



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO SÓCIO-ECONÔMICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

Maria Alice Pereira Borges

Pós-graduação *lato sensu*: perspectivas dos sujeitos desta formação profissional

Florianópolis

2021

Maria Alice Pereira Borges

Pós-graduação *lato sensu*: perspectivas dos sujeitos desta formação profissional

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Doutora em Serviço Social.

Orientador: Prof. Hélder Boska de Moraes Sarmiento, Dr.

Florianópolis

2021

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 lato sensu : perspectivas dos sujeitos
desta formação profissional / Maria Alice Pereira Borges ;
orientador, Hélder Boska de Moraes Sarmiento, 2021.
406 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro Sócio-Econômico, Programa de Pós-Graduação em
Serviço Social, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Serviço Social. 2. Pós-Graduação Lato Sensu. 3. Serviço
Social. 4. Educação Permanente. 5. Formação Profissional. I.
Boska de Moraes Sarmiento, Hélder. II. Universidade Federal
de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Serviço
Social. III. Título.

Maria Alice Pereira Borges

Pós-graduação *lato sensu*: perspectivas dos sujeitos desta formação profissional

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Carlos Jorge Paixão, Dr.
Universidade Federal do Pará– UFPA

Prof.(a) Vania Maria Manfroi, Dr.(a)
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Prof.(a) María del Carmen Cortizo, Dr.(a)
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Prof.(a) Maria Teresa dos Santos, Dr.(a)
Suplente
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de doutora em Serviço Social.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof. Hélder Boska de Moraes Sarmiento, Dr.
Orientador

Florianópolis, 2021.

Dedico esta tese a minha mãe Dalva e ao meu pai Valdi [*in memoriam*], pelo exemplo de vida.

E à Universidade Federal de Santa Catarina, instituição pública de formação e saber.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), local de grande relevância em minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal.

Às assistentes sociais Andreia, Edair, Fabiana, Lúcia, Rosecléa, Rosana, Sayonara, Selma, Simone, Tuany e ao assistente em administração Ricardo, que atuam ou atuaram na Divisão de Serviço Social – Atenção ao Servidor da UFSC, pelo incentivo e confiança dedicados.

Ao Departamento de Atenção à Saúde (DAS) e à Pró-Reitoria de Desenvolvimento e Gestão de Pessoas (PRODEGESP), pelo incentivo à qualificação profissional, fundamental nesta jornada.

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 do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, pelo companheirismo, conhecimentos e experiências.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Ciência Política e ao Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, todos da UFSC, em que tive oportunidade de cursar disciplinas que foram fundamentais nesta jornada no doutorado.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Serviço Social – GEPSS/UFSC, pelo compartilhamento de conhecimentos no pensar a formação e o exercício profissional no Serviço Social.

Ao CRESS 12ª Região Santa Catarina pela contribuição na divulgação da pesquisa entre os(as) assistentes sociais de Santa Catarina cadastrados no Conselho. Este apoio foi fundamental para conseguir entrar em contato com os(as) profissionais que puderam participar da pesquisa.

Aos membros da banca examinadora, professoras Vania Maria Manfroi, María del Carmen Cortizo e Maria Teresa dos Santos e professor Carlos Jorge Paixão, por participarem deste momento importante na minha formação, contribuindo na qualificação da pesquisa.

Ao professor Hélder Boska de Moraes Sarmiento, meu orientador, exemplo de profissional, cujos conhecimentos foram determinantes neste caminhar na pós-graduação. Meu muito obrigada pela confiança dispensada, saberes compartilhados e sua acolhida generosa durante todo este processo.

Aos familiares e amigos pelas palavras de incentivo e pelo apoio. Em especial, meus pais, Dalva dos Santos e Valdi Pereira (*in memoriam*), exemplos de vida aos quais me fizeram chegar até aqui.

Ao Leonardo, com quem sempre pude contar. Obrigada por passar comigo esta jornada e me acolher nos momentos em que dividi angústias e felicidades.

Aos(às) assistentes sociais entrevistados(as), meus agradecimentos especiais pela generosidade com que me receberam em seus espaços de trabalho (e, em alguns casos, em suas residências), se dispondo a participar e contribuir com a pesquisa ao compartilhar suas valiosas experiências e conhecimentos, aos quais levarei por toda vida.

“Não se aprendia o latim e o grego para falá-los, para trabalhar como garçom, intérprete ou correspondente comercial. Aprendia-se para conhecer diretamente a civilização dos dois povos, pressuposto necessário da civilização moderna, isto é, para ser e conhecer conscientemente a si mesmo”.

(GRAMSCI, 2001, p. 46)

RESUMO

A presente pesquisa traz a ênfase à formação profissional, a partir das tendências observadas nos cursos de especialização realizados pelos(as) assistentes sociais com atuação em Santa Catarina. A discussão da formação *lato sensu*, compondo a política educacional brasileira de pós-graduação, indica que para além de seu sentido prático-profissional, sua apreensão e seus rebatimentos impactam a formação profissional como um todo, trazendo elementos para se pensar as dificuldades e desafios da formação profissional na atualidade. O objetivo geral é analisar as tendências da formação *lato sensu*, na perspectiva dos sujeitos desta formação profissional. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, cuja análise se dá a partir do método crítico-dialético, por meio de fontes bibliográficas, empíricas e documentais. A pesquisa documental conta com dados do Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (e-MEC), retratando a expansão dos cursos de especialização, sobretudo na última década. Na pesquisa empírica foram realizadas 35 entrevistas, além de um questionário inicial, com assistentes sociais com atuação em Santa Catarina e que fizeram curso de especialização. Como categorias de análise tem-se a discussão da hegemonia e seu papel intrínseco na constituição dos processos educativos, e da mercantilização, ao se deslocar a atenção dada à formação humana para a mercadorização da educação e seus rebatimentos na formação profissional, que na formação *lato sensu* se dá sobretudo pela certificação em massa no contexto de um refinamento necessário à formação de mão de obra para o mercado. Esta análise trouxe como principais tendências da formação *lato sensu*, a partir dos sujeitos desta formação profissional: os elementos que se apresentam ao redor da ideia de atualização profissional; a ênfase dada à interdisciplinaridade e à troca de experiências; a relação de complementariedade ou de desarticulação com a formação profissional; a educação permanente frente à fragmentação da formação profissional. As dificuldades com os formatos dos cursos, sua característica comercial, a falta de aprofundamento na abordagem dos conteúdos, as implicações da passagem da graduação para o exercício profissional no contexto dos tensionamentos do mercado de trabalho, das condições de vida e de trabalho, tomados pelo ideário neoliberal, compõem o conjunto de condições que permeiam este debate. Ao mesmo tempo, a formação *lato sensu* aparece como um espaço importante de qualificação profissional, em face da realidade dos espaços de trabalhos e das demandas do cotidiano profissional, remetendo a centralidade de que a oferta de cursos de especialização seja tomada a partir da universidade pública e de se considerar esta temática nas pesquisas na área, enquanto debate necessário no campo da pesquisa e na atenção dada às políticas educacionais voltadas à pós-graduação e à educação permanente.

Palavras-chave: Pós-Graduação *lato sensu*. Serviço Social. Educação permanente. Formação profissional.

ABSTRACT

The present research analyses professional education based on the observed trends of specialization courses performed by social workers who practice in the state of Santa Catarina. The discussion of a *lato sensu* education comprised by the Brazilian postgraduate educational policy indicates that beyond its practical-professional direction, its apprehension and its ramifications impact professional education as a whole, providing elements which allow for the discussion and challenges of professional education today. This research aimed to analyse the Social Work *lato sensu* education tendencies according to the perspective and reports given by social workers. A qualitative research was held with the use of the critical-dialectical method analysis by using bibliographic, empirical and documentary sources. Documental research relied on data from the National Register of Courses and Higher Education Institutions (e-MEC), portraying the expansion of specialization courses – mostly in the last decade. For empirical research, 35 interviews were held along with an initial questionnaire with social workers practicing in Santa Catarina, who have completed specialization courses. The discussion of hegemony and its intrinsic role in the constitution of educational processes and commodification were used as analysis categories, discussing the shift from a perspective of providing proper attention to the human education to the commodification of education and its consequences in professional education, which occurs mainly in the mass certification in *lato sensu* education programs, revealing a necessary refinement of such labor-centered education to the professional market. Such analysis provided as the main tendencies of the *lato sensu* education: the elements which present themselves around the idea of continuous professional updating; the emphasis given to interdisciplinarity and exchange of knowledge and experiences; the relation between complementarity and disarticulation in professional education; permanent education in face of professional education fragmentation. Surrounding this debate, it is worth mentioning the difficulties with course formats (in-person classroom x online), its commercial feature, lack of development during content approach, implications of the undergraduate-professional practice transition while dealing with difficulties of the professional work scenery and living and working conditions in the neoliberal ideology. And yet, *lato sensu* education emerges as an important space of professional qualification while facing the reality of work spaces and daily work demands. And so, offer for specialization courses should be provided by public universities and such theme should be the aim of researches in the field, being a necessary debate in this field of research and for the attention given to educational policies for postgraduation and permanent education.

Keywords: *Lato sensu* graduation. Social Service. Permanent education. Professional education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Formação <i>lato sensu</i> : número de cursos no país.....	93
Figura 2 – Formação <i>lato sensu</i> : cursos ativos presenciais e a distância no país.....	94
Figura 3 – Formação <i>lato sensu</i> : cursos ativos com a denominação Serviço Social, conforme a modalidade.....	95
Figura 4 – Formação <i>lato sensu</i> : cursos ativos com a denominação Serviço Social, conforme a natureza das instituições	96
Figura 5 – Formação <i>lato sensu</i> : cursos ativos com a denominação Serviço Social, distribuídos conforme as áreas estabelecidas na classificação de áreas do e-MEC	97
Figura 6 – Formação <i>lato sensu</i> : cursos ativos com a denominação Serviço Social, distribuídos conforme os nomes dos cursos	99
Figura 7 – Formação <i>lato sensu</i> : cursos ativos com a denominação Serviço Social, conforme a carga horária	100
Figura 8– Localidades de trabalho dos(as) entrevistados(as).....	184
Figura 9 – Cargo dos(as) entrevistados(as)	186
Figura 10 – Natureza da instituição de trabalho dos(as) entrevistados(as)	187
Figura 11 – Número de profissionais por município de trabalho	188
Figura 12 – Graduação em Serviço Social: modalidade do curso.....	189
Figura 13 – Graduação em Serviço Social: instituições	189
Figura 14 – Graduação em Serviço Social: ano de ingresso e conclusão dos cursos.....	190
Figura 15 – Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>	191
Figura 16 – Mestrado: Instituição.....	192
Figura 17 – Doutorado: Instituição.....	192
Figura 18 – Mestrado: Áreas	192
Figura 19 – Doutorado: Áreas	192
Figura 20 – Pós-Graduação <i>lato sensu</i> : número de cursos realizados.....	193
Figura 21 – Pós-Graduação <i>lato sensu</i> : área dos cursos.....	196
Figura 22 – Pós-Graduação <i>lato sensu</i> : modalidade do curso.....	197
Figura 23 – Pós-Graduação <i>lato sensu</i> : bolsa de estudos.....	197
Figura 24 – Pós-Graduação <i>lato sensu</i> : natureza das instituições de ensino.....	201

Figura 25 – Pós-Graduação <i>lato sensu</i> : número de cursos em instituições públicas e privadas.....	201
Figura 26 – Pós-Graduação <i>lato sensu</i> : número de cursos pagos e gratuitos em instituições públicas.....	202
Figura 27 – Pós-Graduação <i>lato sensu</i> : período de ingresso e conclusão dos cursos	203
Figura 28 – Pós-Graduação <i>lato sensu</i> : duração do(s) curso(s)	203
Figura 29 – Pós-Graduação <i>lato sensu</i> : carga horária do(s) curso(s).....	204
Figura 30 – Pós-Graduação <i>lato sensu</i> : tipo de Trabalho Final	207
Figura 31 – Motivações para fazer a formação <i>lato sensu</i>	209
Figura 32 – Incentivo à qualificação profissional	220
Figura 33 – Aspecto que influenciaram a escolha das áreas na formação <i>lato sensu</i>	223
Figura 34 – Frequência das aulas: cursos presenciais	235

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos sobre a temática da Educação Permanente no Serviço Social.....	156
Quadro 2 – Curso de Especialização e suas respectivas áreas	194
Quadro 3 – Pós-Graduação <i>lato sensu</i> : instituições que ofertaram os cursos	198
Quadro 4 – Projeto Ético-Político Profissional: convergências e divergências com o(s) curso(s) realizado(s).....	299
Quadro 5 – Motivos para fazer a formação <i>lato sensu</i>	211
Quadro 6 – Aspectos que influenciaram a escolha da área da formação <i>lato sensu</i>	224

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABESS	Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social
ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa de Serviço Social
AGCS	Acordo Geral sobre o Comércio em Serviços
ANPG	Associação Nacional de Pós-Graduandos
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Case	Centro de Atendimento Socioeducativo
CBAS	Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais
CBCISS	Centro Brasileiro de Cooperação de Intercâmbios de Serviços Social
CEAS	Centro de Estudos e Ação Social
CEDEPSS	Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social
CENSUPEG	Faculdade CENSUPEG
CES	Câmara de Educação Superior
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CEPSH	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CESUSC	Complexo de Ensino Superior de Santa Catarina
CFE	Conselho Federal de Educação
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNRMS	Comissão Nacional de Residência Multiprofissional em Saúde
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CRESS's	Conselho Regional de Serviço Social
DAS	Departamento de Atenção à Saúde
DISS	Divisão de Serviço Social – Atenção ao Servidor
EaD	Ensino/Educação a Distância
e-MEC	Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior
ENESSO	Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social

ENPESS	Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social
ESP	Escola de Saúde Pública de Santa Catarina
FACOL	Faculdade Orígenes Lessa
FAADEMA	Faculdade Adelina Moura
FAAP	Fundação Armando Alvares Penteado
FASATC	Faculdade Associação Beneficente da Indústria Carbonífera de Santa Catarina
FMP	Faculdade Municipal de Palhoça
FURB	Universidade Regional de Blumenau
GEPSS	Grupo de Estudos e Pesquisas em Serviço Social
IES	Instituições de Ensino Superior
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Mace	Mace - Consultoria e Treinamento
<i>MBA's</i>	<i>Master of Business Administration</i>
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NOB-RH	Norma Operacional Básica de Recursos Humanos
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
ONGs	Organizações não governamentais
PEC	Projeto de Emenda Constitucional
PL	Projeto de Lei
PGLS	Pós-Graduação <i>lato sensu</i>
PNE	Política Nacional de Estágio
PNEP	Política Nacional de Educação Permanente em Saúde
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGSS	Programa de Pós-Graduação em Serviço Social
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSF	Política de Saúde da Família
PUC	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

RAPS	Residência em Área Profissional da Saúde
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades
RDC	Resolução de Diretoria Colegiada
RMS	Residência Multiprofissional em Saúde
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SERES	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação
SESU	Secretaria de Educação Superior
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISCAF	Sistema para Controle de Inscritos do CRESS 12ª Região SC
Spei	Faculdade Sociedade Paranaense de Ensino e Informática
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
SUS	Sistema Único de Saúde
PAIF	Proteção e Atendimento Integral à Família
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCR	Trabalho de Conclusão da Residência
TIC's	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Programa Universidade Aberta Brasil
UCEFF	Faculdade Empresarial de Chapecó
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFA's	Unidades de Formação Acadêmica
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	Universidade de Brasília
UnC	Universidade do Contestado
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Uniarp	Universidade Alto Vale do Rio do Peixe
Uniasselvi	Universidade Associação Educacional Leonardo da Vinci
UNIDAVI	Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo

Uninter	Centro Universitário Internacional
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville
UNOCHAPECÓ	Universidade Comunitária da Região de Chapecó
USP	Universidade de São Paulo
UVA	Universidade Veiga Almeida

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	19
1.1	DA EDUCAÇÃO PERMANENTE AO <i>LATO SENSU</i> : OS CAMINHOS PARA A PESQUISA.....	19
1.2	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	30
1.2.1	Objetivos e procedimentos metodológicos.....	37
1.2.2	Pesquisa Documental.....	38
1.2.3	Pesquisa de Campo.....	40
1.2.4	Outros procedimentos e análise.....	42
2	EDUCAÇÃO E UNIVERSIDADE.....	44
2.1	EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DA HEGEMONIA.....	44
2.2	UNIVERSIDADE EM EXPANSÃO: O ENSINO SUPERIOR E A PÓS-GRADUAÇÃO.....	60
2.3	PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU</i> : REGULAMENTAÇÃO E OFERTA.....	77
3	EDUCAÇÃO PERMANENTE E SERVIÇO SOCIAL.....	101
3.1	EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA E A EDUCAÇÃO PERMANENTE.....	101
3.1.1	Educação permanente na área de Educação: termos e concepções.....	113
3.2	A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E A EDUCAÇÃO PERMANENTE NO SERVIÇO SOCIAL.....	121
3.2.1	As diretrizes curriculares e o projeto ético-político profissional: constituição histórica e desafios profissionais.....	128
3.2.1.1	<i>O lugar do Projeto Ético-Político Profissional na formação do(a) assistente social.</i>	138
3.2.2	Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS-CRESS.....	149
3.2.3	Produção teórica na área: o que dizem as pesquisas sobre Educação Permanente no Serviço Social.....	156
4	PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU</i>: TENDÊNCIAS NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL.....	181
4.1	OS(AS) ASSISTENTES SOCIAIS ENTREVISTADOS(AS): DADOS DO QUESTIONÁRIO INICIAL.....	185

4.2	MOTIVAÇÕES PARA REALIZAR UMA FORMAÇÃO <i>LATO SENSU</i> E A ESCOLHA DAS ÁREAS DOS CURSOS	208
4.2.1	Aspectos que influenciaram a escolha das áreas dos cursos.....	222
4.3	PROPOSTA E CARACTERIZAÇÃO DOS CURSOS	233
4.4	CONTEÚDO DOS CURSOS E OS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO	246
4.4.1	Trabalhos de Conclusão de Curso	264
4.5	FORMAÇÃO <i>LATO SENSU</i> E A FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL	274
4.6	TENDÊNCIAS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	286
4.6.1	Relação com o Projeto Ético-Político Profissional.....	298
4.7	O IMPACTO DA FORMAÇÃO <i>LATO SENSU</i> NO EXERCÍCIO PROFISSIONAL	314
4.8	EDUCAÇÃO PERMANENTE E FORMAÇÃO <i>LATO SENSU</i>	330
4.9	OUTRAS QUESTÕES.....	347
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	351
	REFERÊNCIAS.....	374
	APÊNDICE A – Solicitação ao CRESS 12ª Região de Santa Catarina	389
	APÊNDICE B – Questionário Inicial.....	393
	APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista.....	399
	APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	401
	ANEXO A – E-mail encaminhado pelo CRESS 12ª Região aos(as) assistentes sociais de Santa Catarina.....	405

1 INTRODUÇÃO

A trajetória percorrida desde a formação graduada¹, o exercício profissional², o curso de especialização³, a formação no mestrado⁴ e a participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Serviço Social – GEPSS/UFSC, desde 2011, despertou o interesse pela temática da Formação Profissional e da Pós-Graduação, partindo da importância em compreender como a profissão tem dialogado com essas temáticas na atualidade.

1.1 DA EDUCAÇÃO PERMANENTE AO *LATO SENSU*: OS CAMINHOS PARA A PESQUISA

Desde o início deste processo de definição do objeto de estudo, houve aproximação com a discussão da Educação Permanente no Serviço Social, também a partir do olhar sobre a formação continuada de professores, na área da Educação⁵, considerando as ricas experiências voltadas para esta formação ao longo da constituição da área de Educação no país⁶. Neste percurso ocorreu uma aproximação com a discussão de Antônio Gramsci, para além dos referenciais que se teve contato ao longo da formação em Serviço Social⁷, também em disciplinas realizadas no doutorado⁸. Tal aproximação parte do entendimento quanto a importância das contribuições de Gramsci para pensar a educação e a formação dos sujeitos, de forma a trazer elementos para o debate sobre a formação profissional e a educação

¹ Curso de Graduação em Serviço Social na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), realizado de 2000 a 2004.

² Com passagem pela Prefeitura de Angelina (SC), Centro Educacional São Lucas (atualmente Case - Centro de Atendimento Socioeducativo de São José/SC), e, desde 2008, na Divisão de Serviço Social – Atenção ao Servidor (DISS), vinculada ao Departamento de Atenção à Saúde (DAS) da UFSC.

³ Curso de Especialização em Dependência Química, realizado na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), de 2008 a 2009.

⁴ Mestrado em Serviço Social, no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS) da UFSC, de 2011 a 2013, sob a orientação do Prof. Dr. Hélder Boska de Moraes Sarmiento.

⁵ Disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSC: *Políticas Públicas para Educação*, ministrada pela prof.^a Eneida Oto Shiroma, e, *Aborgagens teórico-metodológicas das pesquisas em educação*, ministrada pela prof.^a Maria Herminia Lage Fernandes Laffin.

⁶ Alguns autores pesquisados: Marin (1995), Destro (1995), Gatti (2008).

⁷ Para a discussão sobre a influência de Gramsci no Serviço Social brasileiro, indica-se a obra de Simionatto (2004), intitulada “Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social”.

⁸ Disciplina *Tópicos Especiais: Teoria da Hegemonia*, ministrada pelo Prof. Raúl Burgos, cursada no Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Ciência Política - PPGSP/UFSC, e a disciplina *Seminário Gramsci e o Serviço Social*, ministrada pela Prof.^a Ivete Simionatto, no PPGSS da UFSC.

permanente na atualidade.

Nos últimos anos é notória a discussão existente em torno da continuidade da formação profissional em diversas áreas:

do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a idéia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais [...]. (GATTI, 2008, p. 58).

Para além desta posição que a continuidade da formação ocupa, não se pode desconsiderar as contradições e motivações que têm regido esse debate, isto é, o que está por trás quando se fala em continuidade da formação num contexto de mercantilização⁹ das relações, e dentre estas, a da educação. Ao mesmo tempo, conceber a formação como um contínuo, retomando práticas e teorias que contribuam na perspectiva de aprofundar e socializar o conhecimento acumulado tem se revelado cada vez mais importante no enfrentamento dessas contradições e dificuldades que se apresentam à formação e ao exercício profissional em diversas profissões.

Esse modo de olhar para a formação profissional, na relação com a sua continuidade, foi o que chamou à atenção, voltando-se assim para a pós-graduação. Se na formação no mestrado a ênfase esteve na formação *stricto sensu*¹⁰, no doutorado o olhar esteve voltado para os cursos de especialização (*lato sensu*), enquanto parte do sistema de ensino brasileiro, no contexto das possibilidades de continuidade da formação que os/as assistentes sociais têm recorrido ao longo do seu exercício profissional.

Em relação às modalidades existentes de formação continuada, Gatti (2008, p. 57) vai situar que sob esta designação apresentam-se “cursos de extensão de natureza bem diversificada até cursos de formação que outorgam diplomas profissionais, seja em nível médio, seja em nível superior” (GATTI, 2008, p. 57). Nessa modalidade estão cursos ofertados por empregadores, instituições de ensino e outros espaços de formação, como os próprios espaços de trabalho, no caso do Serviço Social sendo referência os cursos ofertados

⁹ Alguns autores que têm realizado essa discussão são Frigotto (1989; 1996; 1998; 2001; 2011), Leher (1999; 2010a; 2010b), Gentili (1998; 1995; 2009), Saviani (2002; 2007; 2010), Chauí (1995; 2001; 2003), Harvey (1993).

¹⁰ Dissertação intitulada *Pós-Graduação em Serviço Social: apreensão e repercussões na inserção acadêmico-profissional dos egressos – PPGSS/UFSC*, defendida em 2013.

por entidades como a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social - ABEPSS, o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), os Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS's), além das diversas entidades e movimentos sociais. No âmbito dos cursos de nível superior, na pós-graduação, tem-se a ênfase na formação *lato sensu*, correspondendo aos cursos de Especialização.

No Serviço Social, compreende-se que essa discussão apresenta ampla importância, também na perspectiva de trazer a questão da Educação Permanente e sua relação com o projeto ético-político profissional, num processo de formação que almeja rebatimentos concretos nas respostas e nos resultados do trabalho diário do(a) assistente social. Nos dias atuais, a “busca permanente de novas condições de operar a atividade profissional em face da necessidade de estabelecer meios, modos e formas de lidar com as insistentes e expressivas manifestações da questão social” (MOTA, AMARAL, 2014, p. 30) mantém a necessidade de decifrar os processos em curso sob o olhar crítico, trazendo inevitavelmente a problemática em torno dos espaços de formação, do exercício profissional e seus determinantes na sociedade capitalista.

Na pesquisa realizada no mestrado, com os egressos do PPGSS/UFSC, tratando especificamente das repercussões da formação pós-graduada *stricto sensu* na inserção acadêmico-profissional destes egressos¹¹, além de apontar a qualificação que os mesmos identificaram no seu exercício profissional – por meio de uma apreensão mais ampla da realidade e uma maior percepção das demandas, das contradições, do fortalecimento das competências profissionais (teóricas, investigativas e técnicas) e da necessidade de aprofundamento da formação em pesquisa na graduação e na pós-graduação –, trouxe questões que se relacionam com a Educação Permanente na formação do assistente social.

Não obstante, a pesquisa evidenciou as dificuldades socioeconômicas próprias do período de transição que marca o fim da graduação: o ingresso no mercado de trabalho e a busca pela continuidade da formação. Apesar dos egressos, em sua maioria, reafirmarem que a formação no mestrado atendeu às suas expectativas, suas falas deram destaque às dificuldades que envolveram, principalmente, o tempo de formação, a disponibilização de

¹¹De um total de 111 (cento e onze) egressos formados pelo PPGSS/UFSC até o ano de 2011, mapeados por meio do sistema de acompanhamento de egressos da Universidade e de pesquisa realizada nos seus respectivos currículos Lattes, foram realizadas 8 (oito) entrevistas com egressos docentes e egressos com atuação em atividades técnicas, administrativas e outras. A pesquisa teve como objetivo analisar a apreensão destes egressos sobre a sua formação pós-graduada e as repercussões em sua inserção acadêmico-profissional (PEREIRA, 2013).

bolsas de pesquisa aos discentes, a condição de discente trabalhador, as exigências por produtividade, sobretudo para os alunos bolsistas, além dos desafios postos para o exercício profissional (PEREIRA, 2013).

Em consonância com essas questões, outra dificuldade mencionada teve relação com insuficiências da formação tanto na graduação como na oferta de especializações na área, tornando o ingresso no mestrado para alguns egressos mais condizente com o adensamento da formação que almejavam. Alguns(mas) entrevistados(as) comentaram diretamente sobre a dificuldade em acessar cursos de especialização que contemplassem as temáticas de interesse e o adensamento almejado em relação à formação profissional. Paralelo a isto, é importante reafirmar que a opção pelo mestrado, em muitos casos, influenciada pelas dificuldades de inserção no mercado de trabalho, traz a possibilidade de ingresso em cursos públicos e com a concessão de bolsas de estudo, assim em contraposição aos cursos pagos na formação *lato sensu* (PEREIRA, 2013).

De forma geral, observou-se que, apesar dos programas *stricto sensu* voltarem-se à formação de pesquisadores e docentes¹², tem aumentado a procura por esta formação entre os profissionais que não necessariamente desejam seguir carreira acadêmica, assim, buscando a qualificação do exercício profissional para além de uma formação especializada, cuja oferta parece estar aquém das necessidades que estes egressos se depararam no exercício profissional (PEREIRA, 2013). Portanto, apesar da pós-graduação *stricto sensu* estar direcionada à docência e à pesquisa, tem se destacado essa inserção entre os profissionais que não necessariamente seguirão a carreira acadêmica (GUERRA, 2011 apud MARCONDES, BRISOLA E CHAMON, 2015).

Outro ponto trazido na pesquisa realizada no mestrado, novamente aproximando-se da discussão da formação *lato sensu*, diz respeito à necessidade de fortalecimento dos cursos de especialização a partir das especificidades dos diversos campos de atuação, para que esses cursos sejam objeto de maior reflexão e atenção nas políticas educacionais voltada à pós-graduação. A pós-graduação *lato sensu* é situada, considerando o contexto de seu abandono no conjunto da pós-graduação brasileira, refletindo diretamente “no profissional/estudante que busca um aperfeiçoamento após a conclusão de sua graduação, sem a intenção de adentrar na

¹² Apesar dessa predominância, os cursos *stricto sensu* também apresentam entre seus objetivos formar profissionais com competência teórica, investigativa e técnica para desempenhar funções públicas em instituições vinculadas ao campo da política social e do exercício profissional, como expresso no próprio objetivo do PPGSS/UFSC (UFSC, 2011).

carreira acadêmica” (SILVEIRA; PINTO, 2005, p. 39 apud PEREIRA, 2013, p. 76). Também ocorrendo a referência aos mestrados profissionais¹³, no sentido de que os mesmos acabam por suprir lacunas existentes com relação à qualidade da pós-graduação *lato sensu*.

Nessa discussão, enquanto alguns analistas fazem do ponto de vista conceitual uma diferenciação entre cursos de especialização e os mestrados profissionais¹⁴, outros sinalizam a semelhança entre eles. Para um primeiro grupo, as especializações apresentam a função de atualização profissional, num contexto bastante definido e circunscrito de seus objetivos, questão que o mestrado profissional ampliaria substantivamente, considerando um pretense aprofundamento teórico próprio dos mestrados acadêmicos. Para um outro grupo, o objetivo atribuído aos mestrados profissionais, de capacitar melhor os profissionais para as empresas, torna evidente sua aproximação com o que já estava previsto para as especializações. Assim, pode se trazer o questionamento: uma vez que o foco do mestrado profissional não está na formação de atores sociais, mas na sua capacitação para determinada problemática, este objetivo já não estaria contemplado pelas especializações?¹⁵ (SILVEIRA; PINTO, 2005; QUELHAS; FARIA FILHO; FRANÇA; 2005 apud PEREIRA, 2013).

A escolha do Ministério da Educação (MEC) pela criação dos mestrados profissionais, considerando a proximidade dos seus objetivos com o que é atribuído às especializações, é questionada ponderando-se se apenas uma melhor regulamentação e acompanhamento da modalidade *lato sensu* pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES não abarcaria a problemática atual (SILVEIRA; PINTO, 2005, apud PEREIRA, 2013).

O cerne dessas questões se apresenta no contexto de incorporação e estabelecimento

¹³ No Serviço Social, as entidades de representação da categoria tiveram um posicionamento contrário à criação de mestrados profissionais, considerando, por vezes, sua inclinação para um caráter puramente instrumental, com impactos na precarização da formação, posicionamento que vem assegurando a não implementação na área de cursos de pós-graduação nesta modalidade (ABEPSS, 2012 apud PEREIRA, 2013).

