pertinente justamente para que o profissional, o acadêmico, pare para pensar sobre a sua atuação e formação, enquanto no caso do mestrado profissional “[...] *como o objetivo não é o mesmo você tem um espaço e uma discussão diferenciada e acaba que não sei se mais limitador, mas de limitar o olhar, enfim, a análise, mas acho que com certeza é diferente [...]*” (E6), embora mencione que a coexistência destes dois modelos pode ser uma alternativa. Não obstante, sinalizando também o próprio fato de que muitas vezes no próprio

mercado de trabalho o profissional não tem tempo hábil para parar, para pesquisar, para ser crítico, para produzir conhecimento, se você não tiver este momento no mestrado, no doutorado acadêmico, não acredito que este momento vai se dá também no mestrado profissionalizante, porque quando

you will stop to think, to criticize what you are doing, in ENPESS and in the Brazilian Congresses of Social Assistants (CBAS) it seems quite so, [...] you see that for most of the production is just academic, even in CBAS it should be more aimed at professionals, still so it is not the majority of professional production [...] and besides that, what has professional production is very immediate. So, it does not have the same bias of research, sometimes it is much more an activity of extension or a proposal of differentiated activity from what research, in fact it is presenting the result of a research and then how you will take forward this criticism and that, I find complicated, but finally I suspect to talk because I am betting on the side of the teaching and of the research. (E6).

Igualmente, segue destacando que:

**[...] esse parar para se questionar, é justamente aí que isso se desperta para mim no mestrado acadêmico** e isso também é útil na prática se você não tiver este momento de se questionar, não surgirem estas possibilidades também você nunca vai ter o profissional que pesquise que tenha algum outro interesse de produzir. Aí você pega, vejo bastante agora com os estágios, citando os alunos, o interesse deles não é pesquisar sobre o tema, ele vê um problema naquela instituição e tenta resolver aquele problema e se você pensar isso em nível de profissão é uma coisa que vai ficar cada um resolvendo seus próprios problemas num espaço restrito daquela instituição e que não é o objetivo da produção do conhecimento [...]. Te permite conhecer muito mais coisas para fazer estas conexões a partir daí mesmo [...]. (E6).

Logo, considerando estes relatos, tem-se identificado claramente a valorização da formação no mestrado acadêmico, considerando a necessidade de ampliar a capacidade reflexiva dos profissionais ao qual requer inevitavelmente um maior aprofundamento teórico, próprio da formação acadêmica, que articulado com as demais competências a



serem aprofundadas, correspondem diretamente à formação proposta pelo Programa e pela formação pós-graduada na área.

Ainda com relação às contribuições desta formação para a atuação, o egresso E8 destaca que mesmo não tendo atuação profissional no primeiro ano do mestrado,

[...] o processo vivenciado por conta do mestrado já foi contribuindo em outras questões, como por exemplo, na articulação do movimento discente no âmbito da Pós-Graduação. A partir do ingresso no campo de trabalho no qual permaneço até hoje, o processo do mestrado também já foi exercendo a sua influência, concomitantemente. As várias questões aprofundadas com o processo do mestrado foram diretamente interferindo nessa atuação profissional. A maior repercussão do mestrado ainda está por vir, tratando-se do efetivo exercício da docência, mas, com certeza, foi um marco na minha trajetória, já não tenho como retornar aquele patamar anterior ao mestrado. Assim como penso que será um marco importante a formação no doutorado [...]. Antes do mestrado, eu já possuía aguçado um determinado espírito investigativo, enquanto característica pessoal, mas com uma visão ainda bastante restrita em termos de competência teórica, de pesquisa, e o mestrado foi um marco nesse sentido [...]. (E8).

Apesar dos desafios elencados no decorrer desta pesquisa, observa-se visivelmente a importância e consolidação desta formação junto aos egressos pesquisados, revertendo não raras vezes na qualificação do seu exercício profissional seja na docência, seja atuando como assistente social no âmbito técnico-profissional, remetendo invariavelmente ao fortalecimento e relevância desta formação para área e a pós-graduação no país.

Finalmente, quanto à proposta da pesquisa e às entrevistas realizadas, os egressos pontuaram, de forma geral, a satisfação em terem contribuído com o processo de pesquisa, entendendo este momento como uma forma de refletir sobre a formação realizada, bem como dar um retorno ao próprio Programa, destacando-se ainda a relevância da temática proposta, sendo pontuando que apesar de em alguns momentos se avaliar (pesquisadora e entrevistados) a repetição de uma ou outra questão, ponderou-se ao final das entrevistas que tal dinâmica favoreceu

o diálogo, uma vez que se trata de um Roteiro de Entrevista semiestruturado, possibilitando, em alguns casos, relembrar novos aspectos das questões formuladas.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da ideia de que os apontamentos aqui tratados (referentes à pesquisa desenvolvida) devem ser encarados considerando seu caráter provisório e aproximado, característicos da produção do conhecimento na apreensão da realidade, teve-se o desafio de contribuir, centralmente, na abordagem da pós-graduação em Serviço Social como evidenciado ao longo deste estudo.

Os enfrentamentos ressaltados na área quanto à formação profissional na graduação e na pós-graduação, com base no direcionamento dado para a política educacional brasileira na atualidade, retratam o processo de flexibilização que está em curso, configurando o acirramento da tarefa de se fortalecer a formação num movimento contrário à lógica economicista, a partir da premissa que os desafios e possibilidades da formação passam inevitavelmente pela apreensão do “movimento histórico de avanços e retrocessos da política educacional brasileira e, em especial, nas orientações desta para a pós-graduação.” (GUERRA, 2011, p. 127).

A formação universitária tem sido palco fértil para a implementação de políticas de gestão da educação, com forte apelo midiático travestido de desenvolvimento educacional e um propalado investimento, que não raras vezes se traduz no corte de gastos e no direcionamento de recursos voltados a atender a esfera privada. Neste âmbito, a formação pós-graduada, fragilizada e ameaçada, justamente no que tem de mais valioso, sua especificidade no fortalecimento da formação e da pesquisa – seja pelas medidas de desregulamentação e flexibilização do que historicamente garantiu sua qualidade, seja pela lógica que imbuíu o conceito de produtividade como atestado de qualidade para o fazer acadêmico – retrata o contexto contraditório em que estão imbricadas estas políticas ao remeterem ao segundo plano a relevância social, consistência e pertinência dos trabalhos desenvolvidos, como já alertou Saviani (2010). Nesta perspectiva, coloca-se em risco a dimensão pública da pesquisa, a partir de um padrão organizacional que também promove o controle dos meios ou instrumentos de pesquisa, impactando no trabalho autônomo do pesquisador (CHAUI, 2003).

De outra forma, tem-se o fortalecimento da pesquisa enquanto diretriz fundamental que atravessa a totalidade da formação profissional no Serviço Social, pautada sobretudo de forma a contribuir com o desvendamento da realidade, considerando o impacto social do conhecimento produzido, e envolvendo, decisivamente, os sujeitos que

compartilham e protagonizam a construção da pós-graduação, ao refletir criticamente sobre seu exercício profissional nos diversos espaços de trabalho. Não por acaso, a produção teórica no campo profissional (ainda que em número reduzido) é abastecida pelo investimento em pesquisa, mesmo considerando os desafios pontuados a partir do referencial teórico e dos sujeitos pesquisados, atrelados as dificuldades de efetivar/consolidar a produção do conhecimento no diálogo com o exercício profissional. Embora os egressos não mencionem especificamente a interferência sobre o caráter autônomo de suas pesquisas, as mudanças no contexto universitário e seu reordenamento de forma a atender aos chamados ajustes estruturais de ordem econômica se expressam na formação em Serviço Social, sem desconsiderar os avanços reconhecidos desde a criação do primeiros Programas e a sua expansão.

Portanto, no tocante à leitura realizada quanto aos egressos do PPGSS/UFSC, não obstante o nomeado protagonismo na formação pós-graduada *stricto sensu* no Estado, formando 130 egressos até abril de 2013; a partir da pesquisa documental, considerando os formados até 2011, destaca-se que para 89 egressos (dos 111 pesquisados) a titulação de mestre foi sua última titulação. Por outro lado, entre os egressos hoje doutores (6 egressos) ou que estão cursando o doutorado (8 egressos), houve uma diminuição no tempo decorrido entre estas duas titulações ou o ingresso no doutorado, oscilando de 3 a 8 anos (formados até 2010) para 2 anos ou o ingresso imediato (formados a partir de 2010), podendo indicar o aumento das exigências envolvendo a diminuição do tempo de formação e uma maior requisição no âmbito acadêmico e do mercado de trabalho quanto à continuidade desta formação para os que objetivam atuar nas universidades.

Ressalta-se, centralmente, que a maior parte dos egressos são assistentes sociais atuando em atividades técnicas e administrativas, totalizando 54 egressos. Contudo, sendo representativo também o número de egressos, 36 no total, que exercem a docência, destes 31 mantiveram o título de mestre como última titulação, configurando que o exercício da docência para estes egressos se expressa independentemente da continuidade da sua formação acadêmica após o mestrado.