¹⁴ Atualmente normatizados pela Portaria n.º 389 de março de 2017, em substituição à Portaria n.º 17 de dezembro de 2009, a qual foram criados.

¹⁵ Então, normatizados com base no autofinanciamento, de encontro com o caráter público e gratuito de ensino previsto na constituição brasileira, tem-se “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 apud PEREIRA, 2012, p. 76). Essa abertura para parcerias público-privadas no ensino superior, em especial na pós-graduação, revela-se como mais uma ameaça à gratuidade do ensino, como será situado ao longo da pesquisa, os cursos de especialização também caminham a passos largos neste processo de tensionar o caráter público e gratuito do ensino universitário, retratando mais uma semelhança entre os mestrados profissionais e as especializações.

da concepção produtivista na educação brasileira, tendo suas bases apoiadas num primeiro momento na Teoria do Capital Humano¹⁶ e sua afirmação no estabelecimento da chamada Sociedade do Conhecimento¹⁷, as quais têm influenciado a composição das políticas educacionais de graduação e de pós-graduação ao longo de sua constituição histórica no país.

A partir desses aspectos, a pesquisa da formação *stricto sensu* revelou um campo tensionado, por um lado, pela necessidade de qualificação da pesquisa, consubstanciada no aprofundamento da formação face ao tempo necessário ao adensamento dos conteúdos e às condições que garantam 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, por outro, pela flexibilização e mercantilização das políticas educacionais e, conseqüentemente, da formação, e, em especial, da pós-graduação. Nessa perspectiva, voltadas a atender às exigências do mercado de trabalho e seus condicionantes econômicos, retratados em medidas que fragilizam e ameaçam a formação, como por exemplo, a pressão pelo estabelecimento e a ampliação dos mestrados profissionais sem uma

¹⁶ Estabelecida por Theodoro Schultz, a Teoria do Capital Humano foi construída em um momento de expansão do modelo fordista de desenvolvimento econômico, explicitando, paradoxalmente, os limites deste modelo, então centrado nas ideias de produção em massa, consumo de massa, busca do pleno emprego e diminuição das desigualdades. Tem-se a promessa de expansão e universalização dos direitos econômicos e sociais enquanto parte da construção do *Welfare State* nos países capitalistas industrializados. Como marco desse 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, trazendo mudanças profundas no papel econômico atribuído à escola e ao processo de formação técnico-profissional. O Estado, além do planejamento, volta-se para a 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, mantendo em suas mãos as formas de avaliação institucional, aperfeiçoando mecanismos de controle no processo mais geral de gerenciamento das crises. Na formação profissional, esta lógica se efetiva na fixação dos conteúdos e da gestão do processo educativo. Constituída no bojo das teorias de desenvolvimento dos centros mais avançados do capitalismo monopolista, a Teoria do Capital Humano foi rapidamente absolvida pelos países da periferia do sistema, fazendo escola no Brasil e, mais amplamente, na América Latina (FRIGOTTO, 1996, 1998, 2001; GENTILI, 1998 apud PEREIRA, 2013).

¹⁷ A chamada ‘crise da era de ouro do capitalismo contemporâneo’, então caracterizada pelo processo de reestruturação produtiva, responsável pela mudança do método de gestão taylorista/fordista para o toyotismo, marca uma nova alteração da função econômica atribuída à educação, observando-se uma profunda desarticulação da promessa integradora do período anterior, sendo substituída pelo discurso da importância produtiva dos conhecimentos, no que se denominou de Sociedade do Conhecimento. Enquanto marco das políticas educacionais da virada do século XXI, remetendo às instituições escolares a competitividade das economias na era da globalização, observa-se um deslocamento da ideia 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 apud PEREIRA, 2013, p. 37). Tem-se uma mudança significativa nas bases da teoria do capital humano – mais do que pensar a integração dos trabalhadores ao mercado de trabalho, esse novo modelo direciona-se para garantir a instauração de competências flexíveis que credenciem os indivíduos a competir nos exigentes mercados de trabalho pelos poucos empregos disponíveis. No setor público, constata-se a implementação de critérios empresariais de eficiência, de qualidade total e de competitividade (GENTILI, 1998; FRIGOTTO 1996 apud PEREIRA, 2013).

discussão maior no contexto da pós-graduação e a adoção de medidas que priorizam na avaliação da produção acadêmica parâmetros quantitativos, em detrimento de uma sólida formação em pesquisa que priorize a relevância social das mesmas na interlocução com a realidade social e o exercício profissional (PEREIRA, 2013).

Por meio desses pressupostos e retomando a discussão da formação *lato sensu*, os cursos de especialização, no contexto de estabelecimento da política educacional brasileira de pós-graduação, apresentam desde sua criação um sentido prático-profissional, isto é, “com objetivo técnico-profissional específico, sem abranger o campo total do saber em que se insere a especialidade. São cursos destinados ao treinamento nas partes de que se compõe um ramo profissional ou científico” (BRASIL, 2005a, p. 165). Portanto, se diferenciam dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, que mesmo com atuação em setores profissionais apresentam objetivos essencialmente voltados para o conhecimento científico e, para além de uma certificação, concedem grau de natureza acadêmica e de pesquisa.

Dadas essas características, os cursos de especialização abarcam um grande número de profissionais que buscam um espaço de aprimoramento das questões próprias do exercício profissional a serem trabalhadas de forma a adensar à formação que tiveram na graduação. Outrossim, sem desconsiderar dificuldades quanto à oferta de cursos, seu estabelecimento e a falta de investimento junto às universidades, os cursos de especialização apresentam lugar de destaque entre as possibilidades de Educação Permanente na área, enquanto cursos que os(as) assistentes sociais têm buscado para continuidade de sua formação graduada.

Em pesquisa desenvolvida por docentes e acadêmicos do Departamento de Serviço Social da UFSC em 2011 com assistentes sociais de Santa Catarina¹⁸, observou-se uma “forte incidência de especialização no campo da pós-graduação dos assistentes sociais entrevistados [...]” (RODRIGUES, 2010, p. 124). Mais especificamente, em relação aos profissionais da região da Grande Florianópolis¹⁹ que participaram da pesquisa, foi apontado 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). Rodrigues (2010, p. 23), aprofundando alguns dados da pesquisa, especificamente quanto às

¹⁸Com o objetivo de analisar a realidade do mercado de trabalho, do exercício e da formação profissional dos assistentes sociais do Estado, aplicando questionários com 131 assistentes sociais da Grande Florianópolis (MANFROI *et al.*, 2011; RODRIGUES, 2010).

¹⁹ Cidades citadas na pesquisa: Tijucas, São João Batista, Biguaçu, Florianópolis, São José e Santo Amaro da Imperatriz (MANFROI *et al.*, 2011).

especializações, traz alguns questionamentos: “Quais são as várias tendências das especializações realizadas pelos profissionais da Grande Florianópolis e qual sua relação/vinculação com projeto ético-político?; Quais as áreas em que estão sendo realizadas as especializações?; Quais são as instituições em que os assistentes sociais realizam suas especializações?” (RODRIGUES, 2010, p. 124). Do mesmo modo, considerando que as especializações se situam numa proposta de pós-graduação mais célere, a princípio com menor exigência teórica e de dedicação quando comparada com a formação *stricto sensu*, problematiza se essa procura maior pelas especializações não estaria associada ao fato de que “o Serviço Social se configura como uma profissão generalista e o processo de especialização, através da fragmentação das áreas [...] pode atender ao fragmento da realidade em que o profissional é chamado a atuar” (RODRIGUES, 2010, p. 124)²⁰.

Também, a pesquisa realizada pelo Conselho Federal de Santa Catarina - CFESS em conjunto com os CRESS's no ano de 2004, objetivando elaborar um perfil do profissional de Serviço Social em atividade no Brasil²¹, indicou que 36,26% tinham especialização, 6,49% mestrado, 1,24% doutorado e 0,67% pós-doutorado, sendo que 55,34% não realizaram pós-graduação, revelando “[...] que a pós-graduação *lato sensu* ainda é a mais acessível, embora para um pouco mais de 1/3 da categoria” (CFESS, 2005, p. 32).

Em outra pesquisa, promovida pela ABEPSS em 2006, com o objetivo de avaliar a implementação das Diretrizes Curriculares nos cursos de Serviço Social, no que se refere à análise do perfil das Unidades de Ensino públicas e privadas pesquisadas, observou-se que, apesar do aumento no número de especializações na área, tanto nas instituições públicas como privadas, sendo “76 cursos de especialização, 29 mestrados e 11 doutorados” (AMARAL, 2007, p. 20), teve-se uma diferença expressiva quanto à oferta de Programas de mestrado e doutorado em relação aos cursos de especialização nas instituições privadas, evidenciando que as instituições privadas ofertaram muito mais cursos de especialização do que cursos de

²⁰ Em relação às áreas dos cursos, entre os 49% de profissionais que detinham especialização, destaque para os cursos nas áreas de Gestão e Administração (23 profissionais), seguido da área de Criança e Adolescente (13 profissionais), Saúde (12 profissionais) e Serviço Social (11 profissionais). Entre as instituições em que os cursos foram realizados, a UFSC aparece com 23 profissionais, a Universidade de São Paulo (USP) com 10 profissionais, a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) com 07 profissionais, e a Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul) com 5 profissionais. Tal variabilidade de instituições parece ser associada ao processo de oferta e demanda, por meio das questões específicas do cotidiano profissional (RODRIGUES, 2010).

²¹ A pesquisa contou com aplicação de questionário com os profissionais que participaram das atividades dos CRESS's no dia do assistente social, em maio de 2004, tendo-se uma amostra de 1.049 profissionais (CFESS, 2005).

mestrado e doutorado²². Nesta medida, Amaral (2007) pontua que essa concentração de cursos *lato sensu* nas instituições privadas vai se conectando cada vez mais enquanto uma demanda de mercado, sinalizando características importantes que a formação *lato sensu* vai assumindo também na área de Serviço Social.

O estabelecimento de cursos de cunho predominantemente empresarial no espaço público e fora dele é uma questão fundamental nessa discussão. Fonseca (2004) remete o acirramento dessa constatação a partir das mudanças sofridas no enfoque conceitual da pós-graduação *lato sensu* com a revogação da Resolução do antigo Conselho Federal de Educação (CFE) n.º 12/83, configurando uma expansão mercadológica que frequentemente tem afetado este nível de ensino.

Ao realizar uma breve comparação entre a Resolução de n.º 12 de 06/10/1983²³ e a Resolução n.º 1 de 08/06/2007²⁴, observa-se uma tendência de flexibilização dos marcos de regulação no que tange as instituições de ensino que estavam aptas a oferecer Especializações. Enquanto na Resolução de 1983 tais instituições teriam que ministrar na área de estudos da Especialização, curso de pós-graduação credenciado ou de graduação reconhecido há pelo menos cinco anos, a Resolução de 2007, em seu Art. 1º, estabelece que os “cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecidos por instituições de educação superior devidamente credenciadas independem de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento [...]” (BRASIL, 2007, p. 1). Além disso, na Resolução de 1983, havia a especificação de que a carga horária de 60 horas (das 360 horas estipuladas para duração dos cursos) deveriam ser “utilizadas com disciplinas de formação didático-pedagógica²⁵, devendo o restante ser dedicado ao conteúdo específico do curso, incluindo a iniciação à pesquisa” (BRASIL, 1983, p. 2), especificação que também não aparece na Resolução de 2007 (FONSECA, 2004).

Outrossim, Silveira e Pinto (2005), sinalizando preocupações da Associação Nacional

²²Das Instituições de Ensino Superior (IES) pesquisadas, 71,6% eram privadas e 28,4% eram públicas. A proporção das IES privadas que não ofereciam pós-graduação foi duas vezes maior em relação às públicas: a proporção de IES que ofereciam especialização foi semelhante entre públicas e privadas, 72,4% instituições públicas e 76,1% instituições privadas. Contudo, houve diferenças quanto à oferta de cursos de mestrado e doutorado: 62,1% das instituições públicas e 15,5% das instituições privadas ofereciam mestrado; 24,1% das públicas e 5,6% das privadas ofereciam doutorado; 10,3% das públicas e 21,1% das privadas não ofereciam pós-graduação (AMARAL, 2007).

²³Fixa condições de validade dos certificados de cursos de aperfeiçoamento e especialização para o Magistério Superior no sistema federal.

²⁴Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *lato sensu* em nível de especialização.

²⁵ Também considerando que a maioria dos cursos estavam voltados para a formação e atualização de docentes do ensino superior (PILATI, 2006).

de Pós-Graduandos (ANPG)²⁶ ao remeter a análise para a pós-graduação *lato sensu*, pontuam o abandono desta política, que acaba por refletir diretamente “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).

Esse tensionamento, considerando de um lado o processo de mercadorização das especializações e, de outro, a defesa intransigente e necessária do projeto de formação profissional alicerçado a partir da “universidade pública, gratuita e de qualidade, acompanhada da denúncia dos efeitos deletérios da privatização do ensino superior” (IAMAMOTO, 2010, p. 444), também trazem a necessidade de olhar com mais cuidado para a constituição histórica desses cursos. O peso quantitativo quanto às IES privadas e do ensino a distância (EaD), seja na graduação, seja na pós-graduação, aliado ao desmonte do que se conseguiu avançar na educação pública, trazem obstáculos ainda maiores para pensar este momento da formação profissional.

Em contraposição a essa tendência, entre as iniciativas que historicamente retratam a organização dos(as) assistentes sociais em torno da formação profissional e sua continuidade, face às solicitações da categoria quanto à realização de cursos de pós-graduação que refletissem e aprofundassem o debate sobre a atuação profissional do(a) assistente social, o CFESS e a ABEPSS 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).

Sobre essa segunda especialização realizada entre 2009 e 2010, a presidente da ABEPSS na época, Elaine Rossetti Behring, ressaltou o grande desafio que foi realizá-la e os resultados expressivos para os(as) assistentes sociais que participaram do processo, situando que “[...] o impacto do curso extrapola em muito os limites da plataforma, considerando que o material produzido é hoje referência nos cursos de serviço social do país e muitos assistentes sociais puderam se reciclar e reorientar seus projetos de trabalho” (CFESS, 2010, p. 1).

²⁶Encontro Nacional de Jovens Cientistas na Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) ocorrido em 2001.

Além dessas especializações²⁷, desde 2011 a ABEPSS promove, a cada 2 anos, com uma temática específica para cada edição, o chamado Projeto ABEPSS Itinerante (CFESS, 2012)²⁸, com abrangência nacional, destinado a docentes, supervisores de estágio, membros de comissões de formação dos CRESS's e discentes de graduação e pós-graduação, objetivando

fortalecer as estratégias político-pedagógicas de enfrentamento à precarização do ensino superior, por meio da difusão ampla dos princípios, conteúdos e desafios colocados para a consolidação das Diretrizes Curriculares como instrumento fundamental na formação de novos profissionais, na direção do plano de lutas em defesa do trabalho e da formação e contra a precarização do ensino superior. (ABEPSS, 2017a, p. 1).

Em 2012, em continuidade a essas ações, o CFESS lançou a Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS-CRESS²⁹, 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). Assim, configurando um avanço importante para se pensar a formação permanente no Serviço Social, com o objetivo de:

Consolidar uma Política Nacional de Educação Permanente no âmbito do Conjunto CFESS-CRESS, voltada para a promoção do aprimoramento intelectual, técnico e político dos assistentes sociais como forma de qualificar o exercício profissional, fortalecendo sua inserção qualificada e crítica no mundo do trabalho; bem como consolidar o projeto ético-político do Serviço Social e potencializar a melhoria dos serviços prestados aos usuários. (CFESS, 2010 apud CFESS, 2012, p. 27-28).

Entre as estratégias apresentadas, tem-se o estabelecimento de parcerias do Conjunto CFESS-CRESS com as Unidades de Formação Acadêmica do Serviço Social “na

²⁷ Entre as ações de Educação Permanente do conjunto CFESS-CRESS, destaque para o curso *Ética em Movimento* realizado anualmente pelos CRESS's, objetivando proporcionar uma ampla reflexão sobre a ética, tendo como base o projeto ético-político do Serviço Social e o Código de Ética Profissional. Ainda, ocorrendo um conjunto de eventos e publicações que constituem canais sistemáticos e impulsionadores de educação permanente na área, como o Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (com sua 15ª Edição realizada em 2016) e os diversos seminários realizados sobre o trabalho dos assistentes sociais em campos específicos de intervenção (CFESS, 2012).

²⁸ A primeira edição do projeto, realizada de setembro de 2011 a novembro de 2012, teve o formato de curso de aperfeiçoamento, com o tema “O fortalecimento da lógica das diretrizes curriculares reforçando a questão social e a ontologia do trabalho como centrais para a formação dos assistentes sociais” (ABEPSS, 2017a, p. 1). A segunda edição, realizada em 2014, no formato de oficinas, apresentou como título “Estágio Supervisionado em Serviço Social: desfazendo os nós e construindo alternativas” (ABEPSS, 2017a, p. 1). A terceira edição, ocorrida em 2016, teve como tema “*Fundamentos do Serviço Social em Debate: formação e trabalho profissional*” (ABEPSS, 2017c, p. 1). Em 2018, ocorreu a quarta edição, com o tema “Os Fundamentos do Serviço Social: as atribuições e competências profissionais em debate” (ABEPSS, 2018).

²⁹ Através do ofício circular n.º 008/2012, de 17/09/2012 (CFESS, 2012).

implementação da pós-graduação *lato sensu*, sistemática, permanente e ampliada para a categoria, voltada para os desafios históricos e emergentes do Serviço Social” (CFESS, 2012, p.47).

Com a criação dessa Política e das diversas forças presentes nos espaços profissionais que anteriormente a esse período já vinham apontando a necessidade de se avançar nesta discussão, observa-se que esse tema tem assumido maior visibilidade no debate profissional, nos eventos promovidos pela área e em pesquisas recentes³⁰.

Dada sua importância e apesar dos avanços observados, entende-se como necessário que novos estudos debatam com profundidade as especificidades que envolvem a discussão da formação profissional e sua continuidade. Cartaxo, Manfroi e Santos (2012, p. 244) já identificavam que “na literatura pesquisada na área de Serviço Social não se encontrou produção significativa sobre formação continuada, voltada aos profissionais que se encontram na prática nos diversos espaços sócio-ocupacionais”. Assim, também remetendo à importância de que novos estudos possam trazer novos elementos nessa discussão e seus imbricamentos na profissão, estando entre as justificativas que apontam para a relevância desta discussão.

1.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

As inquietações e proposições inicialmente apresentadas trouxeram a necessidade de aproximar o debate sobre a temática da Educação Permanente e, mais especificamente da formação *lato sensu* no Serviço Social, de forma a avançar na apreensão de como seus rebatimentos têm impactado a profissão e como podem trazer novos olhares para as dificuldades e desafios do Serviço Social na atualidade.

Nesse percurso de estudos, propriamente em relação aos cursos de especialização, algumas questões foram surgindo e com o passar do tempo sendo reformuladas, tais como: Quais são as motivações dos(as) assistentes sociais para fazerem uma formação *lato sensu*? De que forma as especializações na área de Serviço Social têm impactado o exercício profissional do(a) assistente social? Os cursos de especialização têm atendido às necessidades

³⁰ A temática Educação Permanente, retratando esse momento, aparece como um dos destaques nas pesquisas apresentadas no último Encontro Nacional de Pesquisadores de Serviço Social (ENPESS) (LEWGOY, BATISTONI, ABREU, 2014).

de Educação Permanente na área? De que maneira os cursos de especialização, realizados por assistentes sociais, atendem a uma perspectiva de educação permanente em consonância com a formação profissional?

Na busca por avançar nessas formulações, observa-se no debate profissional a preocupação com uma propalada desarticulação entre os avanços teóricos na área e o trabalho profissional, também associada a uma dificuldade entre os profissionais quanto à continuidade do seu processo de formação. Na atualidade, mesmo com os avanços da profissão, esta questão se mantém no debate profissional, na medida em que se alcançou um reconhecido amadurecimento teórico, muitas vezes com dificuldades de realizar as devidas mediações com as problemáticas próprias dos campos de atuação profissional (SILVA, 2012).

Silva (2012)³¹, tratando das discussões da produção teórica e a prática profissional do(a) assistente social, sinaliza a necessidade de se avançar para além dos processos de revisão curriculares e do debate entre teoria e prática no âmbito da graduação, considerando que esta análise deve extrapolar a graduação, abarcando todo o processo de formação, incluindo investigação, pesquisa, produção do conhecimento e formação continuada. Por sua vez, também frisa que “pensar nas possibilidades do ensino da prática impõe a necessidade de que o ensino da prática seja visto dentro de um projeto de formação continuada” (GUERRA, 2000 apud SILVA, 2012, p. 126). Nesse sentido, como a proposta das diretrizes de 1996 já pautava, a “formação como educação permanente, como desenvolvimento de competências em longo prazo” (RAMOS, 2004, p.84 apud SILVA, 2012, p.135), essencial para se pensar o processo de formação profissional na sua totalidade.

Dessa maneira, trata-se de pensar a formação profissional como um processo que não se encerra com o diploma na Graduação. A própria concepção de Educação remete para essa continuidade natural do processo educativo, num processo que também não se encerra na educação escolar.

Outros autores, que trataram diretamente da discussão de Educação Permanente na profissão, identificaram que a mesma aparece “como um processo constante e necessário ao exercício profissional, imbricado na relação teoria-prática” (CARTAXO, MANFROI, SANTOS, 2012, p. 249-250), se constituindo como uma dimensão formativa de reflexão

³¹ Dissertação intitulada: “A Polêmica e Dialética Relação entre Teoria e Prática”, defendida em 2012, tendo como tema de pesquisa “A Relação Conhecimento Teórico e Prática Profissional na Produção do Conhecimento do Mestrado em Serviço Social” (SILVA, 2012, p. 26).

crítica do processo de trabalho, transformando-se para os profissionais “numa estratégia de formação profissional, a partir da possibilidade de se construir e de se transformar no e o mundo do trabalho em um movimento dinâmico, mediado por valores éticos e políticos” (FERNANDES, 2008, p. 172).

Portanto, não se trata de uma concepção estática e moldável de formação, mas de um processo dinâmico, de construção e transformação, mediado pela ética e pela política. Como aponta Vasconcelos (2006), ao assistente social é atribuída a capacidade de apreender o movimento da realidade social, fruto de uma formação generalista e crítica, sustentado pelo processo de formação profissional. Tal perspectiva remete

um processo de formação contínuo, assentado no tripé dos conhecimentos constituídos pelos núcleos de fundamentação da formação profissional indicados pela ABEPSS³² que, a partir de uma graduação que assegure a qualificação para uma ação localizada com base na compreensão estrutural da problemática focalizada, possibilite uma prática planejada e avaliada nas suas consequências. (VASCONCELOS, 2006, p. 16).

Tendo como princípios norteadores da formação acadêmico-profissional:

1. rigoroso tratamento teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social que possibilitem a compreensão dos problemas e desafios com os quais o profissional se defronta no universo da produção e reprodução da vida social; 2. adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade; 3. integração entre as dimensões de formação e investigação, a interdisciplinaridade e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; 4. ética como princípio transversal à formação e estreita articulação entre supervisão acadêmica e profissional na atividade de estágio. (Diretrizes Curriculares, 1999 apud IAMAMOTO, 2014, p. 619, grifo da autora).

É nesse sentido que ao assistente social é requerido conhecimento sobre a realidade, na “complexidade das demandas e pressões do mundo do trabalho, o profissional que não partilha suas dúvidas e certezas se fragiliza e se isola” (MONTEIRO, GIOVANNI, 2000 apud MAIA, BARBIANE, 2003, p. 3-4).

Faz parte da realidade profissional, portanto, constantemente refletir sobre os desafios que estão postos à profissão na medida que existe “de um lado o mercado de trabalho, com

³²Compondo o núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, o núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e o núcleo de fundamentos do trabalho profissional, pensados com o objetivo de superar as fragmentações do processo de ensino e aprendizagem e estabelecidos a partir de um conjunto de conhecimentos e habilidades efetivados em matérias, enquanto áreas de conhecimentos necessários à formação profissional (MEC, 1999).

traços e exigências por vezes conservadores, e de outro um projeto profissional alicerçado na defesa intransigente dos direitos sociais e humanos” (MENEZES, 2006, p. 24).

Na graduação, Netto (1996) já apontava em suas análises que a curto prazo o perfil generalista da formação profissional seria insuficiente para atender ao mercado de trabalho e manter os avanços conquistados na profissão, indicando dois encaminhamentos possíveis e suas consequências para formação profissional na área: 1) afunilar a graduação, dirigindo a formação, desde o início, para especializações; ou 2) manter o perfil generalista da graduação, institucionalizando a especialização como requisito para o exercício profissional, tendo-se como exemplo as Residências na área de saúde. O primeiro caminho, além de remeter a 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 da profissão nas relações sociais. O segundo caminho, por sua vez, de forma a 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, na análise do autor, aparece como a alternativa mais razoável (NETTO, 1996).

A especialização, a partir de uma formação generalista, como possibilidade de aprofundamento em uma área de atuação específica, contemplando as especificidades das diversas áreas de atuação, sinaliza a noção de uma formação profissional contínua. Neste âmbito, o problema da formação profissional não pode, a curto prazo, ficar restrito à graduação, isto é:

tem que incluir os milhares de assistentes sociais já diplomados e que se vêm fortemente pressionados pelas restrições 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 imediatividade 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. 125, grifo do autor).

Ao mesmo tempo que esses cursos podem remeter a um aprofundamento de uma área/tema específico da formação e do exercício profissional, os cursos, quais sejam de especialização, reciclagem e/ou atualização profissional, quando voltados exclusivamente 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), indicando obstáculos à continuidade da formação profissional em conexão com o projeto profissional. É com esses contornos que o mercado de trabalho vai se estabelecendo “diversificando os espaços ocupacionais e fazendo emergir inéditas requisições e demandas a esse profissional, novas habilidades, competências e atribuições” (IAMAMOTO, 2009, p. 343). Estas requisições e demandas nem sempre aparecem conectadas com o debate profissional, impondo 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).

Ao trazer novos olhares para essa discussão, tem-se a possibilidade de aprofundar o conhecimento sobre a profissão, promovendo 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. Trata-se de compreender mais profundamente como essa problemática se situa na profissão; em conformidade com os preceitos profissionais, as Especializações configuram um espaço em que se espera que a formação profissional seja aprofundada, considerando o olhar para as especificidades no contexto das mediações com a formação generalista.

Nessa leitura, o papel da Educação, perpassando as contradições e desafios de pensar formação dos sujeitos no conjunto das relações sociais, é o ponto de partida. Os processos formativos se desenvolvem de maneiras diferenciadas em espaços e tempos sociais, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil, nas manifestações culturais, na vida em família, na convivência social e no trabalho (FIOD, 1997 apud NOMA; CZERNISZ, 2010). Nesse âmbito, Frigotto (1996, p. 25) situa 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”, sendo a hegemonia o reconhecimento do campo social como um campo em conflito, configurado por uma batalha política intensa.

Uma das características que a educação assume hoje na sociedade é ser chamada a resolver problemas estruturalmente gerados na desigual e contraditória relação de produção capitalista. Tal centralidade aparece de forma a encobrir as reais mazelas desta sociedade enquanto geradora destes problemas, atribuindo à educação o papel de qualificação para o mercado de trabalho num contexto de desemprego estrutural (NOMA; CZERNISZ, 2010). Aqui, um dos discursos mais recorrentes é a associação da falta de qualificação profissional dos trabalhadores ao desemprego, 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).

É nesse solo que o mercado de trabalho assume novos contornos, diversificando os espaços ocupacionais com novas requisições, demandas, habilidades, competências e atribuições, qual seja, “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).

Sob esse referencial, torna-se fundamental compreender os projetos que as diferentes concepções encerram. Com este objetivo, ao retomar a importância do pensamento gramsciano nas indagações sobre política e educação na atualidade, Schlesener (2009) expõe que do ponto de vista político, justamente, a redução

[...] da aprendizagem ao mecanismo de adaptação às condições do mercado, aliados à fragmentação crescente das práticas sociais e educativas impossibilitam a compreensão da educação como um processo de formação integral, necessário para contribuir com criatividade no movimento permanente de geração de novos conhecimentos. (SCHLESENER, 2009, p. 155).

Nessas condições, “a formação se tornou fragmentada e dirigida à especializações³³, marcada pelo acirramento do individualismo, falar de uma educação integral e crítica se torna um desafio permanente” (SCHLESENER, 2009, p. 174).

Na abordagem de Gramsci (2001), sobre a educação e o sistema escolar, a substituição dos preceitos da escola tradicional clássica humanista, historicamente voltada para a cultura geral, pela escola voltada para diversos ramos profissionais ou para profissões especializadas, calcadas em uma precisa especificação profissionalizante, acabou por gerar a difusão de um

³³ A referência aqui não está nos cursos de especialização em si, mas no modo como a educação e a formação estão cada vez mais voltadas para um conhecimento fragmentado, que por sua vez também atinge a formação *lato sensu*.

único tipo de escola, restrito, predeterminado, aquém de um processo formativo desinteressado e calcado em preceitos democráticos. O modelo especializado assume um papel de cristalizar as diferenças sociais entre governantes e governados ao invés de tensioná-las, afastando-se de qualquer pretensão à tendência democrática.

Ao se questionar esse modelo, tem-se a necessidade de formação de “um novo intelectual, político e especialista ao mesmo tempo, capaz de encaminhar os processos de aprendizagem na formação técnico-científica combinada com a formação política e crítica” (SCHLESENER, 2009, p. 107). Trazendo, assim, como ponto central, a compreensão de que a educação se processa no âmbito da vida política, promovendo a compreensão da estrutura social num processo de formação permanente, qual seja, “a formação de um novo homem vai implicar pensar a educação como um processo que envolve toda a sociedade” (SCHLESENER, 2009, p. 108).

O caminho traçado neste processo, retomando as questões até aqui elencadas e considerando a discussão iniciada na pesquisa de mestrado nos levou a olhar mais especificamente como objeto de análise as Especializações na área de Serviço Social na relação com a formação profissional³⁴.

Desta forma, chegou-se à formulação do seguinte problema de pesquisa: **Quais são as tendências da formação *lato sensu*, na perspectiva dos sujeitos desta formação profissional?**

Para essa aproximação com o debate da formação profissional, a partir dos cursos de especialização realizados por assistentes sociais que atuam em Santa Catarina, propõem-se realizar a discussão em dois blocos centrais, com o primeiro se detendo aos apontamentos sobre educação e universidade e, o segundo, à leitura sobre a educação permanente e o Serviço Social.

No percurso teórico desta tese, objetivando aprofundar as incursões necessárias ao tema de pesquisa, inicialmente, na seção 2, traz-se a discussão da Educação e da Universidade, com a abordagem sobre Educação e Hegemonia a partir de Gramsci (1976; 2001), Buttigieg (2003) e Schlesener (2009). Na sequência, problematiza-se a expansão do ensino superior através de Chauí (2001), Sguissardi (2013) e Bianchetti e Sguissardi (2017).

³⁴ A problematização realizada sobre as especializações parte também da aproximação com a pesquisa A Realidade Profissional dos Assistentes Sociais de Santa Catarina: Mercado de Trabalho, Exercício e Formação Profissional.

No último item, tem-se a abordagem da pós-graduação *lato sensu* no país, seus aspectos históricos e sua regulamentação, por meio de Fonseca (2004), Pilati (2006), Medeiros (2010) e Torres (2018).

Na seção 3, tem-se o enfoque na temática da Educação Permanente e o Serviço Social, iniciando com a compreensão da educação ao longo da vida e da educação permanente, introduzindo concepções e conceitos com base em Rodrigues (2008), Fernandes (2016) e Chauí (2003). Em seguida, realiza-se a aproximação com a discussão da educação permanente na área da Educação, principalmente através de Marin (1995) e Destro (1995). No próximo item, tem-se o enfoque da educação permanente na formação em Serviço Social, trazendo a leitura histórica sobre a formação profissional do(a) assistente social, através de Oliveira e Chaves (2017) e Carvalho (1986), bem como o olhar para a formação profissional a partir da constituição histórica dos diferentes currículos e o estabelecimento das diretrizes curriculares com base em Cardoso (2016). Em seguida, apresenta-se a discussão do projeto ético-político profissional no Serviço Social, a partir de Netto (2009) e Motta (2011), e as proposições da Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS-CRESS, CFESS (2012). Por fim, tem-se a produção teórica sobre a educação permanente na área, por meio de pesquisas que têm pesquisado esta temática na atualidade, como Fernandes (2008), Camargo, Lopes e Oliveira (2013) e Costa (2016), entre outros.

Na seção 4, apresenta-se os dados da pesquisa realizada com os(as) assistentes sociais especialistas que atuam em Santa Catarina, destacando os dados do questionário inicial e das entrevistas no contexto das tendências da formação *lato sensu*.

1.2.1 Objetivos e procedimentos metodológicos

A pesquisa apresenta como objetivo geral: analisar as tendências da formação *lato sensu*, na perspectiva dos sujeitos desta formação profissional.

E como objetivos específicos: mapear os cursos de formação *lato sensu*; identificar as tendências da formação *lato sensu* a partir dos cursos de especialização realizados por assistentes sociais com atuação em Santa Catarina; caracterizar os principais elementos constitutivos das tendências da formação *lato sensu* a partir dos sujeitos desta formação

profissional; problematizar a formação *lato sensu* na relação com o Projeto Ético-Político do Serviço Social.

A forma de pesquisa escolhida é de natureza qualitativa. 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, partindo da compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas (MINAYO, 2008).

A partir do problema e objetivos propostos, tem-se o estabelecimento dos processos relativos ao trabalho de campo por meio das fontes bibliográficas, empíricas e documentais.

1.2.2 Pesquisa Documental

Para a pesquisa documental³⁵, com o objetivo de mapear os dados da formação *lato sensu*, utilizou-se o Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (e-MEC)³⁶ enquanto base de dados oficial de informações relativas às Instituições de Educação Superior (IES) no país, considerando a oferta de cursos e suas especificidades, sendo realizada consulta no banco de dados oficial disponível³⁷.

Entre as informações que constam no cadastro e-MEC, tem-se: o nome ou sigla da instituição responsável pela oferta do curso, o nome do curso, a área (Agricultura e Veterinária; Ciências, Matemática e Computação; Ciências Sociais, Negócios e Direito; Educação; Engenharia, Produção e Construção; Humanidades e Artes; Saúde e Bem Estar Social; Serviços)³⁸, a unidade da federação, o município, a modalidade (à distância e presencial) e a situação do curso (ativo e desativado).

Uma vez identificados os cursos cadastrados, os dados do e-MEC apresentam outras informações importantes, tais como: a denominação do curso, a área, a carga horária, a data

³⁵ Como parte do levantamento das informações, de forma a contribuir com elementos que subsidiem a análise, imprimindo sobre os dados pesquisados a teoria e a compreensão crítica do significado neles existentes (LIMA; MIOTO, 2007).

³⁶ Disponível em: < <http://emec.mec.gov.br>> (MEC, 2018).

³⁷ Esse tipo de banco de dados (na categoria chamada *Data Bank*) considera a reunião de “conjuntos de dados relativos a um domínio do conhecimento e incorporam as informações em fichas estruturadas, segundo códigos informatizados de classificação. Esses dados são arquivados em memória de computador para oferecer aos usuários um acesso imediato às informações, quando da sua manipulação automática” (CHIZZOTTI, 2009, p. 118).

³⁸ Apesar do Serviço Social não estar elencado entre essas opções do item “Área”, uma busca mais específica pode ser realizada no item “Curso”, preenchendo-se este campo com a denominação “Serviço Social”.

de início da oferta, o documento de criação do curso, a data do documento, a situação de funcionamento atual, a duração, a modalidade (presencial, à distância), o grau, a periodicidade da oferta, a quantidade de vagas e a quantidade total de egressos, bem como os dados da coordenação do curso, o endereço, a vinculação a um curso de graduação (quando existente), entre outras.

Trata-se de uma fonte de fundamental importância para o mapeamento e identificação de como estão estabelecidos os cursos *lato sensu* no país. Contudo, face a forma como esses dados estão disponibilizados, em muitos momentos se faz necessário entrar em cada curso individualmente. Assim, face ao volume de cursos existentes³⁹, a visualização dessas informações se torna bastante difícil, observando-se que esses dados necessitariam de um aprofundamento que demandaria por si só uma pesquisa detalhada, estando fora do escopo desta tese.

De qualquer forma, a busca por esses dados no e-MEC perpassou a pesquisa como um todo, sendo utilizados tanto na busca por informações recentes da formação *lato sensu* (Figura 1 a Figura 7) quanto em uma maior apropriação das mesmas, como, por exemplo, em relação à categoria administrativa das instituições aos(às) quais os(as) profissionais entrevistados(as) fizeram seus cursos de especialização.

Cabe registrar, ainda, a intenção inicial de acessar os Trabalhos de Conclusão de Curso⁴⁰ dos cursos de especialização realizados pelos(as) profissionais, buscando identificar as tendências da formação *lato sensu* em Serviço Social, sua caracterização e problematização, também por meio da leitura e análise geral destes trabalhos. Entretanto, no decorrer da pesquisa, sobretudo no momento de tratamento dos dados, foi avaliado que esses conteúdos também demandariam uma outra análise, assim, extrapolando as condições de realizá-la, no contexto do volume desses trabalhos e de dados empíricos que as entrevistas trouxeram, tendo a indicação deste material para pesquisas futuras.

Ainda, cabe registrar que no decorrer da pesquisa foi solicitado aos(as) entrevistados(as) a disponibilização de documentos e informações à respeito dos cursos realizados, como, por exemplo, a listagem de disciplinas cursadas e as ementas e os programas dos cursos, para que houvesse a possibilidade de trazer maiores informações

³⁹ Na última consulta realizada, em dezembro de 2019, do total de cursos cadastrados no país, teve-se o número de 103.519 cursos, sendo 81.788 cursos ativos (MEC, 2019). Estes dados serão retomados oportunamente na pesquisa.

⁴⁰ Ao todo, foram disponibilizados pelos(as) profissionais 21 Trabalhos de Conclusão de Curso.

quanto à caracterização dos cursos, principalmente em relação à estruturação e conteúdos ministrados. Contudo, esses dados não foram suficientes para uma apreensão significativa e detalhada dessas informações, uma vez que foram disponibilizados poucos documentos e de forma parcial. Assim, optou-se por agregar essas informações como complementares ao conjunto das falas que trazem esses dados e conteúdos nas entrevistas, não se detendo em uma análise mais específica desses documentos.

Por fim, cabe registrar a aproximação com os documentos da pesquisa “A Realidade Profissional dos Assistentes Sociais de Santa Catarina: Mercado de Trabalho, Exercício e Formação Profissional”, desenvolvida pelo Departamento de Serviço Social da UFSC, que será comentada no próximo item, também como parte do percurso da pesquisa empírica.

1.2.3 Pesquisa de Campo

Para o desenvolvimento da pesquisa de campo, de forma a dialogar com os dados teóricos, bibliográficos e documentais, teve-se o estabelecimento de fontes empíricas por meio da realização de entrevistas com assistentes sociais que atuam em Santa Catarina e que fizeram curso de especialização. De tal modo, optou-se pela aplicação de um questionário inicial e a realização de entrevistas semiestruturadas, remetendo à importância de identificar junto a estes(as) profissionais as proposições da pesquisa.

Também como um registro importante, teve-se a possibilidade de acessar a pesquisa intitulada “A Realidade Profissional dos Assistentes Sociais de Santa Catarina: Mercado de Trabalho, Exercício e Formação Profissional”⁴¹, considerando os dados referentes aos(as) assistentes sociais com atuação na Grande Florianópolis que realizaram cursos de especialização na área de Serviço Social e áreas afins.

A partir desses dados, foi possível elaborar um quadro preliminar com assistentes sociais⁴², de forma a ter um panorama destes possíveis sujeitos para a pesquisa. Nessa busca, foram identificados 70 (setenta) profissionais que, na época da pesquisa, ano de 2011, atuavam como assistente social e fizeram pelo menos 1 (um) curso de especialização.

⁴¹ Coordenada pela Prof.^a Dr.^a Vania Maria Manfroi do Departamento de Serviço Social da UFSC, desenvolvida por meio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e finalizada em 2011.

⁴² A partir do número de identificação do(a) profissional pesquisado, a área e a instituição do curso de especialização e o município de trabalho.

Concomitantemente a essa alternativa, foi realizada consulta junto ao CRESS 12ª Região de Santa Catarina, buscando identificar os(as) profissionais de Santa Catarina com o título de Especialista, considerando as informações de credenciamento dos(as) assistentes sociais no Estado no seu respectivo conselho profissional. Tal acesso, por meio do CRESS 12ª Região, levou em conta a abrangência desse mapeamento e, conseqüentemente, a identificação de um panorama maior quanto à formação de especialistas no Estado, assim objetivando ampliar a pesquisa para além dos profissionais da Grande Florianópolis.

Após os contatos iniciais, foi formalizado solicitação ao CRESS 12ª Região de Santa Catarina, para que o Conselho intermediasse o contato com os(as) profissionais cadastrados no Conselho que tivessem realizado curso de especialização, sendo encaminhado dois documentos (APÊNDICE A). Após essa solicitação, foi acordado que o Conselho encaminhasse e-mail para todos(as) profissionais do Estado, publicizando a pesquisa e oportunizando que os(as) profissionais fizessem contato com a pesquisadora, para obter mais informações sobre a pesquisa e realizar o agendamento da entrevista. Dessa forma, os(as) profissionais especialistas que desejaram participar da pesquisa entraram em contato com a pesquisadora para mais informações e sua efetiva participação na pesquisa.

Uma vez concretizado esse percurso de contato com os(as) profissionais especialistas por meio do CRESS 12ª Região de Santa Catarina, optou-se por não utilizar os dados dos(as) profissionais mapeados através da pesquisa “A Realidade Profissional dos Assistentes Sociais de Santa Catarina: Mercado de Trabalho, Exercício e Formação Profissional”, não obstante a importância desta consulta no processo metodológico.

Entre os(as) profissionais que manifestaram interesse em participar da pesquisa, cerca de 45 profissionais responderam ao e-mail e/ou encaminharam mensagem por meio de aplicativo (WhatsApp) para a pesquisadora, sendo que, desse total, após os esclarecimentos iniciais sobre a pesquisa, 35 (trinta e cinco) profissionais efetivamente participaram da pesquisa, concedendo uma entrevista^{43 44}.

⁴³ Com essa composição, configura-se uma amostra chamada não probabilística intencional ou de seleção racional, uma vez que os “elementos que formam a amostra se relacionam intencionalmente de acordo com certas características estabelecidas no plano e nas hipóteses formuladas pelo pesquisador” (RICHARDSON, 2009, p. 161).

⁴⁴ Além dessas entrevistas, antecedendo-as, foram realizadas 2 (duas) entrevistas no formato de pré-teste com o objetivo de fazer as adequações necessárias no roteiro utilizado.

A partir desse universo de sujeitos e o estabelecimento da amostra⁴⁵, inicialmente, antecedendo as entrevistas, foi encaminhado por e-mail aos(as) profissionais com um questionário inicial (APÊNDICE B), de forma a contribuir com a dinamicidade da entrevista, contando com questões preliminares quanto à trajetória acadêmica profissional dos pesquisados⁴⁶. Para a entrevista, foi disponibilizado a cada entrevistado(a) o Roteiro de Entrevista (APÊNDICE C) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE D).

A opção pela aplicação de um questionário inicial apresenta entre suas principais funções “descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social” (RICHARDSON, 2009, p. 189), inclusive contribuindo na organização desses dados. Por sua vez, a técnica de entrevista “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).

Esse detalhamento metodológico considera 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).

1.2.4 Outros procedimentos e análise

De forma a atender os procedimentos de ética na pesquisa, após a qualificação do projeto de pesquisa⁴⁷ a mesma foi submetida à aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEPESH/UFSC, sendo aprovada com o número do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética - CAAE: 10013719.0.0000.0121, em 27 de junho de 2019.

Para a análise dos dados, considerando o material teórico, bibliográfico, documental e empírico, a fim de responder às questões formuladas e ampliar o conhecimento proposto, parte-se da “[...] compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto

⁴⁵“Entende-se por *representativa* a amostra que tem a mesma estrutura ou composição da amostra” (RICHARDSON, 2009, p. 160, grifo do autor), considerando-se, também a relação desses dados com o estabelecimento do problema e objetivos.

⁴⁶ A maior parte dos(as) profissionais fizeram a devolutiva do questionário por e-mail, antes da data da entrevista, possibilitando uma imersão inicial nestes dados. Em alguns casos, a pedido do(a) profissional, este preenchimento foi realizado com a participação da pesquisadora no momento da entrevista, antes de iniciá-la.

⁴⁷ Em 14/11/2018.

pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte” (MINAYO, 1992 apud GOMES, 2002, p. 69).

Assim, objetiva-se realizar a aglutinação dos dados de forma a identificar as principais ideias e o que expressam a partir do estabelecimento de categorias de análise, construídas ao longo da pesquisa. Nesta medida, tem-se as aproximações necessárias quanto à discussão teórica proposta e o problema de pesquisa, considerando o campo categorial a ser estabelecido na articulação com o objeto de pesquisa e a busca pelo desvendamento de suas particularidades, por meio da leitura crítica da realidade social.

A partir da abordagem crítico dialética, trata-se de apreender a realidade “em seu trajeto histórico e em suas inter-relações com outros fenômenos [...] compreender os processos de transformação, suas contradições e suas potencialidades” (GAMBOA, 2013, p. 75).

2 EDUCAÇÃO E UNIVERSIDADE

Para realizar a discussão da formação *lato sensu*, parte-se da abordagem sobre a educação e a formação dos sujeitos, levando-se em conta as diferentes influências e políticas em torno da discussão da formação profissional.

Nessa abordagem, a partir de Gramsci (1976; 2001) e a discussão de hegemonia, no contexto da luta de classes, tem-se retratado as disputas entorno dos diferentes projetos e a formação dos intelectuais. Na leitura realizada por Buttigieg (2003) e Schlesener (2009), atenta-se para as forças políticas, sociais, culturais e econômicas, próprias das relações sociais que permeiam a educação e a formação humana, remetendo à necessidade de olhar para os processos hegemônicos em curso no campo educacional.

Do mesmo modo, tratando do protagonismo da universidade na reflexão sobre o Ensino Superior brasileiro, situa-se a constituição histórica da política educacional, a partir de Chaui (2011), considerando a naturalização de um determinado papel que é atribuído à educação e à universidade, que se consolida com o ideário neoliberal, tendo impacto direto no modo de pensar a formação universitária e a educação no país. Os contornos que esse modelo de formação e universidade assumem na atualidade são tratados por meio da leitura de Bianchetti e Sguissardi (2017), situando a expansão mercadológica em curso e seu impacto no que se conseguiu avançar no estabelecimento de uma educação pública.

Por fim, voltando-se para a política de pós-graduação *lato sensu*, apresenta-se seus marcos históricos e regulamentação (FONSECA, 2004; PILATI 2006; MEDEIROS, 2010), retratando a falta de referência desta modalidade na literatura específica, na legislação e os planos nacionais de pós-graduação (TORRES, 2018), ao mesmo tempo que se apresenta como um campo de grande interesse do mercado, avançando para a naturalização e expansão de um mercado de especializações.

2.1 EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DA HEGEMONIA

Ao realizar a abordagem da formação e da educação integral, Gramsci (2001)⁴⁸ confronta dois modelos de escola – a escola tradicional clássica humanista e a escola

⁴⁸ Em sua obra, parte-se do Caderno 12, elaborado em 1932, como fonte constante entre seus pesquisadores no campo educacional.

moderna.

Inicialmente, ao realizar a crítica metodológica às pesquisas sociológicas sobre a história dos intelectuais, objetivando superar o olhar estritamente sociológico das mesmas, o autor realiza uma série de ensaios sobre a história da cultura e da ciência política, situando que o erro metodológico mais difundido nos estudos sociológicos foi ter buscado

critério de distinção entre as atividades propriamente intelectuais no que é intrínseco às atividades intelectuais, em vez de buscá-lo no conjunto do sistema de relações no qual estas atividades (e, portanto, os grupos que as personificam) se encontram no conjunto geral das relações sociais. (GRAMSCI, 2001, p. 18).

Na análise que realiza sobre a história dos intelectuais, o pensador italiano assinala que cada grupo social apresenta sua própria categoria especializada de intelectuais, embora, de forma equivocada, muitas categorias se entendam como autônomas e independentes do grupo social dominante. Outrossim, desmistifica a ideia de que mesmo no trabalho considerado puramente físico não há trabalho intelectual, destacando que “em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe o mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora” (GRAMSCI, 2001, p. 18). Surge daí sua propagada afirmação de que “todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais” (GRAMSCI, 2001, p. 18).

São formadas, assim, historicamente, categorias especializadas para o exercício da função intelectual. Tal formação se dá em conexão com todos os grupos sociais, sobretudo com os grupos sociais considerados mais importantes, sofrendo as mais amplas e complexas elaborações na relação com o grupo dominante.

A complexidade que a estrutura escolar vai assumir, enquanto lócus dessa formação, está diretamente relacionada com a importância que a intelectualidade assume na organização das sociedades modernas. Nesta concepção, “quanto mais extensa for a ‘área’ escolar e quanto mais numerosos forem os ‘graus’ ‘verticais’ da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado” (GRAMSCI, 2001, p. 20). Na concepção de Gramsci, a formação das camadas de intelectuais se dá com base nos processos históricos tradicionais, conforme

a diferente distribuição dos diversos tipos de escola (clássicas e profissionais) no território ‘econômico’ e as diferentes aspirações das várias categorias destas camadas determinam, ou dão forma, à produção dos diferentes ramos de especialização intelectual [...]. (GRAMSCI, 2001, p. 21).

A relação entre os intelectuais e o mundo da produção, conseqüentemente, é

mediatizada pelo conjunto das superestruturas, onde os intelectuais dispensam seus serviços. Dois grandes planos superestruturais podem ser fixados: a sociedade civil, na função de hegemonia que o grupo dominante exerce em toda a sociedade, e a sociedade política ou Estado, no comando, que se expressa no Estado e no governo jurídico. Nesse contorno, os intelectuais servem ao grupo dominante, primeiro, para a formação do consenso espontâneo, que se perpetua pela adesão das massas da população à orientação dos grupos dominantes na vida social, e, segundo, “da coerção estatal que assegura ‘legalmente’ a disciplina dos grupos que não ‘consentem’, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção” (GRAMSCI, 2001, p 21), em que não há mais o consenso espontâneo. Tem-se, assim, uma consequente ampliação do conceito de intelectual, que não exclui os diferentes graus existentes: “no mais alto grau, devem ser postos os criadores das várias ciências, da filosofia, da arte, etc.; no mais baixo, os mais modestos ‘administradores’ e divulgadores da riqueza intelectual já existente, tradicional, acumulada” (GRAMSCI, 2001, p. 21).

Ainda, partindo da complexidade que as atividades práticas assumiram na sociedade moderna, Gramsci (2001) esclarece que, ao lado da escola tradicional clássica humanista, voltada para a cultura geral, formou-se um universo de escolas com variados níveis, para ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas de acordo com uma precisa especificação, num processo de diferenciação e particularização que se manifesta de forma caótica voltado para a profissionalização. Assim, pondo em xeque o legado da chamada escola tradicional então voltada para o princípio da orientação concreta de cultura geral e humanista, parte da tradição greco-romana.

No período anterior, a orientação humanista, “uma vez posta em discussão, foi afastada, pode-se dizer, já que sua capacidade formativa era em grande parte baseada no prestígio geral e tradicionalmente indiscutido de uma determinada forma de civilização” (GRAMSCI, 2001, p. 33). Esse processo acabou por causar a difusão de um único tipo de escola, esta restrita a preparar um futuro profissional predeterminado, aquém de uma orientação formativa e política. Como alternativa para as implicações deste modelo e sua crise, o autor propõe uma

escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional,

passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 2001, p. 33).

Outro problema do modelo “super” especializado é “que assumem a função de instituições pós-escolares especializadas em organizar as condições nas quais seja possível manter-se informado dos progressos que ocorrem no ramo científico próprio” (GRAMSCI, 2001, p. 34). Esse aparato fixa a chamada burocracia de carreira, tornando este formato impermeável a outras formas de pensar, tem-se um bloco único, engessado, pré-determinado, de se pensar a escola e a formação de intelectuais.

Embora na análise de Gramsci (aqui apresentada) a questão se dê em termos da formação escolar, essa lógica vai impactar diretamente nos demais espaços e etapas de formação dos sujeitos. Nesta última menção, quanto à função assumida pelas instituições pós-escolares especializadas, em referência à formação voltada para um determinado ramo científico, a formação inicial e sua continuidade segue sofrendo a lógica voltada a atender esse modelo “super” especializado.

De outra forma e em oposição a esse modelo, a proposta de escola unitária, uma vez que revela uma outra concepção de educação, traz “a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (GRAMSCI, 2001, p. 36). Logo, pressupõe que o Estado assuma a manutenção destes jovens na escola, assim, a função da educação e da formação das futuras gerações passa do âmbito privado para o público, isto é, requer a ampliação da organização prática da escola, dos prédios, do material científico, do corpo docente, etc.

Em relação ao período que os jovens devem passar na escola, Gramsci (2001) propõe que os níveis iniciais não ultrapassem três ou quatro anos, a partir de conteúdos gerais característicos da alfabetização e a introdução de conceitos sobre a formação do Estado e os direitos, também de forma a ampliar a concepção de mundo dos estudantes. E que, o restante dos estudos, com previsão de até seis anos, pressupondo a escola em tempo integral e a previsão de estudos coletivos enquanto concepção metodológica, objetive em suas últimas fases a criação de “valores fundamentais do ‘humanismo’, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio, etc.)” (GRAMSCI, 2001, p. 41). Nesta perspectiva, o

estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola, não devendo mais ser um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora. (GRAMSCI, 2001, p. 41)⁴⁹.

Trata-se, portanto, da possibilidade de compreender o processo educacional sobre outras bases, ainda que no terreno de constantes disputas, marcado pelas contradições de projetos antagônicos de classe.

A escola unitária defendida por Gramsci, portanto, é pensada para além do contexto escolar, repercutindo no trabalho intelectual e no trabalho industrial, concomitantemente atuando sobre os organismos da cultura, imersos em um novo conteúdo. O modo de ser do novo intelectual deve consistir numa inserção ativa na vida prática, como construtor e organizador, que se mantém “superior ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece ‘especialista’ e não se torna ‘dirigente’ (especialista + político)” (GRAMSCI, 2001, p.53).

Universidades e academias também assumem novos papéis com função de organização cultural, visto que um dos princípios centrais dessa concepção é fortalecer a ligação entre escola e vida, tendo o estudante para além de um mero receptor de conteúdos. Como se observava na escola clássica humanista:

o estudo gramatical das línguas latina e grega, unido ao estudo das literaturas e histórias políticas respectivas, era um princípio educativo na medida em que o ideal humanista, que se personifica em Atenas e Roma, era difundido em toda a sociedade, era um elemento essencial da vida e da cultura nacionais. Até mesmo a mecanicidade do estudo gramatical era encaminhada a partir dessa perspectiva cultural. As noções singulares não eram aprendidas com vistas a uma imediata finalidade prático-profissional: tratava-se de algo desinteressado, pois o que contava era o desenvolvimento interior da personalidade, a formação do caráter através da absorção e da assimilação de todo o passado cultural da civilização europeia [sic] moderna. Não se aprendia o latim e o grego para falá-los, para trabalhar como garçom, intérprete ou correspondente comercial. Aprendia-se para conhecer diretamente a civilização dos dois povos, pressuposto necessário da civilização moderna, isto é, para ser e conhecer conscientemente a si mesmo. (GRAMSCI, 2001, p. 46).

Na escola moderna, de tipo profissional, de interesses práticos imediatos, como nos

⁴⁹ Outros aspectos abordados por Gramsci referem-se à necessidade de tratar os conteúdos de modo vivo, numa relação ativa e criadora, mesmo quando da necessidade de convencionalidades. Também considerando a necessidade de se levar em conta as exigências físicas que a prática escolar suscita, enquanto aspectos que precisam ser trabalhados nesse coletivo, na escola, destacando desde a necessidade de envolver os aspectos físicos até as mais diversas implicações sobre disciplinamento (GRAMSCI, 2001).

tem sido apresentada, muitas vezes não há espaço para essa escola formativa, desinteressada. É relevante destacar o que Gramsci situa como o aspecto mais paradoxal e problemático do modelo moderno: o mesmo é visto como democrático, embora na prática tenha um papel ativo em manter e cristalizar as diferenças sociais. Sua marca social é dada justamente “pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental” (GRAMSCI, 2001, p. 49). Logo, se o objetivo é acabar com esta lógica, não se deve

multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. A multiplicação de tipos de escola profissional, portanto, tende a eternizar as diferenças tradicionais; mas, dado que tende, nestas diferenças, a criar estratificações internas, faz nascer a impressão de ter uma tendência democrática [...]. (GRAMSCI, 2001, p. 49).

Gramsci (2001, p. 49) vai nos lembrar, justamente, que a tendência democrática não pode significar apenas que o operário seja qualificado, “mas que cada ‘cidadão’ possa tornar-se ‘governante’ e que a sociedade o ponha, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo”.

Tal compreensão nos desafia a avançar na discussão sobre a democratização da escola no seu papel de construção de bases de intelectuais orgânicos para uma nova hegemonia, calcada na compreensão de que a mesma se estabelece e se constitui numa relação propriamente pedagógica. A Hegemonia é, então, entendida enquanto capacidade de um grupo estabelecer seu projeto societário na vida social, enquanto capacidade de usar as forças políticas para este fim, numa batalha em curso (a batalha pela hegemonia) num processo em construção permanente.

A questão passa a ser como “criar” intelectuais para elaboração de novos projetos e novas configurações de mundo, havendo a necessidade de se repensar os processos de formação hegemônicos na perspectiva de uma nova hegemonia, em construção permanente, alicerçada em processos educativos interligados e não estratificados.

Nesses termos, não se trata de diminuir o papel da escola, isto é, da educação formal, ou, por outro lado, de não reconhecer outros espaços de formação e novas tecnologias, trata-se de compreender os projetos que as diferentes concepções encerram e em quais perspectivas se situam, para trazer para o debate perspectivas afinadas com o fortalecimento da emancipação dos sujeitos, enquanto espaços de construção coletiva e luta de classes.

Em continuidade a essa discussão, ao trazer a abordagem sobre Educação e Hegemonia, partindo da importância da concepção de hegemonia no pensamento de Gramsci, Buttigieg (2003) ressalta a complexidade do método de estudo, investigação e crítica que compõe a obra do pensador italiano, que em sua abrangência pode ser considerada como resultado de complexas discussões situadas ao longo de sua construção teórica⁵⁰.

Buttigieg (2003) pontua que, quando jovem, as frustrações e obstáculos que Gramsci apresentou na escola imputaram ao mesmo um espírito de rebelião contra os ricos, acabando por compreender que

a libertação das classes subalternas requeria um esforço educacional concentrado – um esforço que de algum modo superasse os formidáveis obstáculos postos por um sistema educacional público que estava destinado a servir os ricos e perpetuar seu papel dirigente na sociedade. (BUTTIGIEG, 2003, p. 42).

Politicamente, a tarefa mais urgente do movimento socialista se manifestaria no âmbito cultural e educacional. As chamadas classes subordinadas, frente à relação de dependência junto aos intelectuais burgueses, teriam na superação desse quadro a expectativa de desenvolvimento e disseminação de sua própria cultura, de forma a elaborar sua própria concepção do mundo e da vida e construir uma nova hegemonia. Isto implicaria, também, em “romper com as abordagens superadas da educação e se afastar das correntes filosóficas dominantes da época” (BUTTIGIEG, 2003, p. 43), pautadas no positivismo. Gramsci compreendia que

o positivismo reforçava uma visão do mundo fatalista, uma atitude passiva que impedia as classes subalternas de abraçarem a noção de que podiam ser agentes da transformação histórica. Educação, cultura, filosofia, socialismo: tudo isso estava entrelaçado na cabeça do jovem Gramsci. E, naturalmente, quando terminasse a obra da sua vida, ele iria demonstrar de modo mais claro e completo as complexidades desta rede de conexões. (BUTTIGIEG, 2003, p. 43).