Outra questão evidenciada, refere-se ao fato de que os egressos que atuam em atividades técnicas, administrativas e outras, apesar de proporcionalmente desenvolverem menos projetos de pesquisa que os docentes, respectivamente 30,3% e 41,6%; ao se comparar os formados de 2003 a 2007 com os de 2008 a 2011, observa-se entre os não

docentes que este percentual aumenta de 13,3% para 44,4%, superando substancialmente o percentual de docentes que desenvolvem projetos de pesquisa, este passando de 50% para 25%. Em linhas gerais, podendo-se evidenciar que os egressos formados mais recentemente, isto é, de 2008 a 2011, e que exercem Atividades técnicas, administrativas e outras, passaram a desenvolver mais pesquisa que os egressos do período anterior.

Em relação aos dados referentes à pesquisa de campo, considerando os 8 (oito) egressos entrevistados, e dentre as repercussões frente a esta formação, destaca-se, centralmente, a qualificação para o exercício profissional para além do âmbito estritamente acadêmico, consubstanciada no fortalecimento da compreensão ampla e crítica da realidade, refletindo numa maior segurança quanto aos posicionamentos requeridos e pertinentes ao fazer profissional, embora entre a maior parte dos egressos isso ainda não repercuta diretamente na realização de pesquisas que dialoguem com o cotidiano profissional, principalmente entre os não docentes.

Embora o objetivo maior do ingresso no mestrado (entre os egressos entrevistados) seja efetivamente a continuidade da formação acadêmica e o exercício da docência, os mesmos sinalizaram a repercussão desta formação, considerando o exercício profissional nos diversos espaços de inserção sócio-ocupacional do assistente social, na consolidação, principalmente, da denominada competência investigativa, que inicialmente apropriada na formação graduada é fortalecida no mestrado, também enquanto um dos objetivos do Programa. Portanto, sendo referendado novamente sua importância na qualificação da trajetória profissional destes egressos.

Assim, com base nos objetivos propostos pelo Programa e o que almejavam os egressos ao ingressarem no mestrado, no grupo pesquisado considera-se que a formação pretendida foi apreendida, em muitos casos superando a ideia inicial que os egressos tinham quanto a mesma e a sua repercussão na qualificação da atuação profissional, sobretudo para os que atuam em Atividades técnicas e administrativas (no âmbito do Serviço Social), os quais referendaram a qualificação deste exercício; embora, como enfatizado, também se identifica uma expressiva dificuldade quanto à realização de pesquisas no cotidiano profissional que promovam a interlocução com a produção do conhecimento a partir deste exercício, sobretudo entre os egressos que desenvolvem Atividades técnicas e administrativas.

Compreende-se, assim, que tal fortalecimento relaciona-se a apropriação realizada por estes sujeitos sobre as competências

requeridas no seu exercício profissional, configurando a formação no mestrado acadêmico (na área) numa relevante qualificação teórica, investigativa e técnica no âmbito do Serviço Social, em oposição a uma formação que priorize conteúdos aligeirados calcados na fragmentação e fragilização desta formação.

Nesta medida, entre as **conexões** referendadas pelos egressos quanto à formação no mestrado e ao seu exercício profissional, além da vinculação à qualificação das atividades propriamente acadêmicas voltadas para o ensino e a pesquisa, mencionada principalmente entre os docentes, a maior parte dos egressos sinalizou o adensamento adquirido quanto aos aportes inicialmente formados na graduação, fruto de uma maior qualificação quanto às competências profissionais, acarretando uma intensificação da leitura crítica sobre a realidade e ampliação dos espaços de participação, relacionando diretamente o fazer profissional e a formação acadêmica.

Contudo, entre as **dificuldades** e os **desafios** pontuados pelos egressos, relativos ao processo de formação e sua interlocução com seu exercício profissional, salienta-se: 1) os impedimentos referentes à necessidade de se conciliar as atividades de trabalho com o período de formação, na relação com a disponibilidade e o valor de bolsas de estudos, e os condicionantes do mercado de trabalho, enquanto possibilitador do fortalecimento ou da fragilização desta formação; 2) a necessidade de um maior aprofundamento quanto à formação em pesquisa, seja nas disciplinas cursadas, seja na forma como está estruturado o mestrado em Serviço Social; 3) e, o tempo de formação que aliado à ausência de dedicação exclusiva, na maior parte dos casos, evidenciou ser insuficiente, sendo salientado que entre os discentes bolsistas há uma pressão maior quanto à finalização do mestrado no prazo de até 24 meses, bem como uma pressão maior para a necessidade de produção acadêmica.

Tais pontos permeiam os questionamentos realizados ao longo deste estudo, no que tange ao fortalecimento da formação em pesquisa e à necessidade de enfrentamento aos determinantes que têm impactado na política educacional brasileira como um todo, configurando de forma geral na pós-graduação, em exigências pela redução do tempo de formação e o alcance aos índices de produtividade, enquanto parâmetros para aferir a qualidade dos Programas, e, conseqüentemente, de seus discentes e docentes, sem, por outro lado, garantir o investimento necessário em uma política de formação que atenda às condições de desenvolvimento autônomo dos Programas, naquilo que os mesmos têm de melhor a oferecer, sua qualidade acadêmica.

De outra forma, a formação em pesquisa deve ser fortalecida para além das disciplinas e da fragmentação dos conteúdos curriculares, devendo perpassar toda a formação enquanto fundamento científico e educativo e elemento central que abarca a totalidade da profissão. Para tanto, entende-se que a mesma só pode ser aprofundada quando garantida as condições indispensáveis para o adensamento e amadurecimento teórico-metodológico que remetem qualidade à produção do conhecimento.

Em relação às expectativas atendidas com a formação, em sua maioria, os egressos sinalizaram a importância desta formação, remetendo à complexidade necessária frente à leitura sobre a profissão e a realidade, considerando a prioridade conferida à qualificação teórica aprofundada e à competência investigativa. Assim, novamente, cabe destacar que apesar das dificuldades mencionadas envolvendo o processo de formação que também repercutem adversamente na interlocução desta formação com o exercício da profissão (havendo um egresso que inclusive não visualiza esta conexão), os egressos em sua totalidade referendaram que a qualificação adquirida na formação a partir do mestrado acadêmico foi notória, não ocorrendo questionamentos quanto a este modelo de formação, pelo contrário, os questionamentos quando existentes estiveram relacionados à necessidade de aprofundar a formação, principalmente no âmbito da pesquisa, a favor de uma formação ampla e crítica que considere a totalidade dos processos sociais e a capacidade de atuar criticamente sobre os mesmos, de forma que a pesquisa subsidie a formulação de políticas e o exercício profissional.

Portanto, no tocante à **primeira hipótese** proposta no momento inicial da pesquisa, com base nos registros e discussões realizadas, a partir dos sujeitos pesquisados, infere-se que a mesma foi confirmada, identificando-se entre os egressos entrevistados que a formação em pesquisa foi considerada importante independentemente de sua atuação profissional, tanto para os que desenvolvem atividade de ensino e pesquisa, no ambiente acadêmico, como para os que atuam em Atividades técnicas e administrativas no âmbito do Serviço Social. Logo, como já destacado no momento da análise dos dados, contrapondo dados relativos à pesquisa de Velloso (2004), foi indicado o impacto diferenciado da formação em pesquisa sobre o trabalho dos titulados conforme sua inserção profissional, remetendo que tal formação costuma ser mais relevante para os titulados que atuam nas universidades e institutos de pesquisa do que para os que atuam fora do ambiente acadêmico.

Entende-se, logicamente, que a formação em pesquisa no mestrado repercute de diferentes formas no exercício profissional dos egressos, contudo entre os sujeitos pesquisados (em sua maioria), não se observou que tal formação remetesse a uma importância ou a um grau menor (ou diferenciado), considerando o trabalho que desenvolvem, ao contrário, os mesmos abordaram a importância dessa formação de forma a qualificar seu exercício profissional, sendo que para os que atuam no âmbito acadêmico isso parece ocorrer de forma mais direta. Para os que atuam fora das universidades, apesar de realçarem mais dificuldades de desenvolver pesquisas e produzir conhecimento a partir do seu cotidiano profissional, tal formação configurou uma maior apreensão principalmente quanto à competência investigativa, própria do exercício profissional do assistente social. Assim, há a necessidade de aprofundar a formação em pesquisa na relação com o exercício profissional e não diminuí-la ou eliminá-la.

Diante do contexto, compreende-se que tal constatação fortalece a necessidade de oposição e enfrentamento das medidas de flexibilização quanto à formação pós-graduada como um todo, principalmente sinalizadas aqui a partir dos mestrados profissionais e do produtivismo acadêmico, este último calcado na política vigente de avaliação da pós-graduação brasileira.