Em “Socialismo e Cultura”, Gramsci articula uma concepção positiva e uma concepção negativa da cultura (BUTTIGIEG, 2003), observando-se a importância dessas dimensões em seu pensamento e na construção da ideia de hegemonia. Na obra, Gramsci aponta ser necessário considerar “uma justa compreensão do conceito de cultura, mesmo em relação ao socialismo” (GRAMSCI, 1976, p. 82), assinalando a importância de superar o olhar para a cultura como um saber enciclopédico, que considera o homem como um receptor

⁵⁰ Tal qual o conceito de hegemonia, os apontamentos de Gramsci sobre a educação, ao considerarmos sua verdadeira significação e suas amplas implicações, abrange desde os textos jornalísticos, suas atividades como militante político e líder partidário, os textos carcerários e suas cartas, ou seja, sua obra como um todo (BUTTIGIEG, 2003).

de dados empíricos, aleatórios e desconexos, que serão processados de forma a responder as exigências do mundo externo. Esta compreensão negativa de cultura considera, equivocadamente, como mais inteligente, com mais cultura, o indivíduo que acumulou mais dados, como um atestado de inteligência. Para Gramsci, ao contrário de representar inteligência, isto é bagagem intelectual, não é cultura, é pedantismo. O autor define cultura como

organização, disciplina do próprio eu interior, é tomada de posse da própria personalidade, é conquista de consciência superior pela qual se consegue compreender o próprio valor histórico, a própria função na vida, os próprios direitos e os próprios deveres [...] O homem é sobretudo espírito, isto é, criação histórica e não natureza. (GRAMSCI, 1976, p. 83).

Ao trazer o exemplo da Revolução Francesa e do Iluminismo, o pensador italiano sinaliza que cada período revolucionário foi precedido “por um intenso trabalho de crítica, de penetração cultural, de permeabilização de idéia [sic] [...]” (GRAMSCI, 1976, p. 83). Em seguida, situa o próprio movimento socialista da época, ao propor que a crítica ao capitalismo forma a consciência do proletariado: “e crítica quer dizer cultura e não evolução espontânea e naturalista” (GRAMSCI, 1976, p. 84). Tal crítica pressupõe “a consciência do eu”, apoiado em Novalis, que já indicava este como sendo o objetivo da cultura, o conhecimento de si próprio que só pode existir com o conhecimento dos outros, da sua história, isto é, “conhecer-se melhor a si próprio através dos outros e os outros através de si próprio” (GRAMSCI, 1976, p. 85).

No lado positivo da equação, conforme a análise de Buttigieg (2003), Gramsci vai enaltecer, justamente, o autoconhecimento e autodisciplina, e o estudo da história, associando a independência em relação às leis e às hierarquias sociais a este conhecimento, assim associando cultura e história como construções humanas. Por sua vez, mesmo antes de criar o conceito de hegemonia, Gramsci já indicava

que o que possibilitava às classes dominantes tomar o poder e mantê-lo não era apenas a força bruta, mas também, e talvez mais fundamentalmente, a obtenção da dominação cultural – isto é, sua capacidade de difundir por toda a sociedade suas filosofias, valores, gostos, etc. [...] As expressões ‘trabalho de crítica’, ‘penetração cultural’ e ‘impregnação de idéias’ [sic] são, todas elas, aspectos e poderia chamar de concepção ativa ou ativista de educação; noutras palavras ele relacionava a **educação não com a recepção passiva da informação e o refinamento solitário de uma sensibilidade individual, mas com o poder transformador das idéias [sic], a capacidade de produzir a mudança social radical e construir uma nova ordem através da elaboração e da disseminação de uma nova filosofia, uma visão alternativa do mundo.** (BUTTIGIEG, 2003, p. 45, grifo nosso).

As reflexões de Gramsci, mesmo quando voltadas para o período escolar, da formação inicial dos jovens, repercutem nas diversas formações, considerando a lógica que a educação assume nestas concepções e, conseqüentemente, na construção da hegemonia que se materializa nos modos de pensar a educação e a formação humana.

Buttigieg (2003) situa que, para além da visão inicial de Gramsci de que através da crítica ao capitalismo (por meio do trabalho intelectual, cultural e educacional) se alcançaria a construção da consciência de classe, o autor passa a se questionar sobre o que tornava a civilização burguesa tão resistente, fazendo-o avançar até a compreensão de hegemonia:

[...] A civilização burguesa moderna, na visão de Gramsci, se perpetua através de operações de hegemonia – isto é, através das atividades e iniciativas de uma ampla rede de organizações culturais, movimentos políticos e instituições educacionais que difundem sua concepção do mundo e seus valores capilarmente pela sociedade. (BUTTIGIEG, 2003, p. 46).

Isso não significa que Gramsci entendia as operações hegemônicas como unidirecionais, em que impera a transmissão e disseminação de ideias e opiniões dos grupos dominantes para os chamados subalternos. De outra forma, “reforça a capacidade dos grupos dominantes para olhar além do próprio interesse corporativo e estreito e, portanto, ampliar sua ação e influência sobre o resto da sociedade. **A hegemonia, tal como Gramsci a concebe, é uma relação educacional**” (BUTTIGIEG, 2003, p. 46, grifo nosso).

Dessa forma, no que diz respeito à educação, como parte da luta hegemônica, a mesma é pensada muito além do seu papel de instrução escolar – se configura e equivale às operações fundamentais da hegemonia. Do mesmo modo, as relações pedagógicas, para além das relações estritamente escolares, assumem um papel central e estão presentes

em toda a sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos, entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército. Toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais. (GRAMSCI, CC, 1, 399, apud BUTTIGIEG, 2003, p. 47).

As relações educacionais formam o próprio núcleo da hegemonia. Educação e hegemonia devem ser pensadas para além das relações escolares e sua análise também implica no estudo das atividades e das instituições educacionais.

Nesse contexto, Buttigieg (2003) novamente sinaliza os cuidados necessários quanto a uma leitura atenta e cuidadosa da obra de Gramsci, sendo importante considerar o

distanciamento necessário entre o sistema escolar, a burocracia educacional, o meio cultural e as estruturas sociais da Itália nas primeiras três décadas do século XX, palco de sua análise, e aos do nosso tempo, capazes de obscurecer e confundir as questões centrais e mais amplas que são objeto de estudo de Gramsci e se mantêm nos dias de hoje, tais como:

as disparidades entre a educação recebida pelas classes privilegiadas, por um lado, e os setores desfavorecidos da população, por outro; as consequências da crescente especialização na educação; o abismo que separa os intelectuais do povo e a ‘ciência’ da ‘vida’; noutras palavras, o conjunto das relações que constituem a hegemonia. (BUTTIGIEG, 2003, p. 48).

Schlesener (2019), aprofundando a análise sobre a temática da política e da educação na obra de Gramsci⁵¹, traz a leitura realizada pelo pensador quanto ao lugar da escola na formação de Leonardo da Vinci, enquanto símbolo do homem do Renascimento e da modernidade, partindo do seguinte questionamento: “Pode-se pensar a escola como meio de emancipação política ou a escola apenas prepara para o trabalho?” (SCHLESENER, 2009, p. 15).

Em sua análise, volta-se à discussão sobre a dimensão política da educação. Nesses termos, “Gramsci não foi um pedagogo, mas um político que, ao acentuar a dimensão cultural da política, explicitou uma pedagogia da emancipação humana para a construção de uma nova ordem social e política” (SCHLESENER, 2009, p. 15). Nesta medida, a

noção gramsciana de política amplia a noção implícita nos escritos de Marx e enraíza-se na tradição política moderna, na qual o poder se consolida como relação de domínio do homem sobre o homem e do homem sobre a natureza, cujo mecanismo principal é a força como condicionadora e formadora de comportamentos, é esse processo que identifica o poder político e que já está presente em Maquiavel, cujos escritos acentuam que a raiz do poder é a força permeada pelo consentimento, instaurando relações que originam e mantêm uma estrutura política. Esta situação é a base para a construção de relações de hegemonia, no sentido de equilíbrio entre as forças antagônicas em luta: que chega ao poder, para bem governar, deve considerar todas as forças vigentes e conquistar ou convencer os que se opõem. Para Gramsci essa é uma das faces do processo de educação. (SCHLESENER, 2009, p. 15).

Nesse conjunto de questões, parte-se do pressuposto que todo Estado, ou toda ordem política, traz consigo uma concepção de educação que se concretiza como modelo de formação do homem para o modo de produção e a vida em sociedade. Sendo assim, a

⁵¹ Se detendo sobre as Cartas do Cárcere, “entre elas, uma em especial, que apresenta algumas considerações sobre as características do homem moderno, identificado na pessoa de Leonardo da Vinci” (SCHLESENER, 2009, p. 15).

discussão da educação aparece no contexto de sua teoria política e das condições de criação de uma nova ordem. A partir dessa perspectiva, educar

é disciplinar e conformar a um modelo de sociedade e a escola se insere nesse contexto como uma das instituições voltadas a educar. **Numa estrutura fundada na desigualdade social a educação realiza-se de acordo com a inserção de cada um na hierarquia social;** o sistema de ensino se estrutura no sentido de formar para as necessidades postas pela realidade econômica e social. (SCHLESENER, 2009, p. 19, grifo nosso).

Isto posto, tem-se o entendimento que “a formação de uma nova civilização no bojo das relações instituídas traz implícito o processo de formação de um novo homem que, no movimento histórico e na relação ativa com os outros, elabora a sua individualidade” (SCHLESENER, 2009, p. 19). Portanto, é nesse movimento histórico que se compreende a possibilidade de se construir uma nova hegemonia, tendo-se acentuada a relação entre a organização política dos trabalhadores e a necessidade de uma formação cultural. Tais reflexões consideram que “as mudanças na estrutura econômica de uma sociedade só alcançam uma expressão radical se acompanhadas por uma reforma intelectual que se traduza em uma nova concepção de mundo” (SCHLESENER, 2009, p. 19).

Esse entendimento está imbuído de um novo conceito de educação e de um novo pensar sobre a experiência escolar. A educação não faz parte de outro mecanismo senão da luta pela hegemonia, da ação política que traz à tona as contradições da sociedade capitalista e novas possibilidades na construção de outra forma de pensar a vida social e política na perspectiva da emancipação humana. Por conseguinte, o pensamento de Gramsci a respeito da educação só pode ser compreendido se considerarmos os pressupostos que o sustentam: “as teorias de Marx e de Lênin, isto é, o contexto das lutas políticas geradas a partir dos antagonismos de classe e das contradições colocadas no modo de produção capitalista” (SCHLESENER, 2009, p. 22).

Dessa forma, observa-se que a hegemonia se apresenta de uma forma no âmbito da dominação burguesa e de outra forma no contexto da luta política dos trabalhadores. Se, na ordem burguesa, o consenso se dá de forma passiva e espontânea, no movimento dos trabalhadores se revela ativo, enquanto “fruto de um processo de educação e de formação da consciência crítica, que se traduz em uma nova concepção de mundo e de sociedade. É nesse contexto que se insere a reflexão sobre a escola única e a formação do homem integral” (SCHLESENER, 2009, p. 22).

Um marco fundamental para essa compreensão é o período chamado de Renascimento, que influenciou o contexto econômico, social e cultural da época⁵², afetando o modo de pensar as práticas morais, a ética, a estética e o campo científico enquanto um “tempo de transição, em que as antigas formas e relações da sociedade medieval [que] ainda não se haviam dissolvido e as novas formas de vida produzidas pelas novas relações mercantis já se encontravam em formação” (SCHLESENER, 2009, p. 24).

No bojo dessas mudanças, Schlesener (2009, p. 24) comenta as causas que levaram na história da modernidade a ideia de “fragmentação do homem e a redução do mundo ao controle meticuloso da razão”, comprometendo sua identificação com a natureza e pondo em seu lugar a identificação com os objetivos do mundo do trabalho. As mudanças que foram delineando este processo se dão no século XVII, tendo Copérnico, Bacon e Galileu como alguns de seus pioneiros. O filósofo Rene Descartes também materializa este pensamento no momento de consolidação do chamado capitalismo industrial, tendo como principal característica a nova imagem de homem que se materializa no poder da razão. Entre os aspectos desse processo de objetivação, tem-se a

separação entre matéria e espírito, com uma precisa hierarquia de funções na filosofia cartesiana o corpo, centro da sensibilidade, da sensualidade, do desejo, é relegado à esfera da incerteza porque não se reduz a uma construção racional: desejos e paixões obscurecem o pensamento e, portanto, não servem de base ao conhecimento. O esforço em purificar a razão de tudo o que, por suas características, não pode ser explicado em suas causas e foge, portanto, ao controle metódico e sistemático estabelecido como instrumento de verdade, gerou um estilo de pesquisa e de formação humana com desdobramentos na vida do homem moderno. (SCHLESENER, 2009, p. 25).

Do mesmo modo, o poder político passou a ter no Estado seu ente regulador. A racionalidade moderna inaugura a fase em que

a ideologia se instaura menos como um conjunto de proposições claras e muito mais como um discurso neutro, por meio do qual o próprio saber, cuja veracidade se infere de sua cientificidade, serve de instrumentos para mascarar uma situação bem mais complexa e profunda de dominação. (SCHLESENER, 2009, p. 28).

⁵² O Renascimento, tendo como Leonardo da Vinci seu nome mais emblemático, “pode ser entendido como um período de transição que se caracterizou por uma efervescência política e cultural que revelou grandes gênios, cujo trabalho e realização individual só foi possível pela riqueza e diversidade das condições sociais emergentes; a vida política e social possibilitou o florescimento artístico e filosófico, acompanhados de um interesse profundo pela cultura antiga, com desdobramentos em todo processo de educação” (SCHLESENER, 2009, p. 36).

O conjunto das relações de hegemonia tem, no papel do intelectual, a necessidade de perceber os “limites de sua tarefa e do compromisso político de sua função que, no fundo, se traduz em alimentar um aparelho produtivo e ideológico ou em modificá-lo, procurando superar os impasses e as contradições que permeiam o trabalho intelectual” (SCHLESENER, 2009, p. 28). Delineia-se, assim, novos projetos pedagógicos, que nas Universidades se delimitam à formação do intelectual pesquisador e, no sistema escolar, à preparação para as necessidades postas pelo processo de produção. Isto é, a “política determina os processos de educação por meio de políticas públicas que visam a adaptar ou a conformar o indivíduo às novas situações sociais e exigências do modo de produção” (SCHLESENER, 2009, p. 28).

O momento do Renascimento trouxe para a modernidade, como uma de suas questões, “a consciência do poder e das potencialidades do homem numa sociedade em permanente transformação” (SCHLESENER, 2009, p. 57). O pensamento de Gramsci, neste bojo, traz a convicção de que só é possível construir as bases de uma nova ordem social e política no processo de construção de uma nova cultura que exprima valores universais para construção de uma nova civilização, entrelaçando, assim, política e educação.

Tal compreensão parte de uma noção ampliada de política, fundada em dois pontos centrais assinalados por Gramsci com base no processo da luta de classes: o primeiro, “a existência de governantes e governados, dirigentes e dirigidos” (GRAMSCI, Q.15, p. 1752 apud SCHLESENER, 2009, p. 75); e, o segundo, “as relações políticas em sentido estrito (governo, exercício do poder etc.), implicam a divisão social e, portanto, a compreensão de que todas as relações vividas na sociedade assumem uma conotação política⁵³” (GRAMSCI, Q.13, p. 1564 apud SCHLESENER, 2009, p. 75).

Essa visão ampliada de política considera que toda relação em sociedade, expressando seus antagonismos e a divisão da sociedade em classes, apresenta uma conotação política. O conceito de Educação se estabelece, nesses termos, “como um processo pelo qual o indivíduo adapta-se às necessidades e exigências do modo de produção e é formado para desempenhar funções na hierarquia que separa dirigentes e dirigidos” (SCHLESENER, 2009, p. 77). De outra forma, no âmbito da organização política dos trabalhadores e, tomando-se a perspectiva de formação de um novo Estado, a educação deve voltar-se para “o desenvolvimento integral

⁵³ “O sentido restrito de política resulta da prática cotidiana; o sentido amplo refere-se à fundação e manutenção dos Estados, com a luta pela destruição ou a defesa e conservação de determinadas estruturas orgânicas econômico-sociais” (GRAMSCI, Q.13, p. 1564 apud SCHLESENER, 2009, p. 75).

da personalidade individual a partir do processo de construção de novas relações de formação coletiva” (SCHLESENER, 2009, p. 77).

Tem-se a compreensão de que os trabalhadores só poderão se tornar dirigentes, isto é, transformar essas relações no contexto das suas lutas e da organização política. Nessa perspectiva, compreender a relação de hegemonia como uma relação pedagógica ultrapassa a ideia da educação como uma simples teoria pedagógica. Portanto,

implica a compreensão da organização cultural de um determinado país em um determinado momento histórico, a formação das concepções de mundo que orientam a vida dessa sociedade, a atividade das instituições culturais como a igreja, os jornais e toda a estrutura editorial e, nesse contexto, a estrutura do sistema escolar, tanto o público quanto o privado; cabe ainda compreender a estrutura jurídica, a atuação da magistratura, dos órgãos legislativo e executivo na elaboração e aplicação das políticas públicas e como tais ações atuam sobre ou interferem nos objetivos sociais e políticos das classes subalternas; exige ainda a compreensão das relações internacionais e os elos recíprocos entre as nações, que alteram o conjunto de relações internas, tanto econômicas quanto políticas e culturais. Tudo isso faz parte, no contexto gramsciano, da nossa identidade enquanto ‘síntese das relações existentes’ e também ‘história dessas relações’, o que exige a permanente releitura do passado e a compreensão do movimento que constitui nosso presente. (GRAMSCI, Q. 10, p. 1344 apud SCHLESENER, 2009, p. 79-80).

Esse processo, como já indicado, implica considerar a natureza do Estado⁵⁴ e seu caráter educador enquanto “formador de uma civilização, mantenedor de uma cultura e de relações de hegemonia” (GRAMSCI Q. 13, p. 1570-1571 apud SCHLESENER, 2009, p. 80). Da mesma forma, remete à necessidade de distinguir a formação e estrutura do Estado burguês vigente, do projeto de uma nova sociedade, possível de se efetivar na luta de classes (SCHLESENER, 2009). O Estado moderno tem sua formação na sociedade política, por meio de seus mecanismos de repressão, e na sociedade civil, por meio das instituições civis, as quais se atribui a produção e a formação cultural da sociedade: “isto é, instâncias que garantem a formação do consenso e de difusão de concepção de mundo das classes dominantes entre todas as camadas da população” (SCHLESENER, 2009, p. 80).

Essas instâncias se articulam nas diferentes realidades, também expressando contradições. Porém, no contexto da política burguesa, a sociedade política apresenta-se como o Estado em si, tomado como uma instância neutra, e assim tomado como capaz de representar os interesses de toda a sociedade (GRAMSCI, Q. 13, p. 1580-1597 apud SCHLESENER). Este cenário implica o entendimento de que o Estado se atém à gestão da

⁵⁴ Então tomado como “um complexo político e ideológico que tem a finalidade de ‘adequar a ‘civilização’ e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do desenvolvimento continuado do aparelho econômico de produção [...]” (GRAMSCI, Q.13, p. 1566 apud SCHLESENER, 2009, p. 80).

esfera pública e a sociedade civil às relações privadas e do livre mercado, ocultando-se, assim, o papel do Estado nas relações de classe e na regulação desse mercado. Na leitura de Gramsci, sociedade política e sociedade civil não são neutras, são espaços de “formação de um modo de ser e pensar, desempenhando funções fundamentais na produção e aplicação de valores para a consolidação do poder e constituem, ambas, a vida estatal” (SCHLESENER, 2009, p. 81).

A construção dessa nova hegemonia, tratada por Gramsci, passa, assim, pela compreensão dessa estrutura do Estado moderno, em que sociedade civil e sociedade política “se integram e se reforçam e a sociedade civil, além de centralizar a luta por interesses econômico-corporativos, torna-se o espaço de formação de ideologias e de disputa pela hegemonia” (SCHLESENER, 2009, p. 82).

Tal leitura compreende a constituição dos sujeitos como resultado de determinada formação histórica que representa todo o passado, e assim, a sua percepção de mundo vai expressar seu pertencimento a um grupo determinado, podendo ser distorcida ou parcial, e, ainda, acrítica e incoerente. Ao compreender que o indivíduo se manifesta a partir do conjunto das relações existentes, “‘formar uma personalidade significa adquirir consciência de tais relações’ e ‘modificar a própria personalidade significa modificar o conjunto destas relações’” (GRAMSCI, Q. 10, p. 1337 apud SCHLESENER, 2009, p. 84).

A educação, nessa compreensão, é tomada como “um processo de disciplina e conformação do indivíduo que [...] ocorre como formação da individualidade enquanto responsabilidade crítica e autônoma no processo de interação social” (SCHLESENER, 2009, p. 85). Isto é, na mesma medida que sofre influência, também influencia e pode alterar estas mesmas relações, estando aí também seu potencial transformador. Os intelectuais, assim entendidos como todos os indivíduos que realizam uma atividade no contexto social e político, têm suas atividades exercidas de forma a manter a estrutura social e hegemônica, ou transformá-la, na luta por novas relações de hegemonia. Portanto, é “no âmbito da luta política que os trabalhadores compreendem a estrutura social e vivem um processo de **educação permanente** e de construção das condições de liberdade” (SCHLESENER, 2009, p. 99, grifo nosso).

De outra forma, a lógica vigente indica a necessidade de tomar esse processo a partir da ideia de neutralidade, de uma educação permanente, incluindo aqui o aparato pensado para

a formação *lato sensu*, que vai agregar somente conhecimento individual na ascensão necessária em um mercado de trabalho em disputa.

No que se refere aos modelos escolares, a “escola, na sociedade burguesa, atua como formadora de um modo de ser conformista e adapta as crianças e os jovens a uma estrutura linear e homogênea de sociedade” (SCHLESENER, 2009, p. 123). Já a concepção de escola única

apresenta-se como uma escola democrática, cujos princípios e organização visam à construção de uma nova sociedade na qual possa haver interação entre governantes e governados e estes tenham as condições de também tornar-se governantes, a partir das condições de acesso ao conhecimento historicamente produzido e ao desenvolvimento de suas capacidades e sua autonomia intelectual. (SCHLESENER, 2009, p. 123).

Observa-se, assim, a necessidade ressaltada no pensamento de Gramsci, de sempre explicitar a dimensão política da prática pedagógica. Na contramão desse processo, na sociedade burguesa “as pedagogias têm, em geral, como pressuposto, a competição, o individualismo, a liberdade individual, a existência de uma natureza humana *a priori* e a compreensão de que o método é uma mera técnica” (SCHLESENER, 2009, p. 132-133). De outra forma, pensar em uma nova educação implica pensar em suas bases sociais, fazendo frente ao individualismo em face das condições de vida coletiva.

Na perspectiva da formação integral, a ideia da

formação para o trabalho, acompanhada da formação da consciência crítica e da participação efetiva nos processos de debate e deliberação, possibilitariam uma nova experiência de gestão democrática, capaz de desenvolver em todos os alunos as habilidades dirigentes. (SCHLESENER, 2009, p. 163).

De forma a pensar a Educação Permanente nesse processo, a autora traz a necessidade de que “se tenha uma concepção clara e precisa de educação, isto é, também a formação permanente traz implícita a necessidade de questionar as estruturas de poder vigentes e elaborar uma nova visão do mundo e das relações na sociedade” (SCHLESENER, 2009, p. 171).

Muitas vezes, ao invés de estar conectado ao aprofundamento da formação, a partir de uma proposta de adensamento teórico-prático e político, os espaços de educação permanente acabam por se tornar uma garantia de retorno mercadológico, se afastando dos preceitos educacionais. Essa problemática se apresenta no contexto competitivo, entre uma maioria de cursos pagos que competem entre si, com critérios de qualidade cada vez menos pensados a partir de parâmetros educativos.

Como tratado ao longo deste item, nesse cenário consolidado em que se criou as condições, as quais “a formação se tornou fragmentada e dirigida a especializações, marcada pelo acirramento do individualismo, falar de uma educação integral e crítica se torna um desafio permanente” (SCHLESENER, 2009, p. 174). Os cursos de especialização inseridos neste processo, tendo por base seu papel educacional voltado à formação profissional, igualmente, vão refletir essas concepções de educação que permeiam as disputas sobre a formação.

A tarefa de um novo pensar para a experiência escolar e a educação, portanto, também está colocada para os cursos de especialização, sobretudo considerando que, ao longo do seu processo de estabelecimento e expansão,⁵⁵ tem-se demarcado cada vez mais o estreitamento dado a uma determinada concepção de formação profissional. Esta, se restringindo a finalidades práticas imediatas, também como marca desse momento da formação.

Mesmo nos cursos que apresentam uma perspectiva teórica e política mais ampliada, em que há possibilidade maior de superação desse sentido exclusivamente técnico-operativo, aparecem circunscritos a uma racionalidade instrumental mercadológica, confrontando as possibilidades de mudanças e o próprio tensionamento à ordem vigente enquanto parte deste processo.

Este debate sobre o lugar da educação nos processos hegemônico remete à importância de avançar a discussão sobre a universidade brasileira e a pós-graduação.

2.2 UNIVERSIDADE EM EXPANSÃO: O ENSINO SUPERIOR E A PÓS-GRADUAÇÃO

Para decifrar os rebatimentos que permeiam o debate sobre a universidade e a pós-graduação na atualidade, faz-se importante compreender o que vem sendo proposto para a educação e o ensino superior brasileiro no contexto da política educacional. Chauí (2001), a partir da leitura dos textos entre o final dos anos 70 e início dos anos 80, traz a discussão sobre o papel da universidade em meio as críticas às reformas do ensino universitário que sublinhavam “às questões sociais e políticas, ao significado do conhecimento e do saber numa

⁵⁵ Que será detalhado nos próximos itens.

sociedade periférica que viveu sob ditadura e lutava pela democracia, enfatizando os temas da formação, da cultura, da justiça social, da liberdade e da igualdade⁵⁶ (CHAUI, 2001, p. 5-6).

Não obstante, a importância dos movimentos de resistência e os enfrentamentos realizados nas disputas travadas ao longo dos anos, a estrutura autoritária que marcou a formação sócio-histórica da sociedade brasileira e a hegemonia econômico-política do neoliberalismo⁵⁷ (CHAUI, 2001), conformaram o predomínio do espaço privado sobre o público⁵⁸, depositando a centralidade na hierarquia familiar e uma marca fortemente hierarquizada e estratificada em diferentes aspectos da vida em sociedade. As diferenças tomadas como naturais, impulsionam a naturalização das desigualdades e questões sociais. Nesses termos, quanto ao papel do Estado, a

identificação entre o Estado executivo, ausência de um legislativo confiável e o medo do Judiciário, somados à ideologia do autoritarismo social e ao imaginário teológico-político levam ao desejo permanente de um Estado ‘forte’ para a ‘salvação nacional’. Por seu turno, o Estado percebe a sociedade civil como inimiga e perigosa, bloqueando as iniciativas dos movimentos sociais, sindicais e populares. (CHAUI, 2001, p. 16).

Tem-se uma sociedade verticalizada e hierarquizada, em que as relações sociais se dão ou sob a forma de cumplicidade, em que os sujeitos se reconhecem como iguais dentro do seu grupo, ou sob a forma da autoridade e da obediência entre superiores e inferiores. Logo, dado os entraves de se “realizar a política democrática baseada nas ideias de espaço público, cidadania e representação - esta é substituída pelo favor, pela clientela, pela tutela, pela cooptação ou pelo pedagogismo vanguardista” (CHAUI, 2001, p. 17). A naturalização desse

⁵⁶ A autora traz o debate sobre a necessidade de superação da ideia da democracia estar restrita a um regime político atrelado à forma do governo, reduzindo-a a um sistema político-eleitoral, calcado nas disputas entre os partidos políticos. De outra forma, entendendo-a como forma geral de uma sociedade, em que “o poder político é tido como discussão, deliberação e decisão coletivas realizadas em público sob o direito e as leis” (CHAUI, 2001, p. 10). Então, fundada na noção de direitos, na constituição da cidadania e nas formas políticas de expressão permanente (os partidos, Estado de Direito, políticas econômicas e sociais), tem-se a ideia de inseparabilidade entre espaço público e democracia.

⁵⁷A economia capitalista mundial sobre essas bases “constitui-se como aquilo que alguns chamam de ‘acumulação flexível do capital’, isto é, o fim do modelo industrial fordista e do modelo político-econômico keynesiano. Ao modelo fordista, a economia responde com a terceirização, a desregulação, o predomínio do capital financeiro a dispersão e fragmentação da produção e a centralização/velocidade da informação e a velocidade das mudanças tecnológicas. Ao modelo keynesiano do Estado de Bem-Estar, a política neoliberal responde com a ideia do Estado mínimo, a desregulação do mercado, a competitividade e a privatização da esfera pública” (CHAUI, 2001, p. 130).

⁵⁸ Para retratar melhor esta constituição histórica, além dos diversos autores referenciados que fazem esta discussão no campo educacional, indica-se a leitura de Torres (2018), em seu livro “A Mercantilização da Pós-Graduação *lato sensu* no Brasil”, que ao trazer o debate sobre a constituição histórica da pós-graduação *lato sensu* vai tratar especificamente da evolução do ensino superior no Brasil desde o período colonial e as relações socioeconômica e culturais que retrataram a história da política educacional e a constituição da ensino universitário no país.

conjunto de condições materiais compreende a ideologia do imaginário social que o ideário neoliberal intensificou, tendo como principal subproduto a ideologia pós-moderna “para a qual o ser da realidade é a fragmentação econômico-social e a compreensão espaço-temporal, gerada pelas novas tecnologias de informação e pelo percurso cotidiano do capital financeiro” (CHAUI, 2001, p. 21-22).

Como assinala Harvey (1993), no plano econômico mundial, o período de 1965 a 1973 tornou evidente a incapacidade do modo de produção capitalista, pautada no modelo fordista e keynesiano, de frear as contradições inerentes a este sistema de produção, imprimindo na economia mundial um período de racionalização, reestruturação e intensificação do controle do trabalho (HARVEY, 1993). O confronto direto com a rigidez que determinava o modelo fordista e o vigor da denominada *acumulação flexível*, no contexto da flexibilidade dos processos e dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo, imprime “o 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, grifo do autor).

Nessa nova fase, “[...] afastadas a luta de classes e a igualdade socioeconômica, o Estado não precisa enfrentar o perigoso problema da distribuição da renda e resolve sua dificuldade com a privatização dos direitos sociais, transformado em serviços sociais regidos pela lógica do mercado [...]” (CHAUI, 2001, p. 33).

No caso da educação e, em especial, dos cursos de especialização, tem-se a ênfase da esfera privada como lugar natural deste momento da formação, intensificando contornos específicos à ideia de formação profissional e sua continuidade, ao qual serão aprofundados nos próximos itens e seções.

De outra forma, tomando o conceito de educação a partir de Gramsci (2001), como evidenciado no item anterior, então alicerçada no âmbito do conhecimento e da formação da cultura, enquanto base para a organização política dos trabalhadores e a construção de uma nova hegemonia, a educação e a formação universitária, é pensada enquanto desenvolvimento integral da personalidade individual, na construção de outras e novas relações de formação coletiva. O Estado, além da garantia das condições para que os estudantes se mantenham na escola, na universidade, tem responsabilidade pela infraestrutura das instituições, condições

de acesso e permanência; é fundamental que assuma a Educação como um bem público (GRAMSCI, 2001; SCHLESENER, 2009).