Em relação à **segunda hipótese** traçada, de que a formação no mestrado repercute na consolidação (fortalecimento) de uma atitude investigativa na relação com o exercício profissional do assistente social, na mesma medida que a hipótese anterior, junto aos egressos pesquisados entende-se sua confirmação. Assim, configura-se a reafirmação da pesquisa e da atitude investigativa como parte constitutiva do seu exercício profissional, considerando a investigação e a intervenção da realidade. Por conseguinte, tal formação repercute na concretização de uma atitude investigativa nos diversos espaços de trabalho, para além da iniciação em pesquisa na graduação.

Assim, o desafio posto à formação universitária, sobretudo na pós-graduação, configura-se novamente no fortalecimento da formação em pesquisa, a partir de um espaço contraditório que precisa ser tensionado no exercício profissional do assistente social, tendo-se a pesquisa enquanto um instrumento de trabalho que assegure ao assistente social uma qualificação teórico-metodológica, política e estratégica voltada à leitura, interpretação e intervenção na realidade, considerando que a formação na área de Serviço Social exige um profissional qualificado, que reforce e amplie sua competência crítica, intervindo, pesquisando e decifrando esta realidade.



Essas questões, fazendo parte da proposta desta pesquisa quanto a investigar a importância desta formação junto aos egressos, centralmente objetivando *analisar a apreensão dos egressos quanto ao seu processo de formação e às repercussões sobre sua inserção acadêmico-profissional*, considerando os objetivos do PPGSS/UFSC para esta formação – aos quais destacam a formação de pesquisadores, docentes e profissionais diversos no que tange ao fortalecimento das competências (teórica, investigativa e técnica) profissionais, o fomento às investigações e a produção do conhecimento na área –, sinalizam uma importante apreensão destes egressos quanto a esta formação, havendo uma significativa repercussão na sua inserção acadêmico-profissional (sobretudo) após a formação. Tais repercussões, como já referendado estão voltadas para uma significativa qualificação acadêmica e profissional, própria da formação para o ensino e a pesquisa e das competências profissionais, no fortalecimento da compreensão crítica sobre a realidade, ampliando o olhar, o fazer profissional e os espaços de participação.

Desta forma, faz-se importante evidenciar, o valor atribuído à continuidade desta formação acadêmica, enquanto fortalecedora da possibilidade de aprofundamento do conhecimento sobre a profissão e do projeto profissional, enquanto aporte teórico-metodológico e investigativo com rebatimentos concretos na atuação profissional para os docentes e assistentes sociais que atuam em Atividades técnicas e administrativas no âmbito do Serviço Social.

Diante destes apontamentos, entende-se como categorias centrais (e opostas) desta pesquisa: **qualificação** e **flexibilização**, na interlocução delas com a formação em pesquisa e o exercício profissional.

Observa-se, portanto, um campo tensionado tendo por um lado com a necessidade de qualificar a pesquisa, consubstanciada no aprofundamento da formação, considerando o tempo necessário ao adensamento dos conteúdos e às condições que garantam a estabilidade aos discentes no desenvolvimento de sua formação, bem como condições que assegurem a qualidade acadêmica dos Programas e da formação pós-graduada como um todo; e de outro, a flexibilização das políticas educacionais, e, conseqüentemente, da formação (em especial) na pós-graduação, voltadas aos condicionantes econômicos destinados a atender às exigências do mercado de trabalho, configurando em medidas que fragilizam e ameaçam esta formação, como a pressão pelo estabelecimento e a ampliação dos mestrados profissionais e a adoção de medidas que priorizam a valorização quantitativa na avaliação da

produção acadêmica, em detrimento de uma formação em pesquisa pautada na sua relevância social que favoreça a interlocução com o exercício profissional, de forma a contribuir e qualificar o conhecimento produzido e a atuação profissional junto aos diversos espaços de trabalho.

Assim, identificando-se este cenário e compreendendo a educação para além da internalização do papel que é atribuído a mesma na reprodução social dos trabalhadores, tem-se um campo de disputa, traduzindo historicamente os embates sociais mais amplos e propícios para o tensionamento necessário no caminho de uma leitura substantiva da realidade, enquanto possibilidade de mudança destes determinantes históricos. Faz-se fundamental, nesta perspectiva, a defesa sobre a formação *stricto sensu* (e *lato sensu*), que como esta pesquisa buscou retratar, configura o fortalecimento da qualidade acadêmica da formação pós-graduada e o enfrentamento quanto a um quadro de desestruturação da formação universitária.

Desta forma, tem-se pontuado as contribuições observadas para a reflexão proposta, mais uma vez ressaltando-se a importância atribuída à interlocução com a experiência dos egressos do PPGSS/UFSC.

Nesta perspectiva, entende-se a relevância de que novos estudos possam dar continuidade às discussões aqui realizadas de modo a colaborar com as proposições acerca da formação pós-graduada em Serviço Social e da pós-graduação.

## REFERÊNCIAS

- ABEPSS. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. **Projeto “ABEPSS itinerante”**: as diretrizes curriculares e o projeto de formação profissional do Serviço Social. ABEPSS (Gestão 2011-2012). CFESS, [2012]. 70p.
- \_\_\_\_\_. **Posição da ABEPSS sobre o mestrado profissional**. XIII ENPSS. Juiz de Fora: 05 a 09 de nov. 2012a, p. 1.
- \_\_\_\_\_. **Coletivo de estudantes de pós-graduação**. Carta aberta: articulação e mobilização do movimento discente da pós-graduação em Serviço Social. Representação Discente, 2012b. p. 6.
- ABREU, Marina Maciel. Abepss: a perspectiva da unidade da graduação, pós-graduação e a produção do conhecimento na formação profissional. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, Cortez, n. 95, ano XXIX, set. 2008. p. 173-188.
- AGOPYAN, Vahan; LOBO, Roberto. O futuro do Mestrado Profissional. **R B P G**, v. 2, n. 4, p. 97-104, jul. 2005.
- AGUIAR, Márcia Angela da S. Avaliação do plano nacional de educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 dez. 2012.
- ALBUQUERQUE, Eliriane dos Anjos da Silva. **Formação continuada no serviço e inovações pedagógicas**: campos dos possíveis. 229p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. Educação pública e Serviço Social. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, Cortez, Ano XXI, n. 63, p. 62-75, jul. 2000.
- ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de. A Pós-Graduação no Brasil: onde Está e para onde Poderia ir. In: BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020**. Ministério da Educação. Coordenação

de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília: CAPES, 2010, v. 2, p. 17-28.

AMARAL, Ângela Santana do. Implementação das Diretrizes Curriculares nos Curso de Serviço Social: os rumos e desafios da formação profissional. **Temporalis**. Brasília: ABEPSS, ano VII, n. 14, jul./dez. p.13-29, 2007.

ANDRADE, Jesusmar Ximenes. **Má conduta na pesquisa em ciências contábeis**. 2011. 124p. Tese (Tese em Ciências Sociais) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Departamento de Contabilidade e Atuária, São Paulo, 2011.

APG. Associação dos pós-graduandos da UFSC. **“Condicionalidades” para todos os pós-graduandos bolsistas a partir de 2013: é essa a solução para os problemas da graduação?** 2012, p.3. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0B5MPWfb8ZA5JNmgtdTdVZEg2b0E/edit?pli=1>>. Acesso em: 18 abr. 2013.

AZEVEDO, Fernando de (Org. e Rev.). **Pequeno dicionário latino-português**. 6. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955. 221p.

BAPTISTA, Myrian Veras; RODRIGUES, Maria Lucia. A formação pós-graduada – strictu sensu – em Serviço Social: papel do pós-graduação na formação profissional e desenvolvimento do Serviço Social. **Cadernos Abess**, São Paulo, Cortez, n.º. 5, p.108-136, 1995.

BARROS, Elionora Cavalcanti de; VALENTIM, Márcia Cristina; MELO, Maria Amélia Aragão. O debate sobre o mestrado profissional na Capes: trajetória e definições. **R B P G**, v. 2, n. 4, p. 124-138, jul. 2005.

BERNHEIM, Carlos Tünnerman; CHAUI, Marilena. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior**. Brasília: UNESCO, 2008. 44p.

BOSCHETTI, Ivanete. Desafios e atuação da ABEPSS no contexto da “reforma” do ensino superior no final dos anos 1990: gestão 1998-2000. **Temporalis**, Brasília, ano 11, n. 22, p.27- 42, jul./dez. 2011.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 10 abr. de 2012.

\_\_\_\_\_. **Plano nacional de pós-graduação 2003-2010.** Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília: CAPES, 2004, 91p.

\_\_\_\_\_. Documento parecer CFE n. 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 162-173. set. /out. /nov. /dez. 2005.

\_\_\_\_\_. **Plano nacional de pós-graduação – PNPG 2011-2020.** Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília: CAPES, 2010a, v. 1. 309p.

\_\_\_\_\_. **Plano nacional de pós-graduação – PNPG 2011-2020.** Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília: CAPES, 2010b, v.2. 608p.

CAMPOS, Roselane Fátima; SHIROMA, Eneida Oto. **R. bras. Est. Pedagog.**, Brasília, v. 80, n.196, p. 483-493, set./dez. 1999.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa.** Memória da pós-graduação. Sistema de avaliação. Síntese e indicadores. Ano base 2001. Área básica: Serviço Social. Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina: 2001, 23p. Disponível em:

<[http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=2001/41001010/032/2001\\_032\\_41001010047P6\\_Programa.pdf&aplicacao=cadernoavaliacao](http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=2001/41001010/032/2001_032_41001010047P6_Programa.pdf&aplicacao=cadernoavaliacao)>. Acesso em: 10 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Programa.** Memória da pós-graduação. Sistema de avaliação. Síntese e indicadores. Ano base 2002. Área básica: Serviço Social. Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina: 2002, 25p. Disponível em:

<[http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=2002/41001010/032/2002\\_032\\_41001010047P6\\_Programa.pdf&aplicacao=cadernoavaliacao](http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=2002/41001010/032/2002_032_41001010047P6_Programa.pdf&aplicacao=cadernoavaliacao)>. Acesso em: 10 mar. de 2013.

\_\_\_\_\_. **Ficha de avaliação do programa.** Avaliação da pós-graduação. Período de Avaliação 2001/2003. Área de avaliação Serviço Social/Economia Doméstica. Programa Serviço Social/UFSC. 2004, 6p. Disponível em:

<[http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=41001010/032/2003\\_032\\_41001010047P6\\_Ficha.pdf&aplicacao=avaliacaotrienal&idEtapa=2&ano=2003&tipo=divulga](http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=41001010/032/2003_032_41001010047P6_Ficha.pdf&aplicacao=avaliacaotrienal&idEtapa=2&ano=2003&tipo=divulga)>. Acesso em: 6 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 47 de 17 de outubro de 1995. **R B P G**, v. 2, n. 4, p. 147-148, jul. 2005a.

\_\_\_\_\_. Programa de flexibilização do modelo de pós-graduação senso estrito em Nível de Mestrado – 1995. **Revista Brasileira de Pós-Graduação - RBPG**, v. 2, n. 4, p. 145-146, jul. 2005b.

\_\_\_\_\_. Mestrado no Brasil – a situação e uma nova perspectiva. **R B P G**, v. 2, n. 4, p. 139-144, jul. 2005c.

\_\_\_\_\_. **Ficha de avaliação do programa.** Avaliação trienal 2007. Período de avaliação 2004 a 2006. Área de avaliação: Serviço Social. Universidade Federal de Santa Catarina: Programa Serviço Social, 2007, 8 p. Disponível em:

<[http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=41001010/032/2006\\_032\\_41001010047P6\\_Ficha.pdf&aplicacao=avaliacaotrienal&idEtapa=2&ano=2006&tipo=divulga](http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=41001010/032/2006_032_41001010047P6_Ficha.pdf&aplicacao=avaliacaotrienal&idEtapa=2&ano=2006&tipo=divulga)>. Acesso em: 6 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. **Documento de área 2009.** Diretoria de avaliação, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Proposta do programa.** Memória da pós-graduação. Sistema de avaliação. Síntese e indicadores. Ano base 2009. Área básica: Serviço Social. Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina: 2009b, 11p. Disponível em:

<[http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=2009/41001010/032/2009\\_032\\_41001010047P6\\_Proposta.pdf&aplicacao=cadernoavaliacao](http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=2009/41001010/032/2009_032_41001010047P6_Proposta.pdf&aplicacao=cadernoavaliacao)>. Acesso em: 10 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Relatório de avaliação 2007-2009:** trienal 2010a. Área de avaliação Serviço Social. Brasília, MEC, 2010, p. 23. Relatório.

\_\_\_\_\_. **Resultados finais:** avaliação trienal 2010. Período de avaliação 2007-2009. MEC, 2010b. Disponível em:  
<[http://trienal.capes.gov.br/wp-content/uploads/2011/08/Resultados-Finais-Trienal-2010\\_2.pdf](http://trienal.capes.gov.br/wp-content/uploads/2011/08/Resultados-Finais-Trienal-2010_2.pdf)>. Acesso em: 22 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Painel Lattes:** Estatísticas da base de currículos da plataforma Lattes. Distribuição geográfica por área. 18 de dez. 2012. 2012a. Disponível em: <<http://estatico.cnpq.br/painelLattes/mapa/>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Painel Lattes:** Estatísticas da base de currículos da plataforma Lattes. Evolução da formação de mestres e doutores no Brasil. 18 dez. 2012. 2012b. Disponível em: <<http://estatico.cnpq.br/painelLattes/evolucaoformacao/>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Comunicado n. 001/2012:** área de serviço social atualização do webqualis da área. Brasília: Ministério da Educação, Brasília, 1 fev. 2012, 2012c, p. 28. Disponível em:  
<<http://qualis.capes.gov.br/webqualis/publico/documentosDeArea.seam;jsessionid=3EB856E4134C529B965880A4B3F1BF69.capes1-prod.236?conversationPropagation=beginhttp://qualis.capes.gov.br/webqualis/publico/documentosDeArea.seam;jsessionid=3EB856E4134C529B965880A4B3F1BF69.capes1-prod.236?conversationPropagation=begin>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Relação de cursos recomendados e reconhecidos:** por área de avaliação. Ciências Sociais Aplicadas. Serviço Social. Última atualização em 26 fev. 2013. 2013a. Disponível em:  
<<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarIes&codigoArea=61000000&descricaoArea=CI%CANCIAS+SOCIAIS+APLICADAS+&descricaoAreaConhecimento=SERVI%C7O+SOCIAL&descricaoAreaAvaliacao=SERVI%C7O+SOCIAL>>. Acesso em: 22 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Qualis periódico.** 2013. 2013b. Disponível em:  
<<http://www.capes.gov.br/avaliacao/qualis>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **DS e PROAP.** Programa de demanda social (DS) e programa de apoio à pós-graduação (PROAP). 2013c, p.1. Disponível em:

<<http://www.capes.gov.br/bolsas/bolsas-no-pais/2181>> Acesso em: 18 abr. 2013.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de, BONETTI, Dilséa Adeodata, IAMAMOTO, Marilda Villela. Projeto de investigação: a formação profissional do assistente social no Brasil. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 14, p. 104-143, abr. 1984.

CARVALHO, Denise Bomtempo Birche de; SILVA, Maria Ozanira da Silva e (Orgs.). **Serviço social pós-graduação e produção de conhecimento no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2005a. 144 p.

\_\_\_\_\_. Recursos humanos e atividades de formação dos programas de pós-graduação na área de Serviço Social. In: CARVALHO, Denise Bomtempo Birche de, SILVA, Maria Ozanira da Silva e (Orgs.). **Serviço Social Pós-Graduação e Produção de Conhecimento no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2005b, p. 51- 67.

CELATS. Centro Latinoamericano de Trabajo Social. **Serviço Social crítico: problemas e perspectivas – um balanço latino-americano**. São Paulo: Cortez, CELATS, 1985, 80p.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS. **Doutores 2010: estudos da demografia da base técnico-científica brasileira - Brasília, 2010**. 508 p.

CFESS. **Política de educação permanente do conjunto CFESS-CRESS**. Gestão Tempo de Luta e Resistência - 2011-2014, 2012, 52p.

CHAUI, Marilena. Em torno da universidade de resultados e de serviços. **Revista USP**, São Paulo, p. 54-61, mar./mai. 1995.

\_\_\_\_\_. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Autores Associados, ANPED, n. 24,p. 5-15. set./out./nov./dez., 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2009, 168p.

CISLAGHI, Juliana Fiuza. A formação profissional dos assistentes sociais em tempos de contrarreformas do ensino superior: o impacto das



mais recentes propostas do governo Lula. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 105, p. 241-266, abr./jun. 2011.

CNPq. **Plataforma Lattes**. Sobre a plataforma Lattes. 2013. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/>. Acesso em: 3 abr. 2013.

CORBUCCI, Paulo Roberto et al. Vinte anos da constituição federal de 1988: avanços e desafios na educação brasileira. In: IPEA. **Políticas Sociais**: acompanhamento e análise. n.17, v. 3, p. 17-81, 2008.

CUNHA, Luiz Antonio. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 809-829, out. 2007.

DELORS, Jacques (Coord.). **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: UNESCO, Cortez, 1998, 288p.

DESLANDES, Suely Ferreira. O Projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 31-60.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n.112, set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/03.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2011.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 93-110.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010, 960p.

FARIA, Alexandre. Gestão: Mercado de idéias. **FGV-Ebape**, v. 5, n. 5, p. 33-37, nov./dez., 2006.

FISCHER, Tânia. Proposições sobre Educação Profissional em nível de pós-graduação para o PNPG 2011-2020. In: BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020**. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília: CAPES, 2010, v. 2, p. 259-276.