A universidade, compreendida como instituição social, que “realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte” (CHAUI, 2001, p. 35), é e reflete esta sociedade. Sob as bases da chamada modernização racionalizadora⁵⁹, a universidade tem expressado as ideias e práticas neoliberais, se opondo ou reproduzindo este ideário.

A reforma universitária de 1968, sob a vigência do regime militar, esteve sustentada na ideia de implantação de um sistema universitário baseado no modelo administrativo das grandes empresas. Entre as mudanças que retrataram este modelo, destaque para a departamentalização, a matrícula por disciplina, a unificação do vestibular por região e o ingresso por classificação. Estas alterações trouxeram a ideia de massificação, tendo a predominância do elemento quantitativo sobre outros aspectos. Ao mesmo tempo, a falta de investimento em infraestrutura, nas condições e no atendimento nas bibliotecas e laboratórios e o número insuficiente do corpo docente tiveram como implícito “a ideia de que para a ‘massa’ qualquer saber é suficiente, não sendo necessário ampliar a universidade de modo a fazer que o aumento da quantidade não implicasse diminuição da qualidade” (CHAUI, 2001, p. 51). Também, seguindo essa lógica, o Ministério do Planejamento⁶⁰, e não necessariamente o Ministério da Educação, passa a ter o protagonismo na condução da educação no país.

Se no passado a escola era o lugar privilegiado para a reprodução da estrutura de classes, das relações de poder e da ideologia dominante, havendo, na concepção liberal, uma distinção da universidade frente aos demais espaços de ensino, enquanto um bem cultural voltado às elites dirigentes, com a reforma do ensino, a educação é delineada como adestramento da mão de obra para o mercado, e, então, “concebida como capital, é um investimento e, portanto, deve gerar lucro social” (CHAUI, 2001, p. 52).

⁵⁹ Esse momento configura “uma ‘engenharia política’ que visa adaptar o Estado brasileiro às exigências impostas pela nova forma do capital, que não carece mais como careceu nos anos 1940-1970, do Estado como parceiro econômico e regulador da economia” (CHAUI, 2001, p. 175).

⁶⁰ A subordinação ao Ministério do Planejamento, enquanto um dos prolongamentos que afetam a gestão da Educação, leva a universidade a ser estruturada num modelo organizacional de grande empresa, tendo impacto no financiamento das pesquisas e no fornecimento de mão de obra. Por conseguinte, “além de participar da divisão social do trabalho, que separa trabalho intelectual e manual, a universidade ainda realiza em seu próprio interior uma divisão do trabalho intelectual, isto é, dos serviços administrativos, das atividades docentes e da produção de pesquisas” (CHAUI, 2001, p. 56). Hoje, esta função encontra-se atrelada diretamente ao Ministério da Economia, revelando a continuidade e aprofundamento dado a este modelo.

Nesses termos, a tendência a desvincular educação do saber “revela que sua tarefa não é produzir e transmitir a cultura (dominante ou não, pouco importa), mas treinar os indivíduos a fim de que sejam produtivos para quem for contratá-los. A universidade adentra mão de obra e fornece força de trabalho” (CHAUI, 2001, p. 52). Tem-se a concepção de formação universitária enquanto parte de um treinamento genérico a ser completado e especializado pelas empresas. A impressão digital deste modelo configura também no âmbito universitário, a ideia de que o alcance de índices de produtividade se traduz em qualidade no campo acadêmico, refletindo diretamente na produção do conhecimento.

A universidade retrata as “divisões sociais, diferenças políticas e projetos culturais distintos, ou seja, a universidade é uma instituição social e, nessa qualidade, ela exprime em seu interior a realidade social das divisões, das diferenças e dos conflitos” (CHAUI, 2001, p. 120)⁶¹. Ao contrário de uma empresa, em que os padrões de avaliação podem ser empregados indistintamente entre as diversas áreas favorecendo a homogeneidade, em uma universidade sua particularidade e principal relevância enquanto instituição está “justamente na ausência de homogeneidade, pois os seus objetos de trabalho são diferentes e regidos por lógicas, práticas e finalidades diferentes” (CHAUI, 2001, p. 126).

O adensamento da Reforma, apresentando como fundamento ideológico que as dificuldades no campo econômico, social e político se dão pela presença do Estado, tendo o mercado como solução, além de prever a saída do Estado do setor de produção, prevê ainda sua saída do setor de serviços públicos, estabelecendo “uma identificação imediata entre intervenção estatal reguladora da economia e direitos sociais” (CHAUI, 2001, p. 177). A relação entre Estado e capital é naturalizada, ocorrendo a substituição dos conceitos de direitos pelo de serviços. A lógica que impera é a de que a Reforma diminui o espaço público na perspectiva dos direitos e amplia o espaço privado, agora não apenas nas atividades ligadas à produção econômica, mas sobretudo no campo dos direitos sociais conquistados. Tem-se

⁶¹ Na seara dessas discussões, ao tratar da vocação política da universidade, a autora aponta três aspectos principais, considerando diferentes momentos históricos em que esta vocação se manifestou na realidade brasileira: primeiro “nas universidades públicas criadas na primeira metade do século, a partir da visão liberal e, portanto, da ideia do saber desinteressado ou da não interferência recíproca do Estado e Universidade, e Sociedade e Universidade; [segundo] nas universidades criadas a partir dos anos 50, no bolo da luta pela escola pública gratuita, inserindo a universidade no contexto do direito à educação e à pesquisa aberta a todas as classes sociais e capaz de oferecer ao Estado quadros para a ampliação da cidadania educacional; [terceiro] e nas universidades criadas a partir dos anos 70, no interior do campo autoritário, com a função de realizar a tarefa estatal de controle e censura do pensamento, limitar o acesso ao saber e, sobretudo, responder às necessidades da indústria e das finanças, isto é, da tecnologia e da economia” (CHAUI, 2001, p. 115-116).

assim, um Estado que se desfaz de seu papel na atividade política, em detrimento da articulação democrática entre poder e direito. Dessa forma, “ao colocar a educação no campo dos serviços, deixa de considerá-la um direito dos cidadãos e passa a tratá-la como qualquer outro serviço público, que pode ser terceirizado ou privatizado” (CHAUI, 2001, p. 177).

Ao transformar a educação de um direito em um serviço, a universidade passa a ser uma prestadora de serviços, impondo também um sentido bastante determinado à ideia de autonomia universitária. A necessidade deste reajuste administrativo “transforma uma instituição social numa organização, isto é, numa entidade isolada cujo sucesso e cuja eficácia se medem em termos da gestão de recursos e estratégias de desempenho e cuja articulação com as demais se dá por meio da competição” (CHAUI, 2001, p. 187). Por ser regida pelas ideias de gestão, planejamento e outras características próprias de uma organização, não há espaço para questionamentos sobre sua própria existência ou a função que lhe é atribuída, e menos ainda sobre o seu lugar no interior da luta de classes. Tão logo, enquanto a instituição apresenta a sociedade como princípio e referência normativa e de valores, a organização tem em si mesmo a sua própria referência, no máximo se relacionando com outras organizações em termos de competição, com estas outras também partindo desse mesmo referencial de objetivos particulares. Isto é,

a instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (ou imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições impostas pela divisão. Ao contrário a organização pretende gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos polos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições, e sim vencer a competição com seus supostos iguais. (CHAUI, 2001, p. 187-188).

Frente às reformas que se seguiram, três etapas sucessivas compõem, de acordo com a autora, o marco temporal desta passagem da universidade da condição de instituição para organização. A primeira, denominada de **universidade funcional**, vigorou na década de 1970, conformando-se “às exigências do mercado, a universidade alterou seus currículos, programas e atividades para garantir a inserção profissional dos estudantes no mercado de trabalho” (CHAUI, 2001, p. 189). A segunda, chamada de **universidade de resultados**, tendo como marco a década de 1980, representa a expansão do ensino superior no contexto da inserção das escolas privadas, introduzindo a ideia de parceria entre a universidade pública e as empresas privadas, sendo “os empregos e a utilidade imediata das pesquisas que garantiam à universidade sua apresentação pública como portadora de resultados” (CHAUI, 2001, p.

190). A terceira, chamada **universidade operacional**, instaurada na década de 1990, então marcada pela ideia de organização e, por isso, “voltada para si mesma como estrutura de gestão e de arbitragem de contratos” (CHAUI, 2001, p. 190). De uma universidade clássica que mantinha como característica fundante a necessidade de estar voltada para o conhecimento, a universidade funcional volta-se diretamente para o mercado de trabalho, a universidade de resultados, ao aprofundar esse processo volta-se para as empresas e a universidade operacional⁶² volta-se para si mesma, assumindo estas implicações e se mantendo alheia às consequências deste processo, seguindo então um modelo de organização.

Entre as consequências deste processo, a docência e a pesquisa são tensionadas a perderem seu caráter essencial. A docência, de lugar de formação, passa a ser entendida como transmissão rápida de conhecimentos, a partir de manuais de fácil leitura para os estudantes, e a pesquisa, marcada pela ideologia pós-moderna, troca saber por abandono de ‘paradigmas’, afastando o conhecimento da própria realidade. A fragmentação, enquanto *modus operandi* da organização

torna-se real e propõe a especialização como estratégia principal e entende por ‘pesquisa’ a delimitação estratégia de um campo de intervenção e controle [...] em termos de custo/benefícios, pautada pela ideia de produtividade, que avalia em quanto tempo, com que custo e quanto foi produzido. (CHAUI, 2001, p. 192).

Enquanto uma organização administrada, o papel que é atribuído à universidade passa a ser gerir receitas e despesas, de acordo com o contrato de gestão pelo qual o Estado estabelece metas e indicadores de desempenho. Sua autonomia passa a significar gerenciamento empresarial da instituição, prevendo “que, para cumprir as metas e alcançar os indicadores impostos pelo contrato de gestão, a universidade tem ‘autonomia’ para ‘captar recursos’ de outras fontes, fazendo parcerias com as empresas privadas” (CHAUI, 2001, p. 184)⁶³.

⁶² Essa última, “definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em microorganizações 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, 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, 2001, p. 190).

⁶³ Nesta perspectiva, flexibilização e qualidade, assumem características específicas e se completam – a flexibilização é tomada como o corolário do que se entende por autonomia; no âmbito do MEC, “flexibilizar’ significa: 1. eliminar o regime único de trabalho, o concurso público e a dedicação exclusiva, substituindo-os por ‘contratos flexíveis’, isto é, temporários e precários; 2. simplificar os processos de comprar (as licitações), a gestão financeira e a prestação de contas (sobretudo para proteção das chamadas ‘outras fontes de financiamento’, que não pretendem se ver publicamente expostas e controladas); 3. adaptar os currículos de graduação e pós-graduação às necessidades profissionais das diferentes regiões do país, isto é, às demandas das

Em contraposição a este ideário, a legitimidade da universidade moderna esteve alicerçada justamente na conquista da ideia de autonomia do saber frente à religião e ao Estado, isto é, “na ideia de um conhecimento guiado por sua própria lógica, por necessidades iminentes a ele, tanto do ponto de vista de sua invenção ou descoberta como no de sua transmissão” (CHAUI, 2001, p. 185), Nestes termos, a universidade é pensada tendo como base a ideia de formação, reflexão, criação e crítica, no sentido de fortalecimento da autonomia dos sujeitos e da coletividade. As conquistas dos últimos séculos, no campo das lutas sociais e das políticas que alicerçaram a educação e a cultura como direitos, trouxeram para a universidade seu papel enquanto “instituição social inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber” (CHAUI, 2001, p. 185).

Biachetti, Sguissardi (2017) tratam dos ‘avanços’ do processo de mercantilização na universidade, sobretudo na pós-graduação, considerando a continuidade e o agravamento dos ataques à autonomia universitária e o caminho de sua regulação heterônoma. Ao longo da constituição da formação universitária no país, e mais especialmente, desde a criação da pós-graduação e seus órgãos reguladores⁶⁴, este momento da formação “seria o modo de renovar, reconstruir, qualificar e transformar a instituição universitária” (BIANCHETTI, SGUISSARDI, 2017, p. 14).

Sem desconsiderar os avanços conquistados no fortalecimento e no desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão, em face das forças que atuaram nos diferentes momentos históricos que se seguiram, nos termos já apontados por Chauí (2001), a concepção de uma educação superior pública gratuita, laica e universal perde força “ao tempo em que as instituições privadas de educação superior – em especial as particulares ou mercantis – vão tornar-se protagonistas de uma expansão quantitativa de instituições e matrículas sem precedentes, e de uma transformação essencial na definição e funcionamento da universidade/educação superior [...]” (BIANCHETTI, SGUISSARDI, 2017, p. 14).

empresas locais (aliás, é sistemática nos textos da Reforma referentes aos serviços a identificação entre ‘social’ e ‘empresarial’); 4. separar docência e pesquisa, deixando a primeira na universidade e deslocando a segunda para centros autônomos de pesquisa” (CHAUI, 2001, p. 183-184). Do mesmo modo, a ideia de qualidade “é definida como competência e excelência cujo critério é o ‘atendimento às necessidades de modernização da economia e desenvolvimento social’; e é medida pela produtividade, orientada por três critérios: *quanto* uma universidade produz, *em quanto tempo* produz e qual o *custo* do que produz. Em outras palavras, os critérios da produtividade são quantidade, tempo e custo, que definirão os contratos de gestão” (CHAUI, 2001, p. 184). Entre os questionamentos que envolvem a ideia de produtividade, além de não aparecer nenhuma referência ao papel da docência, não há menção ao “o que se produz, como se produz, para que ou para quem se produz, mas opera uma inversão tipicamente ideológica da qualidade em quantidades” (CHAUI, 2001, p. 184, grifo da autora).

⁶⁴ Como o Conselho Federal de Educação e a CAPES (BIANCHETTI, SGUISSARDI, 2017).

Tem-se que a universidade foi criada na Idade Média, no continente europeu, pela necessidade da Igreja Cristã formar seus quadros. Com o aparecimento “dos movimentos reformista e contrarreformista, a universidade passou a ser mais um dos instrumentos de continuidade ou busca de hegemonia por parte da Igreja – católica ou protestante – [...]” (BIANCHETTI, SGUISSARDI, 2017, p. 18). É com

o surgir do Renascimento; com o afirmar do Iluminismo; com o enfraquecer do teocentrismo; com o ascender do antropocentrismo; e com o domínio hegemônico de uma nova classe – em que a burguesia se afirma, em termos econômicos e geopolíticos na conhecida fase comercial do capitalismo, com suas visões de sociedade, educação e cosmovisão – que a estrutura e as funções da universidade passarão por profundas mudanças. (BIANCHETTI, SGUISSARDI, 2017, p. 23).

Assentada no trinômio ‘universal, pública e gratuita’, mesmo com a adição do termo ‘laica’, nos marcos da Revolução Francesa, a universidade ainda manteve sua tutela anterior ligada à Igreja. Neste sentido, desde o surgimento das primeiras universidades até o século XIX, ocorreram poucas mudanças em seus objetivos e estrutura, não ocorrendo grandes transformações na sua organização e funcionamento. A passagem pelo século XIX representou, portanto, uma síntese histórica dessas formas de organização e funcionamento da universidade e da educação superior. Não obstante suas inúmeras especificidades, o tripé, ou as chamadas atividades fins, ensino, pesquisa e extensão, foram se estabelecendo nas várias instituições, mesmo que sob diferentes pesos e intensidades (BIANCHETTI, SGUISSARDI, 2017).

No caso brasileiro, a história da educação superior permaneceu marcada “pela tutela e pelo pragmatismo utilitarista dos cursos superiores que foram sendo criados” (BIANCHETTI, SGUISSARDI, 2017, p. 34). Até o final do período Imperial, prevalecendo o modelo de faculdades isoladas, a universidade, reivindicada pelos jesuítas no século XVII, pelos inconfidentes mineiros no século seguinte e pelo Parlamento do Império no século XIX, é criada somente em 1920. Dois traços comuns desse período perpassaram as disputas entre governantes, grupos religiosos e liberais para exercer a hegemonia. O primeiro é a tutela, enquanto controle exercido pelo Estado e grupos de interesse sobre a universidade; o segundo é o papel periférico atribuído e exercido pela educação e a preocupação com a formação humana em geral e de professores, em particular nas universidades (BIANCHETTI, SGUISSARDI, 2017).

Os modelos que seguiram, na transição do século XX para o XXI nos países europeus, marcados pela implantação do Processo de Bolonha⁶⁵ e sua regulação centralizadora, e nos Estados Unidos, em que a autonomia entre os estados federados possibilita uma maior diversidade de instâncias educacionais e formas de regulação/controle, aparecem demarcados pela implementação de um modelo empreendedor empresarial de universidade influenciando os demais países. No Brasil, é no período ditatorial que, com maior intensidade, se estabelece a ideia de controlar e regular a universidade, ganhando maior força as iniciativas voltadas para privatização do ensino. Estas mudanças, na função e no lugar – social e econômico –, ocupado pelas instituições de educação superior (IES), configuraram, no âmbito social, a tendência da universidade “tornar-se mera executora de políticas compensatórias, enquanto, no plano econômico, apresenta-se como um novo modo de empresariar o saber produzido e nova forma de produzir ciência e tecnologia”⁶⁶ (SILVA JÚNIOR, SGUISSARDI, 2013, p. 120).

Esse quadro também teve impacto no reordenamento e na reorganização da CAPES e do CNPq, orientando as pesquisas e a produção do conhecimento a partir de projetos de inovação para o desenvolvimento de novas tecnologias com o objetivo de agregar valor aos produtos e processos, voltando-se assim aos interesses econômicos privados (SILVA JÚNIOR, SGUISSARDI, 2013). Nestes termos, o quadro observado é de que “[...] a

⁶⁵ Estabelecido em 1999, refere-se ao protocolo assinado por 29 países europeus, com o objetivo de padronizar o ensino superior nestes países e propagar estas mudanças para os outros países no que se refere à regulação sobre a educação, tendo como principal orientação a diminuição do tempo de formação e titulação e o direcionamento da formação para atender demandas exclusivas do mercado (GUERRA, 2011). Orletti (2010) também situa esse processo enquanto previsão de uma dada homogeneização na duração dos cursos em todos os países europeus, sendo estabelecido a graduação em três anos, o mestrado em dois e o doutorado em três anos, pautando-se nos interesses das empresas educacionais sob a educação, em especial da pós-graduação. De forma geral, estas medidas configuram “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” (ORLETTI, 2010, p. 97). Tais grupos vem exercendo sua pressão por meio de regulamentações diversas na educação no âmbito da Organização Mundial do Comércio (OMC), via Acordo Geral sobre o Comércio em Serviços (AGCS), de forma a quebrar o que consideram barreiras ou empecilhos quanto às normas e regulamentações existentes em vários países, no que se refere justamente à duração dos cursos, à qualificação, à remuneração e o regime de trabalho do corpo docente e às exigências acadêmicas para titulação. Nesses termos, restando aos países periféricos a adesão a estes novos mercados, determinados a expandir seus negócios em novos mercados, sobretudo considerando que a maior parte da população mundial menos escolarizada encontra-se nestes países (ORLETTI, 2010).

⁶⁶ Esse período, sobretudo ao longo das duas últimas décadas do século XX, é marcado por mudanças no sistema capitalista mundial, “nas esferas comercial, produtiva, tecnológica e financeira que culminou na globalização da economia, levando à expansão do processo de internacionalização da produção, desregulamentação do sistema financeiro mundial, aumento do fluxo internacional de capitais, maior integração dos sistemas financeiros mundiais e elevação da concorrência nos mercados produtivos e financeiros” (SILVA JÚNIOR, SGUISSARDI, 2013, p. 120).

racionalidade econômico-financeira se interpõe nas práticas cotidianas da vida universitária” (MANCEBO, SILVA JÚNIOR, LÉDA, 2016, p. 746). Embora a ideia privatizante, venha de longa data na história de regulação do ensino superior brasileiro, é sob estas bases que o avanço mercantilista vai se mostrar de forma inédita.

O modo como se dá a expansão universitária desde então, aliada ao seu recorte empresarial com ênfase na ampliação numérica de alunos-clientes, conformou o que Bianchetti e Sguissardi (2017) denominaram de *commoditycidade*⁶⁷, trazendo a compreensão de que, para além do debate sobre a privatização, tudo na educação superior e universitária, incluindo as próprias instituições, é transformado em mercadoria/*commodity*, então submetida ao crivo do mercado. Embora, o saber produzido, fruto da pesquisa e do ensino, em especial na pós-graduação,

não possa ser visto como uma simples matéria-prima e, sim, como um ‘produto’ de baixo, médio ou alto valor agregado, traduzi-lo pelo termo *commodity* e à educação superior/universidade por seu derivado *commoditycidade* é o modo de enfatizar o fenômeno novo que estaria impondo a essas instituições o fim ou acaso de um determinado ‘modelo’ de educação superior/universidade que se idealizou desde meados do Século XIX, com os chamados ‘modelos clássicos’, e que, no Brasil, puderam ser projetados e implantados, ainda que precariamente, nas experiências pioneiras da Universidade de São Paulo (1934), da Universidade do Distrito Federal (1935) e da Universidade de Brasília (1962) [...]. (BIANCHETTI, SGUISSARDI, 2017, p. 15).

Os principais incentivadores e reguladores desse mercado educacional no mundo são os chamados organismos multilaterais financeiros, como o Banco Mundial, o Banco Interamericano do Desenvolvimento e a Organização Mundial do Comércio. Dessa forma, o setor financeiro entra no mercado educacional superior no país em 2001 “quando da associação da Kroton (então Pitágoras) com o *Apollo Internacional*, seguida pela compra, em 2005, do controle majoritário da Universidade Anhembi-Morumbi pela *Laureate Inc* e pelo controle, em 2006, de 70% das ações da Anhanguera Educacional pela Pátria Investimentos [...]” (BIANCHETTI, SGUISSARDI, 2017, p. 97), com participação da *International Finance Corporation* – IFC, braço financeiro do Banco Mundial⁶⁸. Mais uma vez, o Estado é chamado

⁶⁷ *Commoditycidade* deriva do termo econômico *commodity*, que “significa qualquer mercadoria em estado bruto ou produto primário, de origem agropecuária, vegetal ou mineral – como soja, trigo, café, açúcar, cada tipo de minério, etc. – produzido em larga escala, com características físicas homogêneas e cujos preços submetem-se à oferta e procura, isto é, às oscilações do mercado internacional” (BIANCHETTI, SGUISSARDI, 2017, p. 15).

⁶⁸ Desde então, “tem-se a constituição da maior empresa de educação superior (alunos de graduação) do planeta – Kroton – e o processo de concentração das matrículas em uma dezena de instituições vinculadas a grupos empresariais, associados a fundos de investimentos, especialmente a partir da abertura de capital de algumas pioneiras neste campo, no ano de 2007, em contexto em que atuam cerca de 2 mil instituições privadas, com

a ser o regulador desse processo, agora recuando de “sua responsabilidade pública com um bem e direitos públicos – a educação – e se atribui o papel de mediador, regulador de uma atividade que, de toda sua, passa em grande parte a ser terceirizada [...]” (BIANCHETTI, SGUISSARDI, 2017, p. 104).

Apesar dessa falta de perspectiva no que diz respeito ao fortalecimento da universidade e sua vocação pública, os autores assinalam que não estamos diante do fim da universidade, mas sim diante do fim de uma determinada universidade, que carregava ainda suas origens e era sempre retomada e repensada, considerando seu papel histórico de *universitas*. Assim, “a formação cultural e humanística desinteressada ou desconectada do caráter utilitário e imediatista foi perdendo espaço” (BIANCHETTI, SGUISSARDI, 2017, p. 105), sendo substituída pela ideia de interesse práticos imediatos, então destituída do caráter formativo que deveria ter. Assim se aproximando, portanto, da discussão a qual propôs Gramsci, quanto ao papel da escola na formação dos sujeitos.

Outra importante implicação desse momento é a submissão da educação e da formação ao chamado *downsizing*, enquanto um processo denominado efeito *bonsai*, traduzido como redução de custos. Isto é, o aluno-cliente vai à universidade e negocia seu tempo para se tornar um profissional, tendo na informação e na ideia de aplicação imediata lugar de destaque, substituindo, assim, o que se entende como conhecimento a ser construído e que deve dar subsídio ao aluno por toda a vida. Nestes termos, o professor é mais um tutor do que um educador de um determinado tipo de aluno, para quem está sinalizado o atendimento destas necessidades parciais, com fins específicos e mutantes⁶⁹ (BIANCHETTI, SGUISSARDI, 2017).

Esse modelo vai atingir em cheio a educação permanente e a ideia de educação ao longo da vida, “muito mais porque isto é uma garantia de retorno ao (super)mercado da *commodity*idade, do que em função de a realidade ser complexa, exigindo novos aportes

predominância absoluta das particulares ou privado-mercantis, apontam para o fenômeno da monopolização ou oligopolização da educação superior no país” (BIANCHETTI, SGUISSARDI, 2017, p. 99).

⁶⁹ Como também sintetizado por Mancebo (2010, p. 42 apud MANCEBO, SILVA JÚNIOR, LÉDA 2016, p. 744), “ocorre toda uma nova tendência, já designada oficialmente como educação terciária – termo proposto pelo Banco Mundial em título de 2003 – que confunde, não raramente, a educação superior com ensino pós-secundário, compreendendo: tutorias remotas, encurtamento de carreiras, flexibilização de currículos, importação de modelos educativos baseados ‘na aquisição de competências profissionais’, certificação de saberes e destrezas, reciclagem de competências. Mesmo a designação do trabalho do professor, propriamente dito vem sendo transmutado de trabalho docente para ‘facilitador’, ‘animador’, ‘tutor’ e ‘monitor’, dentre outras novidades”.

para se enfrentar situações novas” (BIANCHETTI, SGUISSARDI, 2017, p. 109, grifo nosso). A educação permanente, ao assimilar a perspectiva mercadológica, é tomada como oportunidade de alimentar as sempre inéditas e imediatas necessidades do mercado educacional.

As transformações que se seguiram na política educacional brasileira, remetendo novamente ao período de transição do século XX ao XXI, fruto das opções político-econômicas que se seguiram⁷⁰, podem ser reunidas em três fases: (a) a 1ª fase corresponde ao período de reformas institucionais, marcada pela Reforma do Estado de 1995, inaugurada pelo governo Fernando Henrique Cardoso, havendo o alinhamento “de um regime de acumulação monopolista para um regime de acumulação de predominância financeira, isto é, de mundialização do capital” (SILVA JÚNIOR, SGUISSARDI, 2013, p. 137-138); (b) a 2ª fase se refere ao ‘avanço’ das proposições da fase anterior, configurando na educação superior um aprofundamento da cultura institucional então caracterizada pela pesquisa aplicada, por cursos aligeirados e modalidades de ensino apoiadas em novas tecnologias de informação e comunicação, por meio de procedimentos de regulação e controle externo, e pela perda gradativa da autonomia universitária, subordinada à gestão, estabelecendo uma nova relação entre a educação superior e o setor empresarial, contexto que adentrou o primeiro mandato do governo Lula dando andamento a fase anterior (SILVA JÚNIOR, SGUISSARDI, 2013); (c) a 3ª fase, também no governo Lula, teve como marca

a emergência de programas com forte potência de mudança institucional e de expansão da educação superior como o REUNI, o uso ampliado da EAD, particularmente com a UAB e o Programa Universidade para Todos – PROUNI, que viabiliza o crescimento do setor privado, bem como a continuidade da expansão da pós-graduação - ainda que, neste caso, de forma atenuada em relação a momentos anteriores - e da respectiva indução da pesquisa ali desenvolvida. (SILVA JÚNIOR, SGUISSARDI, 2013, p. 138).

Essa última fase configurou, a expansão de matrículas nos cursos de graduação na rede privada (e particular) e pública, principalmente nas instituições federais. Não se trata de negar, na história recente, particularmente o segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, de 2006 a 2010, o papel que teve a retomada da expansão do ensino superior, com criação de universidades e campi públicos, que nos governos anteriores havia sido interrompida ou tido um crescimento imperceptível. Contudo,

⁷⁰ Considerando o período de 1995-2002, governo Fernando Henrique Cardoso, período de 2003-2010, governo Lula, e o período 2011-2014, governo Dilma.

também não se pode deixar de ter presente que essa expansão da Educação Superior pública, em anos recentes, fez-se acompanhar de decisões e implementações que, de origem pública, carrearam recursos para a iniciativa privada na educação ou no ensino público-quase-privado ou (in)diretamente no privado-mercantil. [...]. O certo, contudo, é que, [...] entre incentivos diretos ou de outra natureza, resultou uma expansão sem precedentes das instituições/organizações particulares [...]. (BIANCHETTI, SGUISSARDI, 2017, p. 76-77).

Por meio dos dados do Censo da Educação Superior do ano de 2010, com relação à expansão de matrículas das IES, chama a atenção a expansão das IES privadas com fins lucrativos (particulares) em relação à diminuição das IES privadas sem fins lucrativos (confessionais/comunitárias): em 1999, as particulares eram 526 (48% do total) contra 379 (34,5% do total) das confessionais/comunitárias; em 2010 foram 1.850 (77,8% do total) particulares e 250 (10,5% do total) confessionais/comunitárias (INEP, 2010 apud SILVA JÚNIOR, SGUISSARDI, 2013). Estes dados evidenciam duas dimensões – a continuidade do processo de mercantilização e a certificação em massa dos estudantes de graduação (no ensino público e privado) e de pós-graduação. Trata-se da mão de obra, a qual se tem referendado, fundamental para atender ao que foi pensando, planejado para o lugar da formação universitária na relação com as requisições do mercado de trabalho. No âmbito da pós-graduação *lato sensu*, essa expansão se dá principalmente por meio das vagas do Programa Universidade Aberta Brasil (UAB)⁷¹ (SILVA JÚNIOR, SGUISSARDI, 2013).

Os números que retratam a expansão de vagas em geral e, particularmente, da pós-graduação *lato sensu* na modalidade EaD, também revelam que este formato tem se apresentado de forma muito lucrativa para o mercado das especializações. Comparando os números das vagas EaD, dos anos de 2005 e 2010, em cinco anos, enquanto o número de cursos de graduação aumentou um pouco mais de 3 vezes (de 14.669 para 43.959 cursos) e o número de licenciaturas 2,6 vezes (de 14.389 para 37.829 cursos), o número de especialização teve um aumento de mais de 8 vezes (de 6.018 para 50.185 cursos) (ANDIFES, 2011, p. 12 apud SILVA JÚNIOR, SGUISSARDI, 2013).