FONSECA, Dirce Mendes da. Contribuições ao debate da pós-graduação lato sensu. **R B P G**, v. 1, n. 2, p. 173-182, nov. 2004.

FREITAS, Rosana de Carvalho Martinelli, LISBOA, Teresa Kleba (Org.). **Serviço social em revista**: edição comemorativa 2008. 50 anos do Curso de Serviço Social UFSC. Florianópolis: Curso de Serviço Social, 2009. 150p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1989, 235p.

\_\_\_\_\_. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996, p. 207.

\_\_\_\_\_. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e Crise do Trabalho**: Perspectivas de Final de Século. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 25- 54.

\_\_\_\_\_. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. Florianópolis: **Perspectiva**, v. 9, n.1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

\_\_\_\_\_. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, p. 235-254, jan./abr. 2011.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, abr. 2008.

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A. A.;

SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**: visões críticas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 111-178.

\_\_\_\_\_. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e Crise do Trabalho**: Perspectivas de Final de Século. Petrópolis, Vozes, 1998, p. 76- 99.

\_\_\_\_\_. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educ. Soc.** [online]. 2009, v. 30, n. 109, p. 1059-1079. ISSN 0101-7330.

GERBER, Luiza Maria Lorenzini. O cenário catarinense na década de 1950 e a criação da faculdade de Serviço Social de Santa Catarina. In: FREITAS, Rosana de Carvalho Martinelli, LISBOA, Teresa Kleba (Org.). **Serviço Social em Revista**: edição comemorativa 2008. 50 anos do Curso de Serviço Social UFSC. Florianópolis: Curso de Serviço Social, 2009. p.114-115.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 79-108.

GRUPO RBS. **A Educação precisa de respostas**. Sobre o projeto. As seis perguntas do projeto. 2012. Disponível em: <<http://www.clicrbs.com.br/especial/br/precisamosderespostas/pagina,1428,0,0,0,Sobre-o-projeto.html>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

GUERRA, Yolanda. A dimensão investigativa no exercício profissional. In: **Serviço Social**: Direitos Sociais e Competências Profissionais. Brasília (DF): CFESS/ABEPSS, 2009, p. 700-717.

\_\_\_\_\_. A Pós-Graduação em Serviço Social no Brasil: um patrimônio a ser preservado. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 11, n. 22, p.125-158, jul./dez. 2011.

\_\_\_\_\_. **A polêmica sobre o mestrado profissional e a área de Serviço Social**: subsídios à reflexão. ABEPSS Gestão 2011-2012. [2012]. Disponível em: <<http://abepss.org.br/wp-content/uploads/2012/07/A-POLÊMICA-SOBRE-O-MESTRADO->

PROFISSIONAL-E-A-ÁREA-DE-SERVIÇO-SOCIAL.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2013.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola 1993, 349p.

HILLESHEIM, Jaime. **Avaliação ABEPSS** [mensagem para os discentes do PPGSS/UFSC]. Em anexo documento referente a: Síntese das discussões da avaliação discente sobre o PPGSS – UFSC, p. 4. Disponível em: malicepe@yahoo.com.br. Acesso em: 27 nov. 2012. 2012.

HORTA, José Silvério Baia. Avaliação da pós-graduação: com a palavra os coordenadores de programas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 19-47, jan./jun. 2006.

IAMAMOTO, Marilda Villela; FERREIRA, Ivanete Boschetti; CARDOSO, Franci Gomes. Os cursos sequenciais na reforma do ensino superior. In: Reforma do Ensino Superior e Serviço Social. Brasília: **Temporalis**, ano 1, n. 1, jan./jun. 2000, p. 149- 164.

IAMAMOTO, Marilda Villela. Os espaços sócio-ocupacionais do assistente social. In: CFESS/ABEPSS. **Serviço Social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS/CEAD-UnB, 2009, p. 341-375.

\_\_\_\_\_. **O serviço social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2011, 326p.

IANNI, Octavio. A questão social. **São Paulo em Perspectiva**, 5(1):2-10, jan./mar. 1991.

KOIKE, Maria, Marieta. Formação profissional em Serviço Social: exigências atuais. In: **Serviço Social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS-ABEPSS, 2009.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

\_\_\_\_\_. 25 anos de educação pública: notas para um balanço do período. In: GUIMARÃES, Cátia (Org.). **Trabalho, Educação e Saúde: 25 anos de formação politécnica no SUS**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010a. p. 29-72.

\_\_\_\_\_. Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010**. - Rio de Janeiro: Garamond, 2010b, p. 369-412.

LIMA, João David Ferreira. UFSC: **Sonho e realidade**. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2000, 262p.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Reformas educacionais e redefinição da formação do sujeito. In: SOUZA, José dos Santos, ARAÚJO, Renan (Orgs.). **Trabalho, Educação e Sociabilidade**. Maringá: Editora Praxis e Massoni, 2010, p. 211-236.

MAIA, Marilene; BARBIANI, Rosangela. A formação continuada em Serviço Social: uma experiência em construção. **Revista Virtual Textos & Contextos**. n. 2, ano II, dez. 2003. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/viewFile/949/729>>. Acesso em: 21 ago. 2010.

MANFROI, Vania Maria et al. **A realidade profissional dos assistentes sociais de Santa Catarina: mercado de trabalho, exercício e formação profissional**. Relatório de pesquisa. Florianópolis: Edital CNPQ 2008/2010, Ministério da Ciência e Tecnologia, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2011, 241p.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos, 2. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais...** Bauru: SIPEQ, 2004. 1 CD.

MARINHO, Maria Gabriela S. M. C. A presença norte-americana na educação superior brasileira: uma abordagem histórica da articulação entre a fundação Rockefeller e estruturas acadêmicas de São Paulo. São Paulo: **THESIS**, ano 1, v. 3, p. 54-77, 2. semestre 2005.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. [tradução Isa Tavares]. São Paulo: Boitempo, 2008, 126p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 2008.

\_\_\_\_\_. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 09-29.

NETTO, José Paulo. Transformações societárias e Serviço Social: notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 50, ano XVII, p. 87-132, abr. 1996.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao método na teoria social**. Serviço social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, v. 1, p. 667-700, 2009.

NOMA, Amélia Kimiko; CZERNISZ, Elaine Cleide da Silva. Trabalho, educação e sociabilidade na transição do século XX para o XXI: o enfoque das políticas educacionais. In: SOUZA, José dos Santos, ARAÚJO, Renan (Orgs.). **Trabalho, Educação e Sociabilidade**. Maringá: Editora Praxis e Massoni, 2010, p. 193-210.

OLIVEIRA, Francisco de. Intelectuais, conhecimento e espaço público. Universidade de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.18, p. 125-132, set./out./nov./dez. 2001.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 05-23, jan. /fev. /mar. /abr. 2005.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. et al. A concepção crítico-dialética na educação: alternativa à concepção do apreender a aprender, priorizada pela “pos-modernidade”? In: NETO, Antônio J. Menezes et al. (Orgs.). **Trabalho, política e formação humana: interlocuções com Marx e Gramsci**. São Paulo: Xamã, 2009, p. 71-98.

OLIVEIRA, Lucimara Domingues de. **Implicações da prova Brasil na formação continuada de professores**: uma análise da rede municipal de ensino de Florianópolis (2005-2010). 2011. 181p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

ORLETTI, Elisabeth. A política de pós-graduação no Brasil: seus reflexos na universidade, na sociedade e os desafios para o Serviço Social. **Argumentum**, Vitória, v. 2, n. 1, p. 94-115, jan./jun. 2010.

QUELHAS, Osvaldo Luiz Gonçalves; FARIA FILHO, José Rodrigues; FRANÇA, Sérgio Luiz Braga. O mestrado profissional no contexto do sistema de pós-graduação brasileiro. **R B P G**, v. 2, n. 4, p. 97-104, jul. 2005.

PALMA FILHO, J.C. (organizador). **Pedagogia cidadã cadernos de formação**: história da educação. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP e Santa Clara Editora, 2005, p.75-100.

PEREIRA, A. P. Potyara. Natureza do Serviço Social: complexidade, contradição e multideterminação. **Revista O Social em Questão**. Rio de Janeiro: PUC-RJ, n. 19, ano XI, p. 13-30, 2009.

PONTES, Reinaldo Nobre. De Abess a Abepss: crise, transição e conquistas. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 11, n. 22, p. 15-26, jul./dez. 2011.

RAICHELIS, Raquel. Intervenção profissional do assistente social e as condições de trabalho no Suas. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 104, p. 750-772, out./dez. 2010.

RAMOS, Sâmia R. A importância da articulação entre ABEPSS, conjunto CFESS/CRESS e ENESSO para a construção do projeto ético-político do Serviço Social brasileiro. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 11, n. 22, p. 113-122, jul./dez. 2011.