O perfil dessa expansão, através de programas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades (REUNI), que priorizam cursos noturnos, em

⁷¹ Estabelecido pelo Decreto n.º 5.800 de junho de 2006, traz como objetivo a ampliação e interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior pela modalidade educação a distância. Representou um forte direcionamento dado à expansão e à mudança institucional, apresentando na certificação em massa, seja na expansão de vagas públicas para a graduação presencial e a distancia, seja pela expansão de cursos de pós-graduação *lato sensu*, seu grande mote de funcionamento (SILVA JÚNIOR, SGUISSARDI, 2013; BRASIL, 2006).

muitos casos com baixo “acesso cultural, dificuldades no domínio da língua, da leitura e escrita” (SILVA JÚNIOR, SGUISSARDI, 2013, p. 145), aliado a toda a lógica que os circunscrevem, ao mesmo tempo que estão imbuídos do discurso do acesso, acabam por trazer barreiras para chegar em outros níveis de ensino com maiores exigências. As diferenças entre governantes e governados e as barreiras para sua transposição seguem traçando seus rumos.

Não obstante a essa discussão e demarcando as contradições desse processo, considerando o impacto dessa expansão na vida dos estudantes que, em muitos casos, foram os primeiros membros de suas famílias a ter acesso a universidade, Frigotto (2011 apud PEREIRA 2016), também destaca os avanços advindos deste período, 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), então 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 afrodescendente⁷². Ressalta-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). Aqui, sendo central destacar que estes avanços foram fruto da luta travada pelos movimentos sociais, sobretudo no campo da educação e com o protagonismo do movimento negro, do movimento indígena, do movimento estudantil e dos profissionais da educação, que historicamente comprometidos com a educação pública, também por meio da articulação com as pesquisas desenvolvidas e os projetos de extensão tiveram papel central nessas conquistas no lastro dos avanços introduzidos com a afirmação do direito constitucional à educação, conquistados a duras penas pela sociedade civil face aos enfrentamentos realizados por estes movimentos, retratando estes diferentes períodos.

Outrossim, no âmbito do financiamento, teve-se 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

⁷² Além disso, esse período revelou diferenças no que se refere ao apoio dado ao projeto pedagógico desenvolvido pelo Movimento dos Sem Terra (MST), alterando a concepção e as práticas de educação no campo (FRIGOTTO, 2011).

para o magistério da educação básica, uma conquista histórica do magistério nacional. Entretanto, do ponto de vista da gestão, remetendo ao debate tratado ao longo deste item, a contradição se dá na medida que tais ações e políticas, em grande parte, estiveram calcadas na escolha pelas parcerias público-privadas, sem realizar o questionamento necessário quanto à concepção que as orientou. No que tange aos recursos públicos direcionados à política educacional, o Estado, ao invés de alargar a perspectiva do atendimento junto as 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).

O papel assumido pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI) e REUNI, conforme destaca o autor, por caminhos diversos e aparentemente contraditórios, acaba remetendo a chamada universidade operacional, nos moldes assinalados por Chaui (2001). O PROUNI, apesar de criar mais de 700 mil vagas, volta-se para o setor privado. O REUNI

representa uma inversão substantiva de recursos de custeio para projetos e programas, quase duplicando as vagas [...]. 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 a 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).

Do mesmo modo, trazendo novamente o debate para as forças e resistências que se estabeleceram ao longo deste processo, “a universidade tem sido espaço de embate de perspectivas e projetos” (MONFREDINI, 2016, p. 15), mantendo-se viva apesar das restrições que lhe são colocadas. Como lugar do conhecimento, por excelência, a universidade, sempre apareceu como “um lugar de contradição, de diversidade e multiplicidade de saberes, quase sempre em competição e conflito” (ROGGERO, 2016, p. 31).

Mais especificamente em relação às políticas de ações afirmativas, estas ganham força com o projeto de lei 3627/2004, que estabeleceu “um sistema especial de reservas de vagas

para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de ensino superior” (BITTAR, FARIA, HAGE, 2012, p. 171). Foram tomadas como medidas especiais e temporárias “[...] pelo Estado, com o objetivo de eliminar desigualdades raciais, étnicas, religiosas, de gênero e outras historicamente acumuladas garantido a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização [...]” (BRASIL, 2006b apud BITTAR, FARIA, HAGE, 2012, p. 171). Nesse contexto, tem-se a ênfase a um conjunto de ações que, no discurso oficial, visam fortalecer o processo de expansão e democratização da educação superior, voltado especificamente aos estudantes de baixa renda.

Não obstante, as contradições que vem sendo até aqui explicitadas quanto ao contexto que permeia essa expansão de matrículas, ao mesmo tempo em que ocorre um processo de descaracterização da universidade no que ela tem de mais valioso, como espaço necessário da dúvida, do debate e da crítica, reafirma-se que essas políticas trouxeram o acesso ao espaço universitário a um conjunto de estudantes que historicamente estiveram à margem do estabelecimento histórico da produção do conhecimento e do acesso a esta mesma universidade.

Se há apenas algumas décadas a cultura universitária era palco “privilegiado da clássica contradição institucional: contribuiria para o crescimento econômico do país e consolidação do pacto social de então, ao tempo em que se punha como baluarte da crítica de seu tempo histórico e de seus próprios objetivos” (SILVA JÚNIOR, SGUISSARDI, 2013, p. 138-139), este se fazia nomeadamente a margem desses estudantes que as políticas de ações afirmativas trouxeram para universidade. Trazendo, portanto, novas implicações para pensar a universidade hoje.

Como destacado ao longo deste item, a adoção do ideário mercadológico empresarial para a educação, repercute de formas semelhantes nos diversos níveis de ensino. Contudo, se nos outros níveis observa-se um debate maior sobre o direito à educação pública e gratuita, no caso da formação *lato sensu* tem-se naturalizado o lugar ocupado pelo mercado de especializações, ao mesmo tempo que há um silenciamento sobre seu lugar na pós-graduação e de seu papel na defesa da educação pública. Trazendo, dessa forma, uma importância ainda maior para a necessidade de avançar na compreensão sobre os elementos que caracterizam a formação *lato sensu*, ao qual se propôs a presente análise.

2.3 PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU*: REGULAMENTAÇÃO E OFERTA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394 de 20/12/1996, confirmou que os programas de pós-graduação *stricto sensu* correspondiam aos programas de mestrado e doutorado, e a modalidade *lato sensu*, aos cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros (BRASIL, 1996). Atualmente, estes últimos são regidos pela Resolução n.º 1 de 09/04/2018, que estabelece diretrizes e normas para a oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* em nível de especialização “abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação, que atendam às exigências das instituições ofertantes” (BRASIL, 2018b, p. 1).

O marco histórico de criação e implantação das especializações remonta

à criação, em 1951, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo Decreto nº 29.741/1951, tendo por objetivo assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país. (PILATI, 2006, p. 8).

Nesse período inicial, entre as principais finalidades desses cursos, estava a preparação de professores do ensino superior⁷³, especialistas e pesquisadores, considerando o processo de dito desenvolvimento social e de industrialização em curso no país. Os anos que se seguiram representaram a consolidação da base técnico-científica da pós-graduação brasileira, havendo concessão de bolsas para cursá-la no país e no exterior. Sob esta perspectiva conduzida pelo MEC, os cursos de especialização e aperfeiçoamento⁷⁴ voltaram-se para a formação de lideranças e competências científicas, com o objetivo de criar uma “massa crítica necessária à produção e à disseminação do conhecimento científico e tecnológico” (PILATI, 2006, p. 9). Com o tempo, também passaram a oferecer as condições necessárias para a expansão dos programas de mestrado e doutorado (CARVALHO e SPAGNOLO, 1996 apud PILATI, 2006).

Esse estabelecimento tem relação direta com a discussão da formação dos intelectuais trazida por Gramsci (1976; 2001), retratando um determinado projeto de educação, de forma a

⁷³A importância da pós-graduação *lato sensu* para a formação de professores no ensino superior “foi muito valorizada na década de 1970, quando houve a expansão do ensino superior e não havia docentes, em número suficiente, para ocupar as vagas que surgiam nas universidades e nas IES” (TORRES, 2018, p. 149).

⁷⁴ Em 2007, a Resolução n.º 1 do CES/CNE (2007) apresentou algumas alterações para o funcionamento de cursos de pós-graduação, excluindo os cursos de aperfeiçoamento da categoria de cursos de pós-graduação (FONSECA, FONSECA, 2016).

atender as forças políticas, sociais, culturais e econômicas hegemônicas, que tem na fragmentação e na ideia de competências seu *modus operandi*. Assim, com o objetivo de tornar este formato impermeável a outras formas, vai se formando um bloco único de se pensar a escola e a formação profissional.

O Parecer n.º 977/1965⁷⁵, do Professor Newton Sucupira, foi o que definiu de fato os cursos de pós-graduação, em dois tipos: *stricto sensu* e *lato sensu* (PILATI, 2006). A partir desses marcos, a pós-graduação *lato sensu*

nasceu vinculada ao atendimento de uma necessidade concreta do mercado de trabalho, assim considerada pela invasão tecnológica que torna obsoleta a formação inicial profissional ou ainda, pela necessidade de acomodação às funções crescentemente especializadas da máquina social⁷⁶. (MEDEIROS, 2010, p. 183).

Desde seu surgimento, tem-se claramente a ideia de que a formação *lato sensu* deveria estar voltada para o mercado de trabalho, bem como a intenção de conformar a formação profissional inicial a estes objetivos. Esta modalidade se consolida justamente

no contexto do amplo movimento de internacionalização da economia, iniciado no período do governo do Presidente Juscelino Kubitschek (1956-1961) e institucionalizado com os governos militares (1964-1985), no âmbito da expansão privada da educação superior, respondendo aos anseios sociais por graus mais elevados de ensino, impulsionada pela necessidade de profissionais com qualificação e titulação docente mais elevada⁷⁷. (MEDEIROS, 2010, p. 12).

⁷⁵ Instituído pelo MEC, CFE (então CNE) e Câmara de Educação Superior (CES).

⁷⁶ Em seu estudo sobre as configurações da pós-graduação *lato sensu* no Brasil, no período de 1964 a 1985, Medeiros (2010), retratando os dispositivos legais e os contextos políticos e socioculturais do ordenamento desta modalidade nestes períodos, situa 5 (cinco) momentos centrais: momento 1 (um), chamado de Primeiras definições (1965-1977), correspondendo ao período desde as primeiras legislações “com o Parecer CFE/C.E.Su. n.º 977/65, considerado o texto fundante da pós-graduação brasileira, até a Resolução CFE/C.E.Su. no 14, de 1977, que materializou os consensos/dissensos sobre a pós-graduação *lato sensu* brasileira” (MEDEIROS, 2010, p. 30); momento 2 (dois), chamado de Abalos, Ajustes e Diretrizes (1977-1983), configurando tentativas de experimentação e ajustes da primeira Resolução e correspondendo ao “período desde a aprovação da Resolução CFE/C.E.Su. no 14/77 até o Parecer CFE/C.E.Su. no 432/83 que deu origem à nova Resolução” (MEDEIROS, 2010, p. 31); momento 3 (três), chamado de Nova Conformação (1983-1996), período em que a Resolução CFE/C.P. n.º 12/83, trouxe uma nova configuração à modalidade, fixando sobretudo novas condições para a validade dos certificados de curso; momento 4 (quatro), chamado de Novos Abalos (1983-1996), sob a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), Lei n.º 9.395/1996, que configura um novo momento de questionamentos a Resolução de 1983, em que o CFE é substituído pelo CNE, tendo então o estabelecimento da Resolução CNE/CES n.º 02/96 e a subsequente Resolução CNE/CES n.º 04/1997 - o momento político abarcava o processo de redemocratização, com o fim da ditadura militar em 1985, além das intensas manifestações sociais, “a explosão das tecnologias da comunicação e informação”, o “acirramento das políticas do Estado em direção às novas orientações do capitalismo internacional, sobretudo, a partir da década de 1990” (MEDEIROS, 2010, p. 32); e o momento 5 (cinco), chamado de “Consolidação e Regulação” (2001-2008), compreendendo as Resoluções CNE/CES n.º 01/2001 e a Resolução CNE/CES n.º 01/07 e seus desdobramentos mais recentes.

⁷⁷ Nessa medida, “militares e empresários, representantes dos interesses multinacionais e associados, forjaram as condições políticas e socioculturais a partir das quais orientaram a nação segundo um modelo de desenvolvimento que necessitava, estrategicamente, da educação superior. A pós-graduação *lato sensu*, nesse contexto, criou as condições para a ampliação das vagas nas universidades, por meio da formação docente, ao

Com o passar do tempo, a formação *lato sensu* continuou “sendo um segmento importante da pós-graduação, embora já não era mais objeto de acompanhamento sistemático” (PILATI, 2006, p. 9). Quadro este que, com a criação do primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG)⁷⁸, se consolidou na medida que a CAPES, que antes tratava da política de pós-graduação no seu conjunto, aos poucos passa a se concentrar nos mestrados e doutorados⁷⁹. Ou seja, na medida em que os planos de pós-graduação investiram nos programas *stricto sensu*, “objetivando a formação de competência para a produção científica e tecnológica, os cursos de especialização em nível de pós-graduação saíram de foco, aos poucos, das políticas oficiais e regulatórias dessa modalidade de ensino pós-graduado” (PILATI, 2006, p. 9).

Apesar disso, a formação *lato sensu* ainda se manifestava como uma referência na formação desses quadros, simultaneamente sendo vista pelas entidades de representação dos trabalhadores e organizações empregadoras como “uma alternativa eficiente para se reconhecer o domínio de uma especialidade ou de atualização dos profissionais das mais diversas áreas técnicas e acadêmicas, desvinculada da perspectiva de acesso à pós-graduação *stricto sensu* e do engajamento nas estruturas acadêmicas da pesquisa científica e do ensino” (PILATI, 2006, p. 11). Ainda, situando seu “caráter temporário, versátil, dinâmico e de agilidade na resposta a necessidades específicas, o que permite a esses cursos serem vistos como instrumentos não apenas de formação como também de disseminação do conhecimento por organizações, estudiosos e profissionais” (PILATI, 2006, p. 11).

Ao contrário de uma retração, observou-se uma tendência à expansão das especializações. De 2001 a 2003, por exemplo, ocorrendo um crescimento de 47% nos cursos, sendo 84,9% cursos oferecidos por instituições privadas (PILATI, 2006). Desde então, essa propensão à expansão vai se tornar característica desta modalidade de ensino.

Nesses termos, com o objetivo de traçar alguns elementos que foram caracterizando a formação *lato sensu* até sua configuração atual, em referência à importância da discussão das

mesmo tempo em que se propôs a qualificar, tecnicamente, os trabalhadores para um sistema produtivo moderno” (MEDEIROS, 2010, p. 191).

⁷⁸ Criado em 1981, voltado para o planejamento da pós-graduação *stricto sensu*.

⁷⁹ Também contribuiu para esse cenário o fato da LDB, em seu artigo 66, ter determinado que a preparação do exercício do magistério superior passasse a ocorrer preferencialmente nos programas de mestrado e doutorado. Contudo, nas áreas que ainda era escasso o número de profissionais com o título *stricto sensu*, teve-se a vigência do artigo 52, II, ao qual consentiu excepcionalmente que docentes com especialização lecionassem (PILATI, 2006).

especializações no âmbito da educação superior e da pós-graduação, o autor destaca que a Resolução MEC/CNE/CES n.º 03/1999⁸⁰

fixou as condições de validade dos certificados de cursos presenciais de especialização e estabeleceu a necessidade da avaliação desses cursos pela Capes. Logo em seguida, a Resolução MEC/CNE/CES n.º 01/2001, além de reforçar o aspecto relativo à flexibilidade e agilidade dos cursos, estabeleceu os critérios básicos atualmente vigentes para os cursos de especialização. (PILATI, 2006, p. 12).

Por sua vez, Fonseca (2006), questionando os marcos desta Resolução de 2001, situa que a Resolução n.º 12/83, que a antecedeu, apresentava maior preocupação com o aspecto formativo dos cursos de aperfeiçoamento e especialização⁸¹, havendo ainda uma possibilidade de passagem para outros níveis de ensino. Em alguma medida, tinha-se um sistema interligado, tendo como órgão regulador o CFE⁸².

Se, para Pilati (2006), a resolução de 2001 se constituiu num avanço para o estabelecimento dos cursos de especialização no caminho de sua expansão até os dias atuais, para Fonseca (2006) estas mudanças indicaram o caminho de fragilidades que a regulação da formação *lato sensu* tomou, priorizando aspectos mercadológicos em detrimento da sua função no sistema de ensino. Por sua vez, segundo a CAPES, “para dar novo enfoque à pós-graduação *lato sensu* fazia-se necessário mudar a concepção da Resolução n.º 12/83 com o objetivo de adequá-la ao novo cenário do ensino superior” (FONSECA, 2004, p. 174-175)⁸³.

⁸⁰ Revogando a Resolução MEC/CNE/CES n.º 12/1983 (BRASIL, 1983).

⁸¹ Sobretudo nos cursos voltados ao o magistério superior.

⁸² Ao mesmo cabendo conceituar e estabelecer as normas gerais para a organização dos cursos de pós-graduação.

⁸³ As justificativas da CAPES para a nova regulamentação e a revisão da Resolução CFE n.º 12/83 evidenciam este cenário, sendo estas: “a) a significativa expansão do sistema de pós-graduação *stricto sensu* e sua capacidade atual de formar mestres e doutores tornam obsoleta a idéia [sic] de pensar nos cursos de especialização como meio adequado para a qualificação do magistério superior; b) a inexistência de uma conceituação para os cursos de aperfeiçoamento e especialização levou à prática corrente de utilizar os dois termos simultaneamente – aperfeiçoamento/especialização – para uma única regulamentação; c) os cursos de especialização, em suas várias modalidades, ocupam hoje espaço considerável no ensino pós-graduado. Levantamento realizado pela CAPES revela a existência de mais de 3 mil cursos que atendem a uma população de mais de 60 mil estudantes, com expressiva presença também no setor público; d) o insucesso da tentativa dos legisladores de impedir que se usasse a referência à Resolução 12/83 como ‘oficialização’ indiscriminada dos cursos não orientados para o magistério superior, em razão de ser essa a única regulamentação existente para esse nível de pós-graduação; e) as múltiplas funções hoje desempenhadas pelos cursos de especialização com notável diferença entre as áreas: qualificação para docência no ensino fundamental e médio, atualização ou reciclagem profissional, preparação para o mestrado, educação continuada, especialização profissional em sentido estrito, além da qualificação para o ensino superior; f) o interesse crescente pelo mestrado profissional recentemente regulamentado pela CAPES (Portaria 80, de 16/12/98) que pode operar em espaços e com clientela comuns às dos cursos de especialização e a conseqüente [sic] necessidade de uma definição mais clara de níveis de pós-graduação e respectivas funções; g) o hiato que se criou no sistema de pós-graduação entre *lato* e *stricto sensu* que impede a integração do setor como um todo, deixando os cursos de especialização sem uma regulamentação adequada e um sistema de avaliação; h) a ausência de políticas explícitas para esse setor da pós-graduação e a indefinição quanto ao órgão responsável para sua efetivação. A presente situação exige que

As questões que motivaram a publicação das Resoluções subsequentes a de 1983 centraram-se: no uso de diferentes nomenclaturas para os cursos de especialização, como MBA - *Master Business Administration*; na falta de uma política específica da CAPES para a pós-graduação *lato sensu*; na distância conceitual do *lato* e do *stricto sensu* e na criação do mestrado profissional⁸⁴ (FONSECA, 2004). A autora lembra que a Resolução CES n.º 3/1999 até trouxe a preocupação com o processo avaliativo⁸⁵, contudo os resultados deste processo remeteram que a pós-graduação *lato sensu* se desenvolvesse:

sem identidade conceitual, desvinculada do sistema nacional de pós-graduação e, em muitos casos, exógena à política de graduação e ao próprio eixo estrutural da política de pós-graduação. Assim, todo o esforço regulador retratado na Resolução n.º 3/99 não foi suficiente para conferir a esse nível de ensino uma identidade, no que se refere à integração ao sistema nacional de pós-graduação e à avaliação pela Capes. (FONSECA, 2004, p. 176)

Outra questão diz respeito ao fato de que essas resoluções apresentaram um curto período de vigência⁸⁶, evidenciando novos embates e interesses no conjunto das forças políticas educacionais, sobretudo “do setor privado [...] na ótica de uma política flexível para o ensino superior” (FONSECA, 2004, p. 177), enquanto marca recorrente do estabelecimento dos cursos de especialização no país.

Pilati (2006), em um tom bem mais ameno quanto a essas mudanças, assinala que tais legislações foram se pautando em parâmetros que atestavam a natureza acadêmica e científica dos cursos de especialização, tais como o credenciamento das instituições de ensino, a

providências sejam adotadas no sentido de: i) retirar o caráter restritivo da Resolução hoje em vigor, voltada apenas para o magistério superior; ii) padronizar a nomenclatura e definir claramente os termos adotados para esse nível de pós-graduação; III) articular o conjunto da pós-graduação num sistema mais integrado, flexível e diversificado; iv) definir procedimentos e atribuições para o acompanhamento e avaliação do setor. Em razão dessas constatações, e como primeiro passo para viabilizar a implantação dessas propostas, a CAPES encaminha a esse Conselho projeto de reformulação da Resolução 12/83” (BRASIL, 1999b, p.1-2). Portanto, apesar desta avaliação trazer aspectos importantes quanto a um diagnóstico da pós-graduação *lato sensu* até este período, no sentido de elencar dificuldades existentes, tem-se que as mudanças que se sucederam com a nova Resolução vão trazer outras problemáticas, muitas destas associadas a estes apontamentos que continuam sem solução.

⁸⁴ Portaria CAPES n.º 80, de 16 de dezembro de 1998 (FONSECA, 2004).

⁸⁵ Sem desconsiderar as críticas ao processo avaliativo da formação *stricto sensu* e da educação de forma geral, que por vezes desconsidera aspectos qualitativos, impondo uma lógica produtivista quantitativa à educação, aqui a reivindicação sobre a necessidade de estabelecimento de um processo avaliativo passa mais pela ideia de não deixar esses cursos à deriva, sem a possibilidade de uma leitura sobre os mesmos. Assim, retratando a necessidade de se ter uma maior apreensão sobre os delineamentos que permeiam esta modalidade de formação.

⁸⁶ Ao retratar a passagem da Resolução CNE/CES n.º 01/2001 com a Resolução CNE/CES n.º 01/2007, Medeiros (2010, p. 199) sinaliza que “a esperada Resolução da pós-graduação *lato sensu*, no Brasil, não regulamentou a contento a modalidade; antes manteve os insuficientes mandamentos do dispositivo anterior carecendo ainda, portanto, de normatização à altura da importância, avassaladoramente crescente, da modalidade no cenário da educação nacional”.

recomendação que as instituições criassem especializações em áreas em que tivessem cursos de graduação autorizados e reconhecidos e a exigência de que pelo menos metade do quadro docente fosse de mestres e/ou doutores. Assim, a seu ver, estas questões ficariam a cargo das entidades que deveriam “comprovar que detém massa crítica docente, experiência e condições institucionais indispensáveis na área em que pretendam oferecer cursos de especialização” (PILATI, 2006, p. 13).

Outrossim, para o autor, muitos questionamentos quanto à qualidade dos cursos ocorrem em função de instituições que “ignoram esses requisitos ou fazem interpretações equivocadas, buscando brechas que as desobriguem da responsabilidade acadêmica direta” (PILATI, 2006, p. 15). Nesses casos, Pilati (2006) sinaliza que tais instituições deveriam optar por cursos internos com certificação específica para fins exclusivamente profissionais. Logo, indicando que o reconhecimento para fins acadêmicos deveria ficar atrelado à participação direta de IES ou entidades credenciadas⁸⁷. A opção de credenciamento especial de instituições não educacionais só foi extinta pela Resolução n.º 7/2011⁸⁸, justamente pelas dificuldades que surgiram em relação à qualidade destes cursos (BRASIL, 2011), ao contrário da visão do autor que parecia acreditar numa autorregulação que seria realizada pelas instituições.

De outra forma, Fonseca (2004) atribui que a expansão das Especializações implicou a expansão do setor privado e da influência do mercado de trabalho, demandando

novas formas e modalidades de cursos e níveis de ensino e, por consequência, amparada por políticas e legislações mais flexíveis o que por certo gerou, especialmente no campo privado, a oferta de cursos desvinculados dos critérios acadêmicos mínimos de qualidade. Assim, pode-se dizer que a flexibilização do lato sensu resultou desse conjunto de fatores que influenciaram a política nacional de pós-graduação que parece ter se desenvolvido sem a preocupação com critérios que poderiam garantir padrões razoáveis de qualidade acadêmica. (FONSECA, 2004, p. 178).

⁸⁷ Na contramão dessa proposição, a Resolução MEC/CNE/CES n.º 01/2001 abriu a possibilidade para que entidades que não atuassem na área da educação superior pudessem obter o credenciamento para a oferta de cursos de especialização, desde que com “experiência além de competência comprovada, infraestrutura apropriada e massa crítica suficiente, como corpo docente com titulação necessária. [...]” (PILATI, 2006, p. 16).

⁸⁸ A flexibilização anterior foi considerada um complicador quanto à qualidade dos cursos. Assim, a extinção do credenciamento de instituições não educacionais para a oferta de cursos de especialização nas modalidades de educação presencial e a distância se configurou como uma nova tentativa de regulação com vistas a preservar uma qualidade mínima nos cursos (FONSECA, FONSECA, 2016). Por outro lado, Torres (2018) situa que neste debate sobre o estabelecimento de cursos de pós-graduação *lato sensu* em instituições não educacionais, como hospitais e fundações, também contou com a influência e reivindicação de instituições educacionais privadas já estabelecidas, no sentido de não ter concorrentes no mercado educacional, sendo este o principal responsável pela as novas mudanças na Resolução CNE/CES n.º 7, de 8 de setembro de 2011.

Ao longo desse processo, a implantação de novos cursos *lato sensu* passou a ocorrer por meio de “normas menos restritivas, traduzidas na redução da exigência de qualificação do corpo docente e na retirada da exigência de conteúdos didático-pedagógicos e de formação científica [...]” (FONSECA, 2004, p. 179), calcando-se numa política de desregulação do ensino superior. Logo, com exceção das universidades que detinham autonomia, os cursos *lato sensu* tiveram um crescimento desordenado e uma oferta em grande medida sem qualidade (FONSECA, 2004).

Essa realidade acaba interferindo diretamente no potencial crítico e na possibilidade de formação política destes cursos, então delimitados, nessa concepção, a atender as requisições de um mercado educacional em expansão, muitas vezes aquém de preceitos formativos e educacionais. Aqui, portanto, a ênfase está em assegurar a continuidade da hegemonia deste modelo, ocultando suas contradições e celebrando seu crescimento.

Ao retomar a discussão sobre supervisão e avaliação dos cursos, Pilati (2006) reafirma que o modelo de avaliação instituído para a formação *stricto sensu*⁸⁹ não foi instituído para a *lato sensu* por sua natureza e o contexto histórico⁹⁰. Por outro lado, reconhece que o aumento da demanda por cursos, uma vez estimulada pelos planos de carreira de órgãos públicos, sistemas de educação estaduais e municipais, grandes empresas estatais, necessidades competitivas do mercado de trabalho e de atualização de profissionais diversos, fez com que muitas instituições públicas e privadas ampliassem a oferta de cursos de especialização, nem sempre observando os padrões acadêmicos esperados. Este quadro gerou grande insatisfação quanto aos cursos *lato sensu*, sobretudo sobre seu aligeiramento e impropriedade dos certificados obtidos, havendo preocupação das instituições de ensino com os padrões de qualidade esperados.

Numa tentativa de rever esse processo, o MEC criou a Comissão Especial de Acompanhamento e Verificação⁹¹, objetivando acompanhar e verificar o cumprimento das disposições estabelecidas na Resolução de 2001, bem como realizar sugestões de procedimentos voltados para a supervisão desses cursos. Tal comissão sugeriu a criação de

⁸⁹ Então, calcado na “avaliação do desempenho dos programas de pós-graduação no triênio imediatamente anterior ao ano de sua realização; e avaliação das propostas de novos cursos de mestrado e doutorado, segundo os mesmos critérios utilizados na avaliação trienal, tendo por finalidade a sua autorização ou reconhecimento do Ministério da Educação” (PILATI, 2006, p. 19).

⁹⁰ Embora a Resolução MEC/CNE/CES n.º 3/1999 que previa que os mesmos também fossem avaliados pela CAPES, foi revogada pela Resolução MEC/CNE/CES n.º 01/2001.

⁹¹ Portaria Ministerial n.º 1.180/2004.

um cadastro dos cursos⁹² como estratégia de supervisão. O Conselho Nacional de Educação (CNE), através do Parecer CNE/CSE n.º 66/2005, normatizou este cadastro, tendo como objetivos: traçar um quadro atual completo do setor no país, oferecer à sociedade uma informação clara sobre as alternativas dos cursos regulares, construir propostas de aperfeiçoamento da regulação desse nível de ensino, e fornecer subsídios para o desenvolvimento de propostas de avaliação dos cursos, tendo em vista a sua natureza e objetivos específicos (PILATI, 2006)⁹³ ⁹⁴. Também sobre a criação desta Comissão Especial, Fonseca (2006, p. 179) situa que o então ministro da educação deste período, Tarso Genro, ponderou sobre a necessidade de mudar a “desregulação que permitiu a proliferação de cursos de pós-graduação sem qualidade em todo o país [...]”.

Outrossim, alertando para a necessidade de “participação das universidades, instituições de ensino superior (IES), CNE, CAPES, Associações Científicas e outros segmentos envolvidos” (FONSECA, 2004, p. 180), de forma que a discussão não se limitasse ao Ministério da Educação e que as propostas fossem tensionadas, considerando a qualidade da formação técnico-profissional, na articulação com ensino de graduação e pesquisa. Nesta linha, a autora questiona:

qual a função e o papel da pós-graduação *lato sensu* no atual contexto da educação superior? Qual sua articulação com os órgãos do MEC e sua posição nos organogramas das IES? Como solucionar a questão da avaliação da pós-graduação *lato sensu*? A Portaria do MEC cria uma comissão formada por técnicos do Inep [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais] e da SESU [Secretaria de Educação Superior]. E qual é o papel e a função da Capes no reordenamento e redirecionamento dos cursos *lato sensu*? Essa modalidade de educação foi definitivamente retirada das responsabilidades da Capes? Considerando o crescimento desse nível de ensino, a função da educação continuada, o crescimento e diversificação do mercado de trabalho, a necessidade de formação do especialista, a necessidade de fortalecimento e consolidação da pós-graduação como sistema integrado e articulado, em nível interno (nas instituições) e em nível externo (MEC/Capes/CNE), torna-se necessária uma discussão mais ampla e aprofundada para repensar-se a política de pós-graduação, a inserção no sistema de pós-graduação e seu caráter conceitual, formativo e regulador. (FONSECA, 2004, p. 181).

⁹² Portaria Ministerial n.º 328/2005.

⁹³ “A complexidade do levantamento e o fato de que grande parte das instituições não tinha o registro sistematizado dessas informações básicas no contexto da gestão acadêmica dos cursos fizeram com que o trabalho se estendesse até junho de 2005” (PILATI, 2006, p. 19).

⁹⁴ Em relação aos cursos de especialização a distância, o regramento é semelhante, sendo necessário o credenciamento pelo MEC de todas as instituições, devendo comprovar sua capacidade em oferecer tais cursos, com a infraestrutura técnica, de pessoal qualificado, softwares e metodologias específicas, conforme estabelece a Resolução MEC/CNE/CES n.º 01/2001 (PILATI, 2006).

Ainda, sugerindo que a reestruturação da pós-graduação *lato sensu* deve considerar:

uma política de pós-graduação articulada, sobretudo nos níveis de mestrado acadêmico, mestrado profissional e especialização; o papel regulador do MEC/CNE-CES/Capes; a definição de uma política de avaliação consoante com as diretrizes do Sinaes [Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior] e com as práticas da Capes; o fortalecimento da graduação e integração de ensino e pesquisa; a qualificação do corpo docente (pelo menos 70% de professores com a titulação de mestrado e doutorado); a forma de contratação dos docentes (pelo menos 60% do corpo docente permanente da instituição) responsáveis pelo curso; o projeto pedagógico do curso com aprovação pelos conselhos superiores da instituição; a exigência de conteúdos didático-pedagógicos, como oferta optativa para os cursos com objetivo técnico-profissional e obrigatória para os cursos voltados para a formação no magistério superior; a exigência de defesa pública de monografia ou de trabalho final do curso. Pode-se dizer que a 'desregulação que permitiu a proliferação dos cursos de pós-graduação sem qualidade em todo o país', da qual fala o ministro Tarso Genro, é resultado da regulação flexível e da política de educação superior dos últimos anos, sob a égide mercadológica. (FONSECA, 2004, p. 181).

Por outro lado, Pilati (2006), compreendendo que a perpetuação dos cursos está assegurada pelas necessidades do próprio sistema de ensino e pela ampliação da demanda das especializações, situa a necessidade de atualização pelos profissionais, em que cada vez mais as pessoas e categorias profissionais buscam serviços que respondam a suas demandas de conhecimento nas instituições escolares, nas organizações diversas e nas empresas. Dessa forma, a especialização

em nível de pós-graduação, presencial ou à distância, tem sido vista como espaço privilegiado para a concretização da mediação pedagógica entre a informação a oferecer e a aprendizagem autônoma de construção do conhecimento pelos graduados e profissionais. Isso é, não mais se baseia na simples transmissão de informação, mas também na necessidade de reconstrução e de reformulação do conhecimento e da tecnologia. Portanto, a relevância dos cursos de especialização em nível de pós-graduação no contexto educacional e profissional não pode ser diminuída pelos equívocos e irregularidades na sua oferta. Cabe ao Estado e aos setores envolvidos na questão buscar o seu aperfeiçoamento para garantir benefícios à sociedade e ao próprio desenvolvimento educacional, científico e tecnológico. (PILATI, 2006, p. 24).

O autor relembra que essa modalidade de formação desempenha um papel estratégico no processo de construção do próprio sistema de pós-graduação brasileiro e que sua versatilidade comporta profissionais de todas as áreas, seja na busca por atualização, seja no aprofundamento de novos campos.

Em 2005, como resultado do cadastramento realizado⁹⁵, todos os cursos de pós-graduação *lato sensu* foram registrados no MEC, credenciando-se 127 instituições públicas e 716 instituições privadas que ofereciam os cursos de especialização. Em 2012, o setor público detinha 304 instituições, e o setor privado, 2.112 instituições (BRASIL/MEC, 2009; 2012 apud FONSECA, FONSECA, 2016). Estes dados são importantes para compreender, para além da expansão dos cursos, o lugar que as especializações vão ocupar na pós-graduação e na formação profissional.

A criação dos mestrados profissionais⁹⁶, estabelecendo como sua finalidade aprimorar a formação técnico-profissional avançada, em continuidade à orientação técnica finalística das especializações, foi mais um fator que teve impactos neste cenário, fazendo com que a especialização *lato sensu* perdesse mais espaço no sistema de acompanhamento e avaliação da pós-graduação⁹⁷ (FONSECA, FONSECA, 2016).

Também, o atual PNPG 2011-2020 (CAPES, 2010), contendo recomendações sobre avaliação, inovação, internacionalização, redes e associações, interdisciplinaridade e multidisciplinaridade, não apresenta menção específica para os cursos *lato sensu*⁹⁸. Assim, como já ocorreu ao longo de sua história, “os cursos continuam se expandindo de forma acelerada e sem acompanhamento e supervisão dos órgãos competentes” (FONSECA, FONSECA, 2016, p. 158). Além disso, algumas instituições, aproveitando essas lacunas, continuam desconsiderando as normas mínimas para a oferta e a garantia de qualidade dos cursos.

Em 2014, a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação (SERES) do MEC sinalizou a realização de um novo Cadastro Nacional, sendo instituído pela Resolução n.º 2 de 2014 o cadastro de oferta de pós-graduação *lato sensu*

⁹⁵ Após esse período, contudo, essa Comissão Especial foi extinta, cessando o acompanhamento criado em 2005, tendo como consequência direta a não disponibilização de “novos dados sobre o número de cursos de pós-graduação *lato sensu* e nem sobre os alunos formados [...]” (FONSECA, FONSECA, 2016, p. 158).

⁹⁶ Como situado na introdução, através da Portaria Normativa da CAPES n.º 17 de 28 de dezembro de 2009.

⁹⁷ Entretanto, a criação dos mestrados profissionais não diminuiu a busca por cursos de especialização (TORRES, 2018).

⁹⁸ Torres (2018), também retratando a ausência de dados dessa modalidade nos planos nacionais de Pós-Graduação, situa que embora nos mais antigos ocorra uma valorização maior da pós-graduação *lato sensu* e uma integração maior à pós-graduação *stricto sensu* como um todo, havendo ainda uma intenção explícita em incentivar as instituições para o oferecimento de cursos de especialização. Também ressalta que com o passar do tempo, “quando houve um aumento no número de mestres e doutores, a especialização não foi mais tão citada, houve um silenciamento sobre ela e no PNPG 2005-2010 houve apenas duas menções, embora continue em franca atividade, formando docentes e especializando, bem ou mal, vários tipos de profissionais” (TORRES, 2018, p. 247).

(presencial e a distância) para todas as instituições credenciadas no Sistema Federal de Ensino, apresentando dados sobre o corpo docente, a coordenação, o número de vagas, a periodicidade dos cursos, prazo para adequação das instituições as exigências, e, ainda, a sistemática de atualização e coleta futura de dados (BRASIL, 2014). Tal iniciativa, mais uma vez, teve como “objetivo de aferir a dimensão e a qualidade dos cursos de especialização *lato sensu* para, a partir dessa verificação, propor políticas e regulamentações necessárias para qualificar a oferta desses cursos” (FONSECA, FONSECA, 2016, p. 159).

Essa iniciativa evidencia, em alguma medida, a importância dessa modalidade para a pós-graduação brasileira, seja por meio dos números expressivos de sua expansão, sobretudo de cursos voltados para a formação de professores de todos os níveis de ensino, seja pela “necessidade [que permanece] de regulação mais rigorosa por parte do MEC/CNE/CES, especialmente no tocante aos critérios de abertura e oferta dos cursos, particularmente no campo privado” (FONSECA, FONSECA, 2016, p. 159).

O Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (2007 apud FONSECA, FONSECA, 2016) também fez considerações sobre a pós-graduação *lato sensu*, com ponderações que remeteram para a importância da gestão pedagógica e institucional dos cursos, por meio dos métodos e as estruturas administrativas, os recursos humanos disponíveis e a infraestrutura física necessária à qualidade das atividades acadêmicas, destacando que o grande desafio

é motivar a elaboração de um projeto próprio, dinâmico e construído coletivamente em cada IES e que englobe, mas não fique restrito, à elaboração de um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o qual atende prioritariamente às atividades de credenciamento e reconhecimento de cursos e instituições. (FONSECA, FONSECA, 2016, p. 162).

Ainda, sendo considerado “que os cursos de especialização *lato sensu*, pela sua importância formativa no campo técnico-profissional e na educação continuada, vêm sendo desafiados pela reconfiguração metodológica da ciência e das diferentes funções atribuídas ao conhecimento [...]” (FONSECA, FONSECA, 2016, p. 162). As autoras enfatizam que a qualificação dos cursos se relaciona diretamente com a necessidade de construir meios de avaliação, afim de

identificar possibilidades, orientar, justificar, escolher e tomar decisões quanto ao perfil desejado do curso e quanto à sua pertinência para a inserção dos alunos na dinâmica social. Esse quesito demanda, ainda, um processo permanente de acompanhamento dos egressos por parte da instituição, como estratégia para aperfeiçoar a qualidade do ensino. (FONSECA, FONSECA, 2016, p. 162-163).

Igualmente, faz-se necessário fazer as devidas mediações desse processo com as forças políticas de cada período, no sentido de dar a devida importância à formação *lato sensu* no conjunto da formação profissional, enquanto espaço estratégico para se avançar no fortalecimento de uma concepção de educação permanente e conectada com os princípios profissionais que se tem tratado. Contudo, essa tarefa só será efetiva se partir do tensionamento da lógica vigente, do que sustenta não somente a formação *lato sensu*, mas todo o sistema de ensino. Este olhar para a pós-graduação *lato sensu*, conforme a discussão trazida por Torres (2018), ao realizar a discussão sobre a mercantilização da pós-graduação *lato sensu* no Brasil, deixa claro que apesar de ser um campo menos explorado pela pesquisa acadêmica, considerando a falta de referência desta modalidade na literatura específica, na legislação e nos planos nacionais de pós-graduação, a mesma apresenta-se com um campo de grande interesse do mercado, por sua vez ocorrendo a naturalização da ideia de que deva ser comercializada, até mesmo nas universidades públicas⁹⁹.

Como se tem ressaltado, a perspectiva privatista assumida no ensino superior, ao longo da história da educação no Brasil, é central para se “compreender o processo de aceitação da mercantilização da educação no país, pela sociedade” (TORRES, 2018, p. 28). Dados de 2018 quanto à distribuição dos discentes de pós-graduação do Brasil situam a existência de 131.607 estudantes matriculados no mestrado, 114.867 no doutorado e 42.064 no mestrado profissional (BRASIL, 2018 apud TORRES, 2018). Por sua vez, apesar de se observar um aumento crescente no número de cursos na formação *lato sensu*, a mesma “sofre com o processo de silenciamento, em virtude da ausência de dados sobre esses cursos, o que causa sua invisibilidade diante da realidade da pós-graduação” (TORRES, 2018, p. 34).

Uma das questões postas pelo estabelecimento da lógica privatista no âmbito das instituições públicas na área da educação superior, “vem se dando através de várias ações estatais, dentre elas a permissão da cobrança de mensalidades em cursos de PGLS¹⁰⁰, oferecidos por IES públicas federais” (TORRES, 2018, p. 56). Por esta lógica, a ideia de educação permanente e a pós-graduação, para além de sua importância, é vista como possibilidade de expansão mercadológica e espaço de consolidação dos interesses do

⁹⁹ Medeiros (2010, p.14), também traz essa constatação ao situar que muitos estudiosos tem “se preocupado com o crescimento do nível superior, no âmbito da graduação e da pós-graduação *stricto sensu*, em abordagens das mais diversas ordens: concepções; modelos; avaliação; crescimento; gestão; financiamento; políticas e outras. Contudo, essa preocupação não ocorre quando se trata da pós-graduação *lato sensu*”.

¹⁰⁰ Pós-graduação *lato sensu*.

mercado, condicionando a qualidade dos cursos a interesses que ultrapassam àqueles guiados pela qualificação e o lugar do exercício profissional. Nesta medida, a

divulgação de outra ideologia – da busca de formação continuada – também tem levado à procura da PGLS ou cursos de especialização, valorizados agora pela nova ideologia da empregabilidade que estabelece: quanto mais cursos o trabalhador possui, ele estará mais apto a conseguir um lugar no mercado de trabalho ou a permanecer nele, reforçando a ideia que a educação seria a panaceia para todos os males sociais. (TORRES, 2018, p. 58).

O crescimento da demanda pela pós-graduação *lato sensu*, de forma a atender a este mercado educacional nas funções que lhe são atribuídas, tem sua oferta facilitada pelos órgãos responsáveis por controlá-la, fazendo desta modalidade “um grande negócio, inclusive para as universidades públicas, que em princípio são gratuitas, mas pela via das PGLS estão adotando a lógica da privatização” (TORRES, 2018, p. 59).

A constituição de 1988, ao mesmo tempo que estabeleceu a educação como pública e gratuita, “se caracterizou na legitimação jurídica ao processo de empresariamento/mercantilização do ensino em nosso país, já em curso desde os anos 1970, antecipando o processo de neoliberalização iniciado a partir dos anos 1990” (NEVES; FERNANDES, 2002, p. 36 apud TORRES, 2018, p. 63), tendo consentido pela primeira vez o lucro na atividade educativa. Nesta direção, a LDBEN e outras legislações que se seguiram, como o Decreto n.º 2.306/97, que regulamentou o Sistema Federal de Ensino, permitiram “a flexibilização da organização acadêmica das IES, com a grande novidade da criação dos centros universitários que passaram a ter a mesma autonomia das universidades, sem a necessidade de dedicação à pesquisa” (TORRES, 2018, p. 65).

Assim, como situado ao longo desta seção, o papel que o meio empresarial tem exercido na educação brasileira não é algo novo, mas o processo de fragmentação e mercantilização do ensino superior nos marcos da política neoliberal, e, mais especificamente, na pós-graduação *lato sensu*, teve esse caráter mercadológico acentuado. Ao analisar as legislações referentes à pós-graduação *lato sensu*, em continuidade aos pontos já destacados neste item pelos outros autores, Torres (2018, p. 144) destaca 5 pontos polêmicos que têm se revelado como marca constante desta modalidade de ensino: “1) sua indefinição conceitual; 2) a não avaliação desses cursos; 3) a falta de dados referentes a eles; 4) a flexibilização de sua oferta; 5) a questão dos cursos de PGLS pagos nas universidades federais”.

Nesse panorama dado à formação *lato sensu*, o Estado, pautado na perspectiva neoliberal ao invés de contribuir (agir) na transformação dessas relações, é quem viabiliza esse processo, tendo papel ativo no estabelecimento e manutenção dessas condições, nas relações de classe e na regulação desse mercado. É nesse contexto que tem se dado a expansão dos cursos também na pós-graduação *lato sensu*.

Entre os fatores responsáveis por essa expansão, como se tem retratado, estão, “além do crescimento do setor privado no ensino superior, a demanda do mercado de trabalho por novos cursos e as políticas e legislações mais flexíveis, que os governos dos últimos anos implementaram no ensino superior, atendendo à lógica mercadológica neoliberal” (TORRES, 2018, p. 142).

Diante desse cenário, a autora reafirma a necessidade de que mais dados referentes aos cursos sejam disponibilizados, lembrando que após 1998, não se teve documentos da CAPES ou do Censo do Ensino Superior com novos dados sobre os cursos de especialização. A pós-graduação *lato sensu* historicamente foi colocada “como opção de formação continuada aos docentes do ensino superior e da educação básica e, por esse ângulo, como local de capacitação profissional docente” (TORRES, 2018, p. 138). A CAPES seria o órgão responsável pela qualidade e avaliação dos cursos, considerando sua responsabilidade pela avaliação da pós-graduação como um todo e pela qualidade da formação dos professores para ensino superior e básico. Contudo sua atenção esteve centrada na pós-graduação *stricto sensu*, deixando a pós-graduação *lato sensu* “livremente criada pelas universidades, centros universitários, faculdades ou institutos específicos” (IPAE apud TORRES, 2018, p.139). Nesse quadro, sem uma regulação mais próxima, os cursos de especialização nas instituições públicas ficaram a mercê da iniciativa de cada instituição, sendo que a maior parte das universidades, optando-se por se dedicar à pós-graduação *stricto sensu*, não ofertou ou deixou em segundo plano os cursos *lato sensu* (TORRES, 2018).

Mais uma vez, retratando a ausência de um debate mais apropriado e de políticas que trouxessem essa problemática no sentido de avançar nestas questões, recentemente teve-se a tramitação do Projeto de Emenda Constitucional (PEC) n.º 395 de 2014, na Câmara dos Deputados, sendo aprovado em primeiro turno no plenário¹⁰¹. Tal projeto ameaçava o princípio constitucional da gratuidade das atividades de cursos de pós-graduação *lato sensu*

¹⁰¹ Em 17/02/2016.

oferecidos pelas universidades públicas, alterando o inciso IV do artigo 206 da Constituição Federal, sobre os princípios do ensino, que garante gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (TORRES, 2018). A boa notícia é que, na votação em segundo turno, em 29/03/2017, a proposta foi rejeitada, apesar da votação expressiva para o sim (304 votos a favor, 139 votos contra e duas abstenções). Portanto, não alcançando os 308 votos necessários para sua aprovação (BRASIL, 2014). Durante esta tramitação, entidades estudantis, principalmente a Associação Nacional do Pós-Graduandos, se manifestaram contrárias a esta aprovação, na medida que fere o princípio constitucional de gratuidade do ensino, representando uma resistência importante neste cenário de constantes ataques à Universidade Pública¹⁰².

Em relação às regulações que se seguiram, a Resolução n.º 1, de 6 de abril de 2018¹⁰³, estabelecida pela Câmara de Educação Superior (CES), instituiu novas diretrizes e normas para a oferta de cursos de especialização *lato sensu*, indicando que os:

Cursos de pós-graduação *lato sensu* denominados cursos de especialização são programas de nível superior, de educação continuada, com os objetivos de complementar a formação acadêmica, atualizar, incorporar competências técnicas e desenvolver novos perfis profissionais, com vistas ao aprimoramento da atuação no mundo do trabalho e ao atendimento de demandas por profissionais tecnicamente mais qualificados para o setor público, as empresas e as organizações do terceiro setor, tendo em vista o desenvolvimento do país. (BRASIL, 2018b, p. 1).

Quanto às instituições que podem oferecer os cursos, retomou-se a autorização de que as “instituições relacionadas ao mundo do trabalho de reconhecida qualidade” (BRASIL, 2018b, p. 2) possam ofertar cursos de formação *lato sensu*. Portanto, possibilitando novamente que instituições não educacionais façam o credenciamento para ofertar estes

¹⁰² Na UFSC, após o estabelecimento da Resolução Normativa n.º 15/CUn/2011, de 13 de dezembro de 2011, que constituiu taxas a serem cobradas na seleção, inscrição e custeio dos cursos, ou seja, autorizando o estabelecimento de cursos pagos na universidade, o Ministério Público Federal ingressou com ações civis públicas, contestando o estabelecimento destas cobranças, tendo-se como sentença “que a UFSC se abstenha de cobrar, relativamente aos cursos de pós-graduação que venha a oferecer, taxas de inscrição aos processos seletivos e mensalidades, independentemente da condição financeira dos interessados” (AGU, 2018, p. 2). Entretanto, foi concedida liminar ao recurso extraordinário para dar efeito suspensivo, permitindo a UFSC cobrar mensalidade em seus cursos de especialização até o julgamento final do Recurso Extraordinário pelo Supremo Tribunal Federal – STF (AGU, 2018). De forma importante, a Associação de Pós-Graduando da UFSC – APG UFSC denunciou esse processo, se posicionando contra a cobrança de mensalidade na pós-graduação *lato sensu*: “a cobrança na pós *lato sensu* representa um ataque ao princípio de Universidade pública, abrindo brechas para as intenções de cobrança em toda a pós-graduação e graduação, além da privatização da Universidade. O financiamento da UFSC deve ser 100% público e estatal, oferecendo educação de qualidade acessível para a classe trabalhadora e aos mais pobres. Qualquer tipo de cobrança é uma forma de elitização da Universidade e um desvio da sua função social” (APG UFSC, 2018, p. 1).

¹⁰³ Revogando a Resolução CNE/CES n.º 1, de 8 de junho de 2007, e a Resolução CNE/CES n.º 7, de 8 de setembro de 2011, que até então estavam vigentes.

cursos¹⁰⁴. Outra mudança significativa é a ausência de menção quanto à obrigatoriedade de elaboração de monografia ou trabalho de conclusão de curso (TCC), que constava na Resolução de 2007.

Também, quanto à avaliação dos cursos, tem-se que a oferta de cursos ficará sujeita “à regulação, à avaliação e à supervisão dos órgãos competentes” (BRASIL, 2018b, p. 2), seguindo a mesma linha das Resoluções anteriores, sem trazer mais especificações. Em relação à matriz curricular, manteve-se a exigência mínima de 360 horas, por meio de “disciplinas ou atividades de aprendizagem com efetiva interação no processo educacional, com o respectivo plano de curso, que contenha objetivos, programa, metodologias de ensino-aprendizagem, previsão de trabalhos discentes, avaliação e bibliografia” (BRASIL, 2018b, p.3). Quanto ao corpo docente, ficou estabelecido que o mínimo de 30% deve ter título de pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e/ou Doutorado)¹⁰⁵. Outra novidade é que os programas *stricto sensu*, no caso dos estudantes que não concluírem a dissertação ou a tese, poderão converter os créditos das disciplinas cursadas em certificado de especialização, desde que observadas as exigências para a certificação (BRASIL, 2018b).

De forma geral, seguindo o mesmo caminho das resoluções anteriores, não há uma regulação maior sobre as questões que envolvem esse nível de ensino e formação, observando-se inclusive retrocessos frente ao acúmulo que se tinha de crítica às experiências anteriores. Logo, não ocorrendo tensionamentos sobre sua indefinição conceitual, para além de uma denominação geral, sobre a falta de uma sistematização maior quanto aos dados dos cursos e sobre o estabelecimento de um sistema de avaliação que reflita a problemática da crescente expansão ou a continuidade da flexibilização de oferta, bem como nenhuma menção à questão dos cursos pagos nas universidades federais.

A partir dessa busca em trazer elementos para refletir como seu deu a constituição e desenvolvimento da formação *lato sensu* no país, por fim, com o objetivo de visualizar com maior clareza os dados disponíveis que retratam a expansão deste nível de pós-graduação na

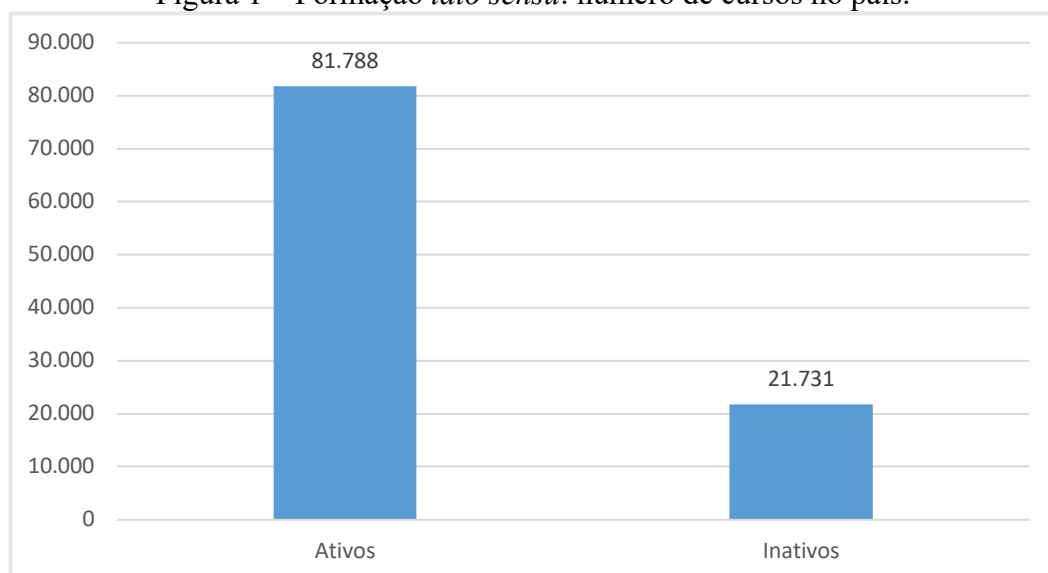
¹⁰⁴ Dessa forma, volta-se atrás na decisão estabelecida pela Resolução CNE/CES n.º 7, de 8 de setembro de 2011, que desautorizou o credenciamento nesta modalidade para instituições não educacionais, em grande parte pelas dificuldades de garantir a qualidade dos cursos ofertados.

¹⁰⁵ A Resolução de 01/2007 estabelecia 50%.

atualidade, apresenta-se alguns dados com base na pesquisa realizada junto ao Cadastro e-MEC¹⁰⁶.

Em relação ao quantitativo de cursos de especialização, tem-se um total de 103.519 cursos (ativos e inativos¹⁰⁷)¹⁰⁸, conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Formação *lato sensu*: número de cursos no país.



Fonte: Elaborada pela autora, a partir de dados do Cadastro e-MEC (MEC, 2019).

A expressividade desses números confirma a grande expansão dessa modalidade de pós-graduação no sistema de ensino brasileiro, como vem sendo retratado. Enquanto a pós-graduação *lato sensu* atingiu o número de 81.788 cursos ativos, na pós-graduação *stricto sensu*, em 2018, havia 4.291¹⁰⁹ Programas de Pós-Graduação no país (CAPES, 2018). Esta diferença quantitativa, guardadas as devidas proporções, considerando a clara diferenciação existente entre estas modalidades de pós-graduação, também serve para demonstrar o caráter que os cursos de especialização assumem na pós-graduação, trazendo questões que merecem

¹⁰⁶ Conforme os dados do Cadastro e-MEC, cadastro vigente enquanto nova base de dados oficial dos cursos e Instituições de Educação Superior – IES, instituído através da Portaria Normativa nº 21, de 21/12/2017, com a promessa de “um sistema que permite a abertura e o acompanhamento dos processos pelas instituições de forma simplificada e transparente” (MEC, 2017, p.1).

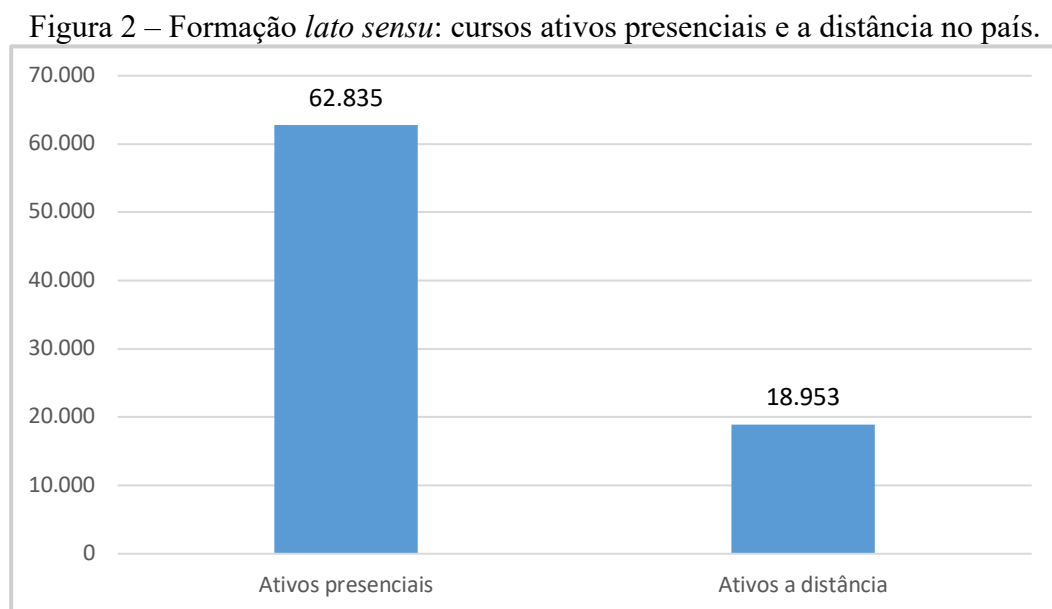
¹⁰⁷ Entre os motivos para o descredenciamento dos cursos, então considerados inativos, tem-se sinalizado, descredenciamento voluntário, descredenciamento por medida de supervisão, ou, ainda, sendo citada alguma legislação específica (MEC, 2019).

¹⁰⁸ Dados de dezembro de 2019 (MEC, 2019)

¹⁰⁹ Alguns ofertando mestrado e doutorando (2.186 Programas); mestrado (1281 Programas); mestrado profissional (741 Programas); doutorado (82 Programas) (CAPES, 2018).

a atenção do poder público e seus diferentes atores ao qual se tem tratado ao longo desta discussão.

Com relação ao quantitativo dos cursos ativos na modalidade presencial e a distância, conforme a Figura 2, tem-se os seguintes dados:



Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do Cadastro e-MEC (MEC, 2019).

Apesar do significativo número de cursos na modalidade a distância, estes dados evidenciam que 76,8% dos cursos ativos são presenciais. Trazendo, então, uma caracterização importante para a formação *lato sensu*, considerando o conjunto desses cursos.