RIBEIRO, Renato Janine. O mestrado profissional na política atual da Capes. **R B P G**, v. 2, n. 4, p. 8-15, jul. 2005.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009. 334p.

RODRIGUES, Icles. A UFSC na década de 1960: outras histórias. In: NECKEL, Roselane, KÜCHLER, Corrêa (Org.). **UFSC 50 anos: trajetórias e desafios**. Florianópolis: UFSC, 2010. p. 17-35.

RODRIGUES, Aline de Andrade. **A formação profissional em Serviço Social e a interlocução com os profissionais na pesquisa mercado de trabalho dos assistentes sociais em Santa Catarina**. 2010. 171f. Monografia (Graduação em Serviço Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010a.

SALDANHA, Leticia de Luca Wollmann Saldanha. **O pronatec e a relação ensino médio e educação profissional**. In: IX ANPED SUL SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2012, p.1-13.

SANTOS, Cássio Miranda dos. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 627-641, ago. 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a16v2483.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2012.

SANTOS, Kennya Souza. A UFSC sob o regime militar: do Centro de Estudos Básicos aos Movimentos Estudantis. In: NECKEL, Roselane, KÜCHLER, Corrêa (Org.). **UFSC 50 anos: trajetórias e desafios**. Florianópolis: UFSC, 2010, p. 36-60.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano I – n.1 – jul. 2009, ISSN: 2175-3423, 15p. Disponível em: [http://www.rbhcs.com/index\\_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf](http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf). Acesso em: 15 abr. 2013.

SARMENTO, Hélder Boska de Moraes. Programa de pós-graduação em Serviço Social. In: FREITAS, Rosana de Carvalho Martinelli, LISBOA, Teresa Kleba (Org.). **Serviço Social em Revista: edição comemorativa 2008. 50 anos do Curso de Serviço Social UFSC**. Florianópolis. Curso de Serviço Social, 2009, p.114-115.



SAVIANI, Demerval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: Lombardi, J. C., Saviani, D. & Sanfelice, J. L. (Eds.) (2002). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 13-24.

\_\_\_\_\_. O lugar estratégico do mestrado no conjunto da pós-graduação da pedagogia: problemas e perspectivas. In: FERREIRA, Naura. Syria. Carrapeto. (Org.). A pesquisa na pós-graduação em educação: reflexões, avanços e desafios/produção e apropriação do conhecimento. **Cadernos de Pesquisa do Programa de Mestrado em Educação**, Curitiba, UTP, v. 2, n. 3, p. 33-54, 2007.

\_\_\_\_\_. O dilema produtividade-qualidade na pós-graduação. **Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 32-49, jan./dez. 2010.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. Políticas governamentais para a formação de professores na atualidade. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, v. 22, n. 3, p. 9-21, maio 2001.

SCHMALLER, Valdirene Pereira Viana et al. Trabalho em saúde, formação profissional e inserção do Serviço Social na residência multiprofissional em saúde da família. Porto Alegre: **Textos & Contextos**, v. 11, n. 2, p. 346 - 361, ago./dez. 2012.

SCHWARTZMAN, Simon. Nota sobre a transição necessária da pós-graduação brasileira. In: BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020**. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília: CAPES, 2010, v. 2, p. 34-52.

SEMERARO, Giovanni. Linhas de uma filosofia política da educação brasileira. **Movimento** – Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, nº 10, 2004. Não páginado (com base no documento online). Disponível em: <[http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/filosofia/0032\\_05.htm](http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/filosofia/0032_05.htm)>. Acesso em: 20 jun. 2012.

SETUBAL, Aglair Alencar. **Pesquisa em Serviço Social: utopia e realidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 181p.

SHIROMA, Eneida Oto. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; LARA, Angela Mara de Barros. **Políticas para a educação**: análises e apontamentos. Maringá: Eduem - UEM, 2011, p. 15-38.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, jun. 2011, vol. 29, n.1, p.127-160.

SIEWERDT, Maurício José. Público, comunitário, privado? o dilema das IES do sistema Acafe/SC. In: 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. **Políticas Públicas e Gestão para Educação**: construção históricas, debates contemporâneos e novas perspectivas. São Paulo, abr. 2011, 13p.

SILVA, Elaine Cristina da. **A polêmica e dialética relação entre teoria e prática**. 2012. 309p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Centro Sócio-Econômico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SILVEIRA, Vladimir Oliveira da; PINTO, Felipe Chiarello de Souza. Reflexões necessárias sobre o mestrado profissional. **R B P G**, v. 2, n. 4, p. 38-47, jul. 2005.

SIMIONATTO, I. As expressões ideoculturais da crise capitalista da atualidade. In **Capacitação em Serviço Social e Política Social**. Módulo I. Brasília: Cead/ UnB, CFESS, ABEPSS, 1999, p. 1-23.

SOUZA, José dos Santos. Trabalho, educação e luta de classes na sociabilidade do capital. In: SOUZA, José dos Santos, ARAÚJO, Renan (Orgs.). **Trabalho, Educação e Sociabilidade**. Maringá: Editora Praxis e Massoni, 2010, p. 133-157.

TOLEDO JUNIOR, Gilberto Jesus de. **Produção do conhecimento**: uma análise da pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina. 2012. 68f. Monografia (Graduação em Serviço Social) – Curso de Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987, p. 175.

UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina. **Regimento interno do programa de pós-graduação em Serviço Social**: mestrado e doutorado. Florianópolis/SC: Programa de Pós-Graduação em Serviço Social/PPGSS, 2011a, 20p.

\_\_\_\_\_. **Manual do aluno**: PPGSS 2011. Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Serviço Social/PPGSS, 2011b, 16p.

\_\_\_\_\_. Programa de pós-graduação em Serviço Social/PPGSS. **Apresentação**. Coordenadora do PPGSS Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helenara Silveira Fagundes. 2013a, p.1. Disponível em: <<http://ppgss.ufsc.br/apresentacao-2/>>. Acesso em: 03 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Sistema de acompanhamento de egressos. **Egressos da pós-graduação**. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. 2013b. p.2. Disponível em: <<http://www.egressos.ufsc.br/>>. Acesso em: 03 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Programa de pós-graduação em Serviço Social/PPGSS. **Quantitativo**. 2013, p.1. 2013c. Disponível em: <<http://ppgss.ufsc.br/apresentacao-2/>>. Acesso em: 03 abr. 2013.

VELLOSO, Jacques. Mestres e doutores no país: Destinos profissionais e modelos de pós- graduação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 583-611, set./dez. 2004.

YAMAMOTO, Oswaldo Hajime et al. Produção científica e “produtivismo”: há alguma luz no final do túnel? **RBPG**, Brasília, v. 9, n. 18, p. 727 - 750, dezembro de 2012. Disponível em: <[http://www2.capes.gov.br/rbpg/imagens/stories/downloads/RBPG/Vol.9\\_18/debate3.pdf](http://www2.capes.gov.br/rbpg/imagens/stories/downloads/RBPG/Vol.9_18/debate3.pdf)>. Acesso em: 24 abr. 2013.

YANAGUITA, Adriana Inácio. As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990. In: **25º Seminário Brasileiro de Política e Administração da Educação – ANPAE**. Políticas Públicas e Gestão da Educação: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas. São Paulo: p. 01-13, abril de 2011. Disponível

em:<<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0004.pdf>> Acesso em: 10 set. 2012.

YAZBEK, Maria Carmelita. Avaliação dos cursos de pós-graduação em Serviço Social no contexto da reforma da política de ensino superior no Brasil. In: Reforma do Ensino Superior e Serviço Social. Brasília: **Temporalis 1**, ano 1, n. 1, p.135-148, jan./jun. de 2000a.

\_\_\_\_\_. Os fundamentos do Serviço Social na contemporaneidade. In: **Capacitação em Serviço Social e Política Social**. Mod. 4, Brasília: Cead, 2000b.

YAZBEK, Maria Carmelita; SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Das origens à atualidade da profissão: a construção da pós-graduação em Serviço Social no Brasil. In: CARVALHO, Denise Bomtempo Birche de; SILVA, Maria Ozanira da Silva e (Orgs.). **Serviço Social Pós-Graduação e Produção de Conhecimento no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 25-49.

**APÊNDICE A – Mapeamento dos egressos do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFSC<sup>53</sup>**

<b>NOME</b>	<b>ANO DE INGRESSO</b>	<b>ANO DE CONCLUSÃO</b>	<b>TITULAÇÃO ATUAL</b>	<b>ATUAÇÃO PROFISSIONAL<sup>54</sup></b>	<b>PROJETO DE PESQUISA</b>	<b>DATA DE ATUALIZAÇÃO LATTES<sup>55</sup></b>	<b>CRITÉRIOS PARA AMOSTRA</b>
<b>TITULADOS DE 2003 A 2007</b>							
Egresso 1	2001	2003	Mestre	Docente	Não	27/02/2013	Docente
Egresso 2	2001	2003	Mestre	Assistente Social	Não	01/09/2008	Atividades técnicas, administrativas e outras

<sup>53</sup> Conforme consulta realizada no Sistema de Acompanhamento de Egressos da UFSC (disponível em: <http://www.egressos.ufsc.br/>) e no Currículo Lattes dos Egressos, com base no nome dos mesmos, considerando o período conclusão do Curso de Mestrado de 2003 a 2007 e de 2008 a 2011. Em alguns casos, houve dificuldade para identificar a atuação profissional dos egressos, principalmente devido à ausência de atualização no Currículo Lattes. A última pesquisa realizada no Currículo Lattes dos egressos foi em 04/04/2013.

<sup>54</sup> Em alguns casos, houve dificuldade para identificar a atuação profissional dos egressos, principalmente devido à ausência de atualização no Currículo Lattes.

<sup>55</sup> Última pesquisa realizada no currículo lattes dos egressos em 04/04/2013.

Egresso 8	Egresso 7	Egresso 6	Egresso 5	Egresso 4	Egresso 3
2001	2001	2001	2001	2001	2001
2003	2003	2003	2003	2003	2003
Mestre	Doutor	Mestre	Mestre	Doutor	Mestre (doutorando)
Docente	Docente	Assistente Social	Assistente Social Docente	Docente	Docente
Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim
15/03/ 2010	24/03/ 2013	16/02/ 2009	15/04/ 2011	31/01/ 2013	27/11/ 2012
Docente Pesquisador	Docente Pesquisador	Atividades técnicas, administrativas e outras	Docente	Docente Pesquisador	Docente Pesquisador

Egresso 14	Egresso 13	Egresso 12	Egresso 11	Egresso 10	Egresso 9
2001	2001	2001	2001	2001	2001
2004	2004	2004	2004	2003	2003
Mestre	Mestre	Mestre	Mestre	Mestre	Doutor
Assistente Social	Docente	Docente Assistente Social	Lattes não localizado	Assistente Social	Docente
Não	Não	Sim	-	Não	Sim
07/01/2011	25/09/2012	18/03/2013	-	17/07/2011	26/03/2013
Atividades técnicas, administrativas e outras	Docente	Docente Pesquisador	-	Atividades técnicas, administrativas e outras	Docente Pesquisador

Egresso 20	Egresso 19	Egresso 18	Egresso 17	Egresso 16	Egresso 15
2002	2002	2002	2002	2002	2002
2005	2005	2004	2004	2004	2004
Mestre	Mestre	Mestre (doutorando)	Mestre (doutorando)	Doutor	Mestre
Docente	Assistente Social	Docente	Assistente Social	Assessor Educacional	Docente
Não	Não	Sim	Não	Não	Não
29/07/2009	05/12/2005	12/03/2012	19/02/2013	30/01/2013	16/01/2012
Docente	Atividades técnicas, administrativas e outras	Docente Pesquisador	Atividades técnicas, administrativas e outras	Atividades técnicas, administrativas e outras	Docente



Egresso 26	Egresso 25	Egresso 24	Egresso 23	Egresso 22	Egresso 21
2002	2002	2002	2002	2002	2002
2005	2005	2005	2005	2005	2005
Mestre	Mestre	Mestre	Mestre	Mestre	Mestre
Assistente Social	Docente	Assistente Social	Assistente Social	Docente	Assistente Social
Não	Não	Não	Não	Não	Não
31/01/2006	09/10/2007	27/07/2007	06/08/2011	22/01/2012	18/12/2003
Atividades técnicas, administrativas e outras	Docente	Atividades técnicas, administrativas e outras	Atividades técnicas, administrativas e outras	Docente	Atividades técnicas, administrativas e outras

Egresso 32	Egresso 31	Egresso 30	Egresso 29	Egresso 28	Egresso 27
2003	2003	2003	2003	2003	2003
2006	2006	2005	2005	2005	2005
Mestre	Mestre	Mestre	Mestre	Mestre	Mestre
Assistente Social	Docente	Docente	Não consta atuação profissional	Não consta atuação profissional	Assistente Social Docente
Não	Não	Não	Não	Não	Não
26/06/2007	14/12/2011	13/10/2008	10/01/2006	07/07/2004	24/01/2013
Atividades técnicas, administrativas e outras	Docente	Docente	-	-	Docente

Egresso 38	Egresso 37	Egresso 36	Egresso 35	Egresso 34	Egresso 33
2003	2003	2003	2003	2003	2003
2006	2006	2006	2006	2006	2006
Mestre (doutorando)	Mestre	Mestre	Mestre	Mestre	Mestre
Docente	Assistente Social	Lattes não localizado	Lattes não localizado	Assistente Social Docente	Pedagogo
Sim	Não	-	-	Não	Não
14/03/2013	19/12/2010	-	-	08/05/2011	13/03/2013
Docente Pesquisador	Atividades técnicas, administrativas e outras	-	-	Docente	Atividades técnicas, administrativas e outras

Egresso 44	Egresso 43	Egresso 42	Egresso 41	Egresso 40	Egresso 39
2004	2004	2004	2004	2003	2003
2006	2006	2006	2006	2006	2006
Doutor	Mestre	Mestre	Mestre (doutorando)	Mestre	Mestre
Docente	Assistente Social	Assistente Social	Consultor	Assistente Social	Assistente Social
Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Não
14/12/2012	07/10/2012	21/11/2012	28/02/2013	21/03/2013	16/11/2009
Docente Pesquisador	Atividades técnicas, administrativas e outras Pesquisador	Atividades técnicas, administrativas e outras	Atividades técnicas, administrativas e outras Pesquisador	Atividades técnicas, administrativas e outras Pesquisador	Atividades técnicas, administrativas e outras

Egresso 50	Egresso 49	Egresso 48	Egresso 47	Egresso 46	Egresso 45
2004	2004	2004	2004	2004	2004
2007	2007	2007	2007	2006	2006
Mestre	Mestre	Mestre	Mestre	Mestre (doutorando)	Mestre
Assistente Social	Assistente Social	Docente	Assistente Social	Docente	Pedagogo
Não	Sim	Não	Não	Sim	Não
03/03/2010	20/03/2012	03/02/2012	24/06/2010	09/09/2012	02/12/2011
Atividades técnicas, administrativas e outras	Atividades técnicas, administrativas e outras Pesquisador	Docente	Atividades técnicas, administrativas e outras	Docente Pesquisador	Atividades técnicas, administrativas e outras

Egresso 56	Egresso 55	Egresso 54	Egresso 53	Egresso 52	Egresso 51
2005	2005	2005	2005	2004	2004
2007	2007	2007	2007	2007	2007
Mestre	Doutor	Mestre	Mestre	Mestre	Mestre
Lattes não localizado	Docente	Assistente Social	Assistente Social	Assistente Social	Assistente Social
-	Sim	Não	Não	Não	Não
-	22/01/2013	14/07/2011	06/02/2013	23/10/2009	17/08/2010
-	Docente Pesquisador	Atividades técnicas, administrativas e outras	Atividades técnicas, administrativas e outras	Atividades técnicas, administrativas e outras	Atividades técnicas, administrativas e outras



Egresso 68	Egresso 67	Egresso 66	Egresso 65	Egresso 64	Egresso 63
2006	2005	2005	2005	2005	2005
2008	2008	2008	2008	2008	2008
Mestre	Mestre	Mestre	Mestre	Mestre	Mestre
Assistente Social	Assistente Social	Lattes não localizado	Pedagogo	Assistente Social	Assistente Social
Não	Não	-	Sim	Sim	Sim
11/11/2011	20/03/2012	-	07/06/2009	16/08/2011	18/12/2012
Atividades técnicas, administrativas e outras	Atividades técnicas, administrativas e outras	-	Atividades técnicas, administrativas e outras	Atividades técnicas, administrativas e outras	Atividades técnicas, administrativas e outras
			Pesquisador	Pesquisador	Pesquisador



Egresso 74	Egresso 73	Egresso 72	Egresso 71	Egresso 70	Egresso 69
2007	2006	2006	2006	2006	2006
2008	2008	2008	2008	2008	2008
Mestre (doutorando)	Mestre	Mestre (doutorando)	Mestre	Mestre	Mestre
Docente	Docente	Doutorando	Docente Assistente Social	Assistente Social	Assistente Social
Não	Sim	Sim	Não	Não	Sim
25/03/ 2013	04/03/ 2013	22/03/ 2013	18/05/ 2010	20/12/ 2009	28/04/ 2011
Docente	Docente Pesquisador	Atividades técnicas, administrativas e outras Pesquisador	Docente	Atividades técnicas, administrativas e outras	Atividades técnicas, administrativas e outras Pesquisador

Egresso 80	Egresso 79	Egresso 78	Egresso 77	Egresso 76	Egresso 75
2007	2007	2007	2007	2007	2007
2009	2009	2009	2009	2009	2009
Mestre (doutorando)	Mestre	Mestre	Mestre	Mestre	Mestre
Doutorando	Assistente Social Docente	Assistente Social Docente	Assistente Social	Docente	Docente
Sim	Não	Sim	Não	Não	Não
20/02/ 2013	31/01/ 2013	27/12/ 22012	12/11/ 2011	30/03/ 2009	26/06/ 2011
Atividades técnicas, administrativas e outras Pesquisador	Docente	Docente Pesquisador	Atividades técnicas, administrativas e outras	Docente	Docente

Egresso 86	Egresso 85	Egresso 84	Egresso 83	Egresso 82	Egresso 81
2008	2008	2008	2008	2008	2007
2010	2010	2010	2010	2010	2010
Mestre	Mestre	Mestre	Mestre (doutorando)	Mestre	Mestre
Assistente Social	Assistente Social	Assistente Social	Doutorando	Assistente Social	Assistente Social
Não	Não	Não	Sim	Não	Não
12/05/2011	14/01/2013	21/01/2013	15/03/2013	29/01/2013	28/09/2012
Atividades técnicas, administrativas e outras	Atividades técnicas, administrativas e outras	Atividades técnicas, administrativas e outras	Atividades técnicas, administrativas e outras Pesquisador	Atividades técnicas, administrativas e outras	Atividades técnicas, administrativas e outras

Egresso 92	Egresso 91	Egresso 90	Egresso 89	Egresso 88	Egresso 87
2008	2008	2008	2008	2008	2008
2010	2010	2010	2010	2010	2010
Mestre	Mestre	Mestre	Mestre (doutorando)	Mestre	Mestre
Assistente Social	Assistente Social	Assistente Social	Docente	Assistente Social	Assistente Social
Não	Sim	Não	Sim	Sim	Não
25/01/2011	01/10/2012	09/09/2010	15/02/2013	12/06/2012	14/02/2012
Atividades técnicas, administrativas e outras	Atividades técnicas, administrativas e outras	Atividades técnicas, administrativas e outras	Docente Pesquisador	Atividades técnicas, administrativas e outras Pesquisador	Atividades técnicas, administrativas e outras

Egresso 98	Egresso 97	Egresso 96	Egresso 95	Egresso 94	Egresso 93
2009	2008	2008	2008	2008	2008
2011	2011	2011	2011	2011	2010
Mestre	Mestre	Mestre	Mestre (doutorando)	Mestre	Mestre (doutorando)
Assistente Social	Assistente Social Docente	Advogado	Doutorando	Docente	Doutorando
Sim	Não	Sim	Não	Não	Não
10/07/2012	01/04/2013	11/07/2012	19/12/2012	29/05/2011	29/07//2011
Atividades técnicas, administrativas e outras Pesquisador	Docente	Atividades técnicas, administrativas e outras Pesquisador	Atividades técnicas, administrativas e outras	Docente	Atividades técnicas, administrativas e outras

Egresso 104	Egresso 103	Egresso 102	Egresso 101	Egresso 100	Egresso 99
2009	2009	2009	2009	2009	2009
2011	2011	2011	2011	2011	2011
Mestre	Mestre	Mestre	Mestre	Mestre (doutorando)	Mestre (doutorando)
Assistente Social	Assistente Social	Assistente Social	Não consta atuação profissional atual	Assistente Social Docente	Assistente Social
Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim
22/06/2012	19/03/2012	15/12/2013	18/03/2009	06/03/2013	28/09/2012
Atividades técnicas, administrativas e outras Pesquisador	Atividades técnicas, administrativas e outras Pesquisador	Atividades técnicas, administrativas e outras	-	Docente	Atividades técnicas, administrativas e outras Pesquisador

Egresso 110	Egresso 109	Egresso 108	Egresso 107	Egresso 106	Egresso 105
2009	2009	2009	2009	2009	2009
2011	2011	2011	2011	2011	2011
Mestre	Mestre	Mestre	Mestre	Mestre	Mestre
Assistente Social	Assistente Social	Assistente Social	Assistente Social	Assistente Social	Não consta atuação profissional atual
Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim
15/06/2011	21/03/2012	10/02/2011	23/06/2012	17/11/2011	17/02/2013
Atividades técnicas, administrativas e outras	Atividades técnicas, administrativas e outras	Atividades técnicas, administrativas e outras	Atividades técnicas, administrativas e outras	Atividades técnicas, administrativas e outras	-
			Pesquisador	Pesquisador	

Egresso 111	2009	2011	Mestre	Professor (Ensino Médio)	Sim	29/04/ 2011	Atividades técnicas, administrativas e outras Pesquisador
-------------	------	------	--------	--------------------------------	-----	----------------	---



## APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

Pesquisa: **PÓS-GRADUAÇÃO E SERVIÇO SOCIAL: repercussões na atuação profissional dos egressos**

Nome:

Data de Nascimento:

Formação:

Local de Trabalho:

Data da Entrevista:

1 Em que atuava antes da formação no mestrado e o que passou a fazer após esta titulação, considerando o contexto acadêmico-profissional?

2 Contextualizar o período de inserção no curso de Mestrado em Serviço Social da UFSC, pontuando seus objetivos com esta formação na interlocução com sua área de atuação profissional e/ou inserção acadêmica na época.

3 A obtenção do título de Mestre em Serviço Social alterou a sua inserção profissional? Se sim, como? Se não, por quê?

4 Atua na docência e/ou na pesquisa? Se sim, desde quando? Se não, suas pretensões profissionais envolvem o trabalho na academia? Justifique.

5 Qual a sua percepção acerca da formação que obteve no Mestrado na área de pesquisa? Considera que esta formação em pesquisa é importante em sua atuação profissional [e/ou inserção acadêmica atual]? Justifique.

6 Considera que o Mestrado formou (acrescentou) competência teórica, investigativa e técnica para o sua atuação profissional e/ou inserção acadêmica? Se sim, de que modo repercute esta questão em sua atuação profissional e/ou inserção acadêmica? Se não, por quê?

7 Considera que sua formação no Mestrado favoreceu a um maior domínio quanto à produção de conhecimento a partir da realidade social? Se sim, de que forma? Se não, por quê?

8 Apontar que conexões identifica entre a formação no Mestrado e a sua atuação profissional e/ou inserção acadêmica.

9 Que contribuições a formação no Mestrado trouxe a sua atuação profissional e/ou inserção acadêmica?

10 Considera que a pós-graduação *stricto sensu* que contempla a formação no mestrado acadêmico que você realizou atendeu suas expectativas, considerando os objetivos propostos por esta formação e o tempo de formação (estabelecidos pelo PPGSS/UFSC)? De forma geral, como avalia sua formação, considerando este modelo de pós-graduação?

Alguma questão, comentário ou sugestão quanto à entrevista realizada?

## **APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

#### **VÍNCULO INSTITUCIONAL:**

Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina - PPGSS/UFSC.

#### **TÍTULO DO PROJETO DE PESQUISA:**

Pós-Graduação e Serviço Social: repercussões na atuação profissional dos egressos.

#### **JUSTIFICATIVA:**

Realizar a interlocução com a experiência vivenciada pelos egressos no desenvolvimento de seu processo de formação, com base na apreensão realizada pelos mesmos quanto a esta etapa de sua formação na relação com a inserção acadêmica e profissional que tiveram.

#### **OBJETIVO GERAL:**

Investigar as repercussões que a formação na pós-graduação em Serviço Social apresenta para os egressos do curso de mestrado do PPGSS/UFSC, conforme sua atuação profissional.

#### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

Localizar a atuação profissional dos egressos do PPGSS/UFSC; Identificar a apreensão realizada pelos egressos do PPGSS/UFSC quanto a esta etapa de sua formação, na relação com a inserção acadêmica e profissional que tiveram; Localizar as conexões entre a formação pós-graduada e a atuação profissional dos egressos do PPGSS/UFSC.

#### **PROCEDIMENTOS:**

A pesquisa será realizada através de entrevista individual semiestruturada com perguntas abertas, a partir de um Roteiro de Entrevista. Durante a entrevista será utilizado gravador para facilitar o registro das informações, se o entrevistado assim o permitir. O sigilo destas informações está assegurado, considerando a privacidade na identificação do entrevistado frente às informações coletadas na entrevista. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, o entrevistado poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA É VOLUNTÁRIA, PODENDO SER INTERROMPIDA PELO ENTREVISTADO A QUALQUER MOMENTO.

CONTATO DOS RESPONSÁVEIS PELA PESQUISA:

Discente: Maria Alice Pereira Borges: [REDACTED]

malicepe@yahoo.com.br

Docente: Prof. Dr. Hélder Boska de Moraes Sarmento: [REDACTED]

---

María Alice Pereira Borges  
Discente do PPGSS/UFSC

Entrevistado:

Eu, \_\_\_\_\_,  
declaro para fins de participação nesta pesquisa, na condição de sujeito de pesquisa, que fui devidamente esclarecido sobre os objetivos e procedimentos da mesma. Entendo que minha participação é voluntária e que poderei interrompê-la a qualquer momento.

Florianópolis, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.