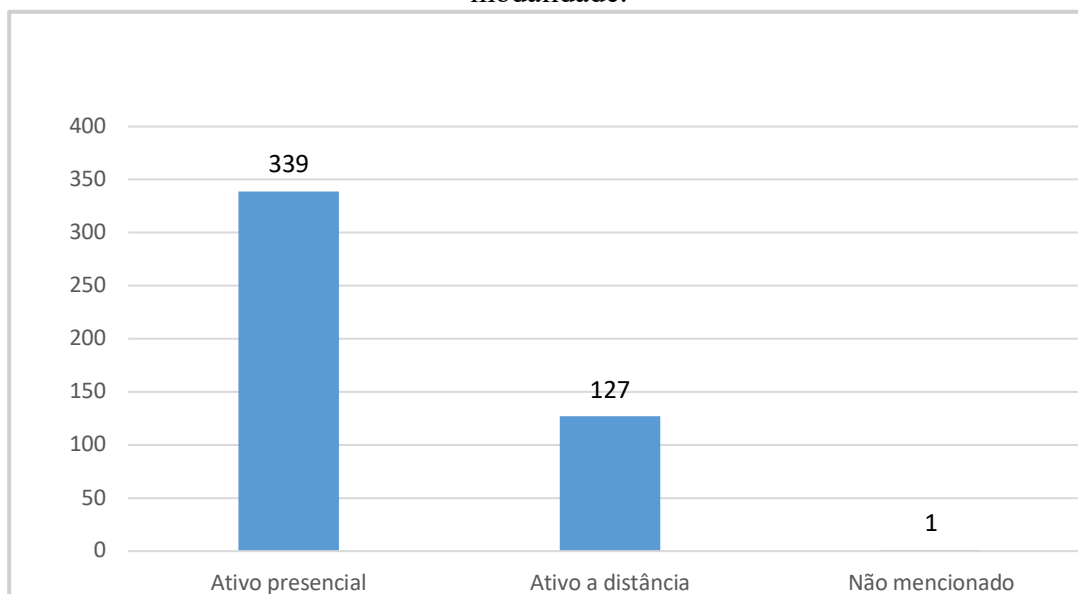
Do mesmo modo, os dados do censo de 2003 já indicavam que havia 9.302 cursos presenciais e 2.609 cursos a distância, totalizando 11.911 cursos de pós-graduação *lato sensu*, com os cursos presenciais equivalendo a 78,0% do total de cursos (SINAES, 2003). Dados estes que corroboram a dimensão que a formação *lato sensu* já vinha assumindo no contexto de sua significativa expansão, enquanto mais um indicativo de que o conhecimento sobre a educação superior no Brasil precisa incluí-la.

Em relação aos cursos na área de Serviço Social¹¹⁰, isto é, em que foi possível realizar a pesquisa incluindo a denominação Serviço Social no campo curso, tem-se o total de 630 cursos, sendo destes 467 cursos ativos e 163 cursos inativos.

¹¹⁰ Embora se compreenda que as áreas e a denominação dos cursos (seus títulos) são questões distintas, esta foi a estratégia usada para se aproximar um pouco mais de como esses cursos voltados para o Serviço Social estão

Entre os cursos ativos, 339 cursos são presenciais e 127 cursos são a distância, sendo que em 1 (um) curso não pareceu esta informação, como destacado na Figura 3.

Figura 3 – Formação *lato sensu*: cursos ativos com a denominação Serviço Social, conforme a modalidade.



Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do Cadastro e-MEC (MEC, 2020a).

A proporção entre os cursos presenciais e a distância totalizou 72,5% de cursos ativos presenciais, apresentando quase o mesmo percentual dos cursos em geral.

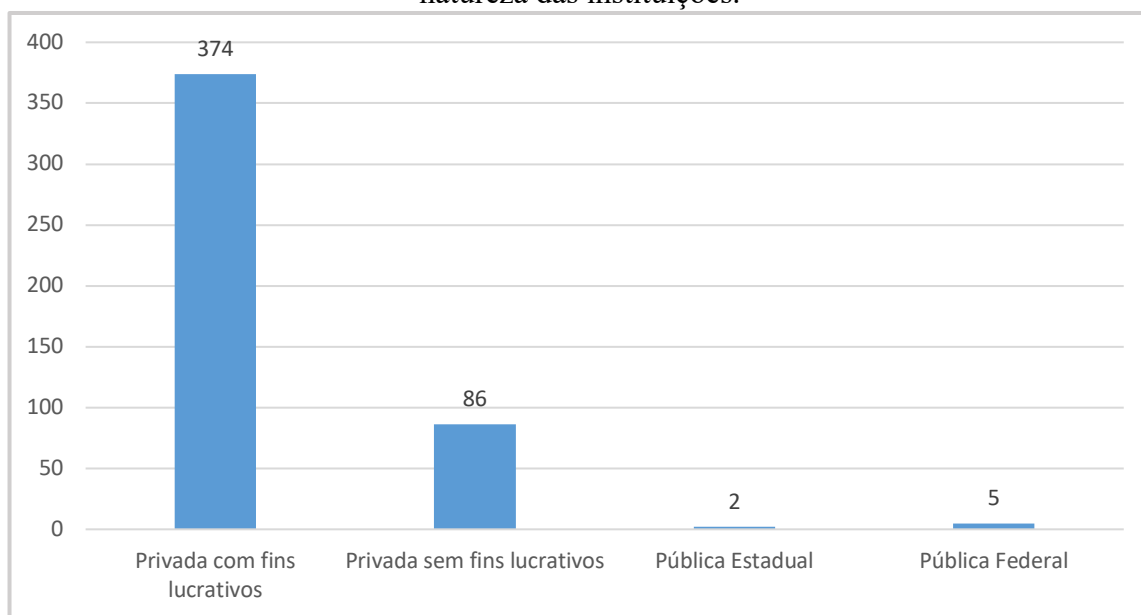
Em 2006, a pesquisa promovida pela ABEPSS¹¹¹ indicou a existência na área de Serviço Social de “76 cursos de especialização, 29 mestrados e 11 doutorados” (AMARAL, 2007, p, 20). Esses dados que também evidenciam a expansão dos cursos com a denominação Serviço Social na atualidade.

distribuídos, buscando trazer um detalhamento maior sobre esses dados. Logicamente, há outros cursos que o(a) assistente social pode fazer, independente de no seu título ter a palavra Serviço Social. Enquanto na pós-graduação *stricto sensu*, essa visualização comumente é mais direta, uma vez que são estabelecidos programas de pós-graduação conforme as áreas, no caso da formação *lato sensu*, esse tipo de delimitação é mais complexa, contudo, como esses dados revelam, percebe-se que também há cursos direcionados conforme as áreas e profissões em específico.

¹¹¹ Com o objetivo de avaliar a implementação das Diretrizes Curriculares nos cursos de Serviço Social na análise do perfil das Unidades de Ensino públicas e privadas pesquisadas.

No caso desses cursos, com a denominação Serviço Social, também foi possível identificar a natureza das instituições: privada com fins lucrativos, privada sem fins lucrativos, pública estadual e pública federal^{112 113}; como apresentado na Figura 4:

Figura 4 – Formação *lato sensu*: cursos ativos com a denominação Serviço Social, conforme a natureza das instituições.



Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do Cadastro e-MEC (MEC, 2020a).

Os números revelam que 80% dos cursos são ministrados em instituições privadas com fins lucrativos, representando 98,5% do total de cursos se somarmos as instituições privadas com fins lucrativos e sem fins lucrativos. Logo, revelando a tendência consolidada e já referendada no referencial bibliográfico quanto à predominância de cursos pagos para a formação *lato sensu* também nos cursos com a denominação Serviço Social.

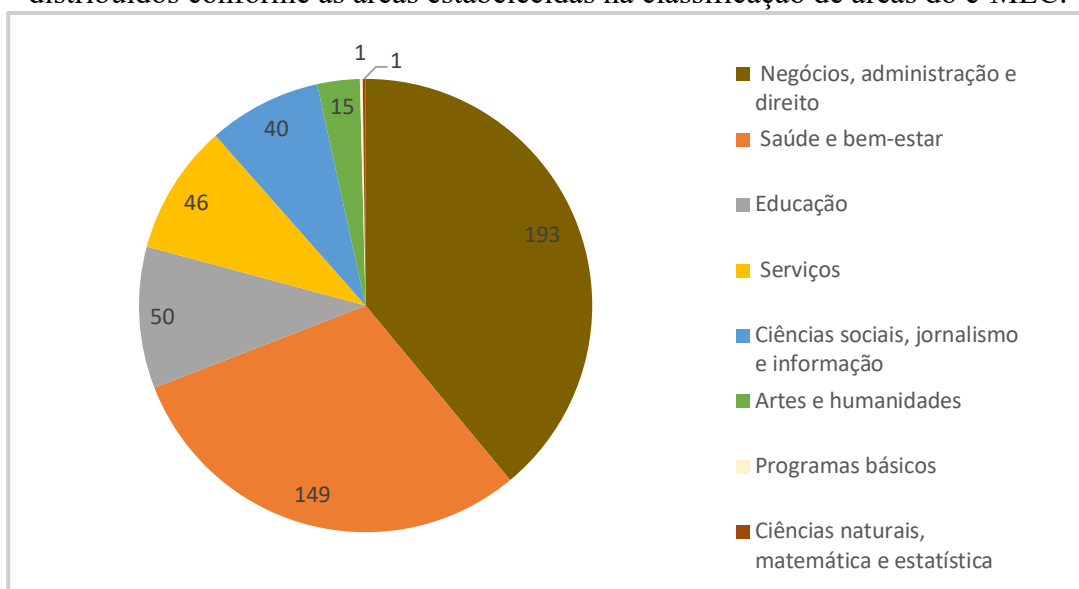
Além desses dados, a base de dados do e-MEC disponibiliza informações relativas às áreas dos cursos, estabelecidas por uma classificação específica do e-MEC. Trata-se de uma classificação mais genérica que aglutina áreas gerais, como já mencionado na introdução, sendo estas: Agricultura e Veterinária; Ciências, Matemática e Computação; Ciências Sociais, Negócios e Direito; Educação; Engenharia, Produção e Construção; Humanidades e Artes;

¹¹² Para a coleta dessas informações foi necessário cruzar os dados das IES em geral, onde é possível extrair a informação quanto a sua categoria administrativa, com os dados das instituições que ofertam os cursos de especialização, uma vez que, nesse caso, a informação quanto à categoria administrativa não está disponível.

¹¹³ Em relação aos cursos em geral, não foi possível trazer esse detalhamento, pois em consultas realizadas a partir de abril 29/04/2020 até a finalização da pesquisa o sistema e-MEC apresentou erro no sistema de busca, não sendo possível finalizá-la.

Saúde e Bem Estar Social; Serviços. Nessa busca, também considerando os cursos com a denominação Serviço Social, tem-se a seguinte configuração destas áreas, como traz a Figura 5.

Figura 5 – Formação *lato sensu*: cursos ativos com a denominação Serviço Social, distribuídos conforme as áreas estabelecidas na classificação de áreas do e-MEC.



Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do Cadastro e-MEC (MEC, 2020b¹¹⁴).

A maior parte dos cursos, segundo essa divisão de áreas, está localizada na área Negócios, Administração e Direito, com 38,9%, seguida da área Saúde e bem-estar, com 30,1%, Educação, com 10,1%, Serviços, com 9,2%, Ciências Sociais, Jornalismo e Informação, com 8,0%, e Artes e Humanidades, com 3,0%. Nesta distribuição, chama a atenção algumas questões sobre a forma de apresentação e disponibilização desses dados pelo MEC. Por exemplo, no caso do único curso de especialização que pertence à área de Ciências Naturais, Matemática e Estatística, seu título (denominação) é Instrumentalidade em Serviço Social (curso a distância com 500 vagas). Contudo, ao acessar o documento com informações sobre sua criação, consta somente uma listagem geral de cursos disponíveis, então ofertados pela Faculdade Orígenes Lessa (FACOL)¹¹⁵. Assim, não possibilitando uma análise mais

¹¹⁴ Esses dados foram acessados no site do e-MEC em 12/08/2020, já havendo um aumento quanto ao total de cursos, sendo 495 cursos ativos, com a denominação Serviço Social no campo curso, com 151 cursos a distância e 344 cursos presenciais (MEC, 2020b).

¹¹⁵ Como natureza jurídica, sua denominação é Empresa Individual de Responsabilidade Limitada (de Natureza Empresária) (MEC, 2020b).

detalhada, inclusive em relação à correspondência do curso com esta área de fato¹¹⁶. Outro exemplo é um curso com o título Serviço Social em Saúde (curso presencial com 150 vagas), que aparece nessa classificação na área de Educação, e não na área de Saúde. No documento de criação também só consta uma listagem geral de cursos disponíveis, ofertados, neste caso, pela Faculdade Adelina Moura (FAADEMA)¹¹⁷. A estes, vários outros exemplos se agregam numa busca rápida no cadastro e-MEC, trazendo dúvidas ou pela dubiedade de informações ou pela falta de informações. Se, por si só, a classificação por áreas é complexa, uma vez que os cursos têm uma capilaridade em diversas áreas, neste contexto em que falta uma informação mais detalhada, esse quadro se agrava.

A portaria do MEC n.º 21 de dezembro de 2017, que mais recentemente dispõe sobre o sistema e-MEC¹¹⁸, considera, especificamente, no caso dos cursos de formação *lato sensu*, que essas informações possuem natureza “declaratória pertencendo às instituições a responsabilidade pela veracidade das informações inseridas no cadastro, nos termos da legislação” (BRASIL, 2017, p. 1). Assim, levando a crer que a escolha de qual área o curso pertence se dá conforme o preenchimento das instituições que ofertam os cursos, não havendo uma regulação mais próxima sobre tais informações ou um tratamento destes dados.

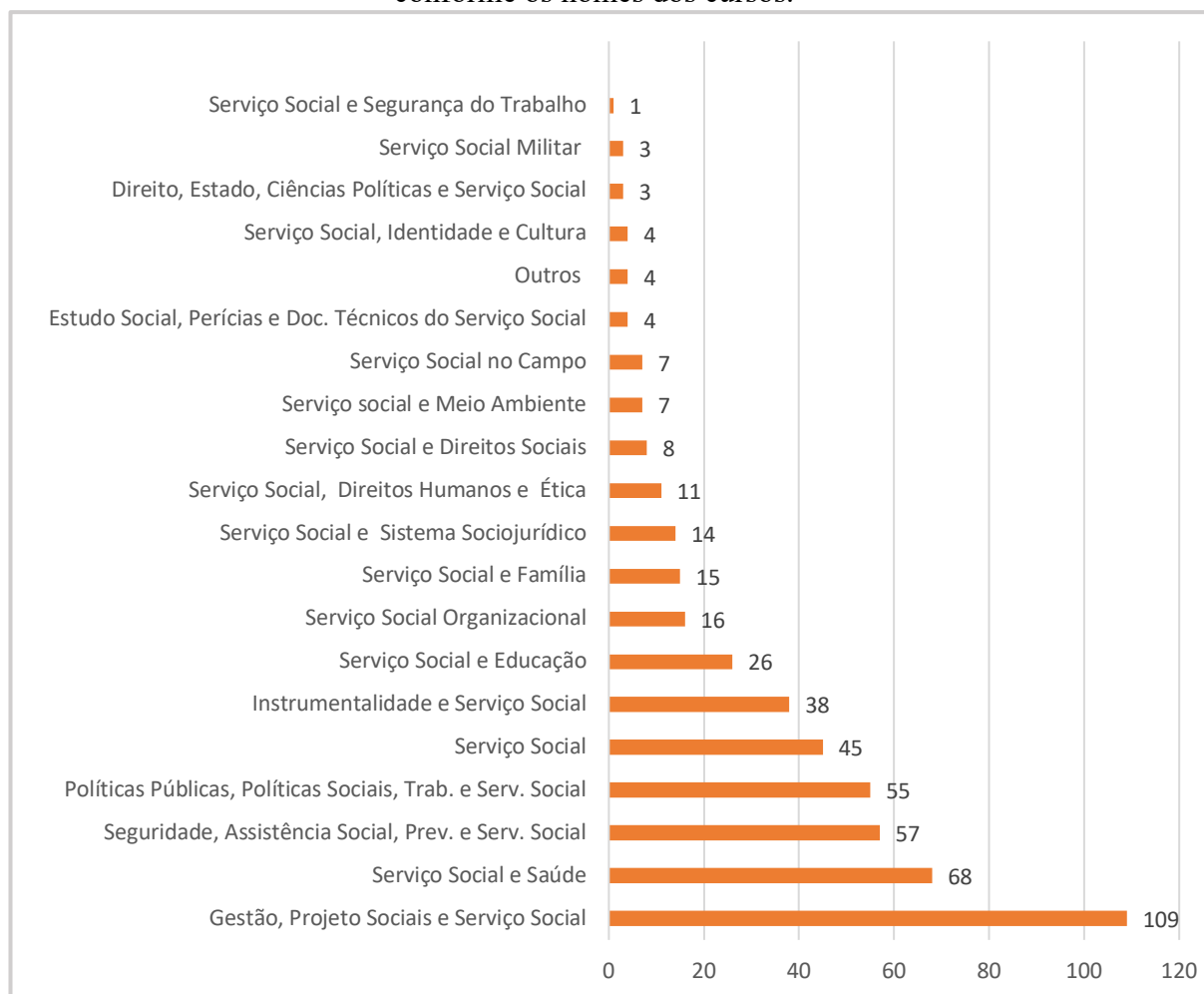
Por sua vez, considerando também a abrangência dessas áreas, na tentativa de se aproximar um pouco mais das temáticas destes cursos, realizando uma aglutinação dos mesmos conforme a denominação do curso que aparece no Cadastro, tem-se a seguinte distribuição, como mostra a Figura 6:

¹¹⁶ Em busca realizada no site da Faculdade, também não foi possível acessar informações sobre esse curso em específico.

¹¹⁷ Como natureza jurídica, sua denominação é Empresário (individual) (MEC, 2020b).

¹¹⁸ Enquanto sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, remetendo ao Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (e-MEC) (BRASIL, 2017).

Figura 6: Formação *lato sensu*: cursos ativos com a denominação Serviço Social, distribuídos conforme os nomes dos cursos.¹¹⁹



Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do Cadastro e-MEC (MEC, 2020b).

A partir dessa pesquisa nos títulos dos cursos, os cursos voltados para Gestão, Administração e Serviço Social aparecem em maior número, com 22,0%, seguido dos cursos voltados para a discussão de Serviço Social e Saúde, com 13,3%, Seguridade, Assistência Social, Previdência e Serviço Social, com 11,5%, Políticas Públicas, Políticas Sociais, Trabalho e Serviço Social, com 11,1% e assim, sucessivamente, revelando a abrangência e similaridade dos temas em que são disponibilizados.

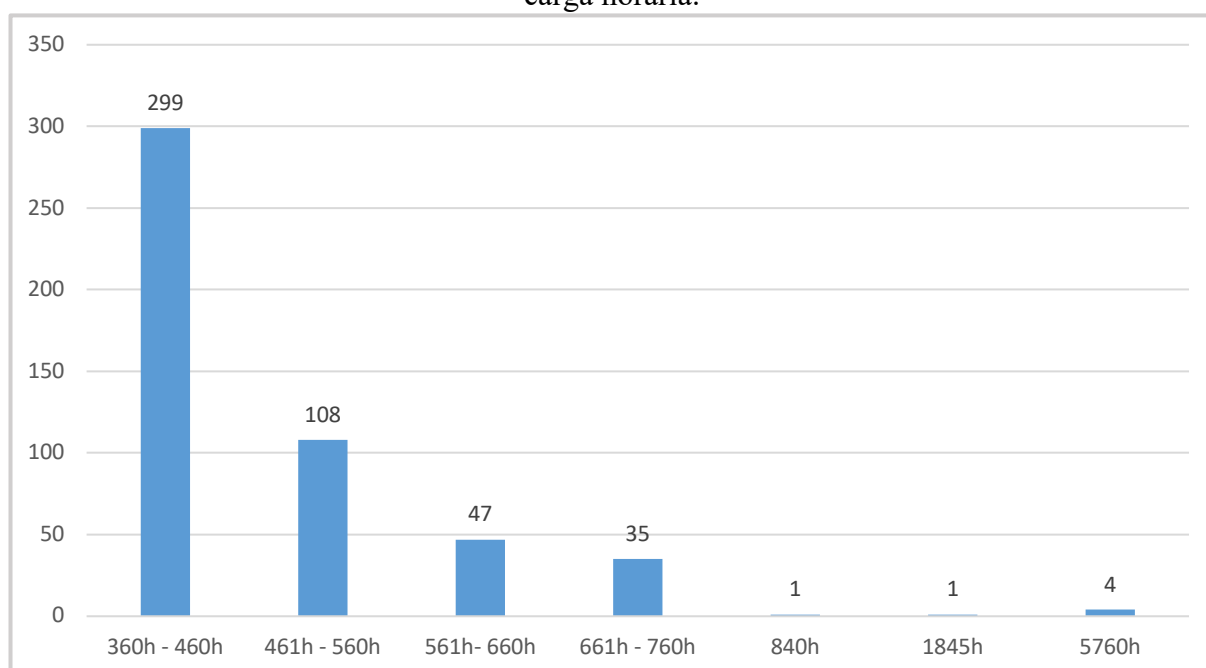
Esse expressivo número de cursos atrelados à Gestão, Administração e Negócios, também nos cursos voltados para o Serviço Social, aparece como mais um indicativo de como

¹¹⁹ Deve-se levar em conta que muitos desses cursos apresentam similaridades entre eles, carecendo de um detalhamento maior das informações para realizar esta caracterização como um todo. Portanto, esta distribuição visa somente uma tentativa de visualização quanto à abrangência dos cursos disponíveis.

esse momento da formação está direcionado à gestão e administração dos serviços, inclusive da educação, ao qual o(a) assistente social é chamado a atuar, remetendo ao modelo de universidade operacional, nos moldes tratados por Chaui (2001).

Ainda, em relação à carga horária dos cursos, conforme a Figura 7, tem-se a seguinte distribuição:

Figura 7: Formação *lato sensu*: cursos ativos com a denominação Serviço Social, conforme a carga horária.



Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do Cadastro e-MEC (MEC, 2020b).

A maior parte dos cursos, 60,4%, está na faixa inicial de 360h a 460h, acompanhando o que a legislação estabelece quanto ao mínimo de carga horária de 360h para os cursos *lato sensu*. No outro extremo, tem-se os cursos de Residência, com características bastante diferenciadas dos demais cursos de especialização, com 4 cursos de 5760h cada.

De forma geral, esses dados confirmam a grande expansão da formação *lato sensu* no país a partir dos anos 2000, nomeadamente na segunda década, bem como a necessidade de um maior detalhamento em relação às informações disponibilizadas sobre esse nível de ensino e o debate sobre o aprofundamento de sua tendência mercadológica e as contradições que permeiam essa discussão.

3 EDUCAÇÃO PERMANENTE E SERVIÇO SOCIAL

Nesta seção, em continuidade à abordagem sobre a educação, o papel da universidade e as conformações da pós-graduação *lato sensu* na atualidade, apresenta-se as concepções em torno da discussão de educação permanente e como a mesma vem sendo pensada no Serviço Social.

Parte-se da compreensão de que a continuidade da formação profissional no Serviço Social remete a premissas centrais que levam em conta a conexão com um dado projeto educacional e a necessidade de discutir a formação no contexto das relações sociais, tendo como central o papel da universidade.

Outrossim, tem-se a conformação histórica dos diferentes currículos no contexto de constituição do projeto ético-político profissional e os desafios profissionais que vão acomodar as tendências da formação e sua continuidade, retratados também considerando as pesquisas na área na temática da Educação Permanente, as quais também permeiam a formação *lato sensu*.

3.1 EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA E A EDUCAÇÃO PERMANENTE

Em referência à impossibilidade de distinção entre filosofia e política, Gramsci já afirmava que:

[...] não existe filosofia em geral: existem diversas filosofias ou concepções do mundo, e sempre se faz uma escolha entre elas. Como ocorre esta escolha? É esta escolha um fato puramente intelectual, ou é um fato mais complexo? E não ocorre freqüentemente [sic] que entre o fato intelectual e a norma de conduta exista uma contradição? Qual será, então, a verdadeira concepção do mundo: a que é logicamente afirmada como fato intelectual, ou a que resulta da atividade real de cada um, que está implícita na sua ação? E, já que a ação é sempre uma ação política, não se pode dizer que a verdadeira filosofia de cada um se acha inteiramente contida na sua política? (GRAMSCI, vol. 1, 1999, p. 96-97 apud RODRIGUES, 2008, p. 115).

As concepções em torno da educação e da educação permanente configuram, aqui, as bases de compreensão quanto aos contornos que a educação assume na atualidade. Isto é, não são neutras ou têm pouca importância no conjunto das relações sociais, mas tratam-se de eixos que orientam e demarcam as políticas e o debate sobre a formação humana e profissional.

Nesses termos, a ideia de educação ao longo da vida muitas vezes aparece associada à diversas concepções, também por remeter à obviedade do imperativo da aprendizagem humana ao longo da vida. Em tal delimitação, contudo, é necessário prosseguir para além das superficialidades de sua declaração, de forma a entender o que está em jogo, considerando as diferentes concepções que se apresentam e revelar suas implicações, uma vez que há distinções fundamentais na maneira de compreendê-las.

De forma a avançar nessa delimitação, a década de 1960 é considerada o marco em que essa noção de educação ao longo da vida surge “como instrumento para auxiliar na retirada da educação da sua condição de ‘crise’ gerada pelo aumento massivo da população nos sistemas educacionais” (RODRIGUES, 2008, p. 160). Na sequência, na

década de 1970, a designação educação ao longo da vida aparece para auxiliar num processo de ‘humanização’ frente à constatação da instauração de uma ‘crise social’. Em 1990, a expressão educação ao longo da vida ou ao longo de toda a vida vincula-se à ideologia do ‘novo’, na ousada tarefa de construção de um ‘novo projeto para o século XXI’. Nesta mesma década, reafirma e acentua sobremaneira as críticas aos sistemas educacionais, à sua ‘insuficiência’ e ‘inadequação’ frente à nova realidade do mundo tecnológico e do mundo do trabalho. Conjuga constatações de provisoriedade dos conhecimentos e anacronismos dos currículos escolares; corrobora e, ao mesmo tempo, engendra um conjunto de prerrogativas neoliberais na reforma do Estado e da Educação. (RODRIGUES, 2008, p. 160).

A partir da influência do ideário proposto pelas diferentes agências internacionais, Rodrigues (2008) vai tratar especificamente da noção de educação ao longo da vida tomada como concepção de política educacional que adota a dimensão de “eixo orientador de um novo modelo para o século XXI, defendido e disseminado no âmbito da UNESCO¹²⁰ e União Européia [sic]” (RODRIGUES, 2008, p. 5). Na perspectiva da UNESCO, de forma resumida, apresentando “a proposição de formação de um sujeito empreendedor” e da União Europeia “de um sujeito com espírito empresarial”. A partir desses eixos,

noção de *educação ao longo da vida* representa, sobretudo, um enunciado temporal que institui um modo de conceber a educação e os sujeitos na sua relação com o passado, presente e futuro, ancorados numa concepção de tempo e história que visa a construção de uma nova subjetividade, um sujeito em eterna obsolescência. (RODRIGUES, 2008, p. 5).

Isto é, um sujeito imerso em uma composição histórica dividida “congelado num presente eterno em que sua obsolescência se torna imanente” (RODRIGUES, 2008, p. 9).

¹²⁰ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Obsoleto, por isso atrasado permanentemente. Tal concepção encontra-se ancorada em um movimento mais amplo¹²¹,

de hegemonia do capital, depreendendo, ao final da análise, convergências quanto aos elementos que compõem esta denominada ‘concepção ampliada’ de educação, assim como, as novas características dos sistemas educativos e, especialmente, o processo de atomização e fragmentação dos sujeitos reiterados nos apelos da política neoliberal. (RODRIGUES, 2008, p. 5).

Nessa perspectiva, também está ancorada a ideia de que a educação apresenta a “capacidade de garantir a empregabilidade, a tolerância, a paz, e amenizar a exclusão e a pobreza” (RODRIGUES, 2008, p. 9). Entre as principais questões propostas na concepção de educação para o século XXI, sustentada nessa noção de educação ao longo da vida, está a ideia de que a educação deve ser objeto de consensos e coesão social, com ênfase na qualificação de recursos humanos para operar essa nova concepção, articulada às demandas de mercado e antídoto para o desemprego. Sinteticamente, tendo como pressupostos:

1- desaprovação descomedida da atuação da escola pública, da sua função social, da sua eficiência e eficácia. Para suprir a necessidade de atualização do indivíduo e a ampliação de seus conhecimentos ao longo de sua existência é proposta maior flexibilização dos sistemas educacionais; 2- crítica à identidade docente existente até o momento com a conseqüente [sic] necessidade de sua re-formação; 3- autorização de sujeitos advindos de áreas diversas para falar sobre os rumos da educação, as suas perspectivas institucionais, curriculares, entre outros; 4- desprestígio da escola como instituição formadora; 5- ênfase na necessidade de diversificação dos meios de formação e aplicação dos sistemas de validação que integrem as competências adquiridas em experiências de trabalho ou em outros espaços e diversificação dos mecanismos de financiamento e; 6- individualização e ajustamento da educação como meio de solucionar a ‘inadequação’ (ou falta de espaço) do sujeito no mercado de trabalho. (RODRIGUES, 2008, p. 16-17).

Portanto, alia-se à ideia de educação ao longo da vida a noção de uma escola cuja eficiência e eficácia se dá em termos de desregulação do que lhe é próprio e central. Sua função social de formação que tem na docência sua potencialidade, enquanto lócus de

¹²¹ Entre os documentos utilizados por Rodrigues (2008), estão: o relatório "Educação: um tesouro a descobrir" de 1998, produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, comandada por Jacques Delors (ex-ministro de Economia e Finanças da França, presidente da Comissão Europeia de 1985-1995), conhecido como relatório Delors; “Educação e conhecimento”: eixo da transformação produtiva com equidade” de 1995, publicado em parceria com a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe, criada pela Organizações das Nações Unidas – ONU, em 1948) e a UNESCO; e nacionalmente, o documento “Um modelo de educação para o século XXI”, de 1999, com a participação de economistas, sociólogos e cientistas políticos brasileiros, com atuação em diversas instituições de grande influência como Confederação Nacional da Indústria (CNI) e o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e social (BNDES), além do patrocínio de diversos bancos e do próprio Banco Mundial. A autora, ainda com o objetivo de avançar na compreensão das matizes que dão forma a este novo modelo de educação, se baseou nas publicações de Coombs (1968), Faure (1972) e Delors (1996), que apontam para “um novo paradigma educacional fundamentado nas noções de educação permanente, sociedade educativa e educação ao longo da vida” (RODRIGUES, 2008, p. 13).

conhecimento, este lugar é ocupado por soluções simplificadas do que a escola precisa para ser competente, flexível, havendo pouco ou nenhum espaço para a formação crítica e o exercício da autonomia.

A partir desses pressupostos, observa-se então uma frequente crítica à escola e sua função social, no que a mesma tem de mais valioso também de redefinição dos lugares de formação e reconhecimento de saberes, suscitando a ideia de que a escola deixa de ser referência como instituição de formação. Ainda, “a educação entendida como projeto de uma vida constitui-se, ao mesmo tempo, como instrumento de resignação e responsabilização dos sujeitos, sendo produtora e antídoto para a obsolescência humana” (RODRIGUES, 2008, p. 17).

Do mesmo modo, a construção da obsolescência humana vincula-se à concepção de tempo e história presente nas políticas educacionais, configurando três noções:

caracterização do ritmo da história como acelerado (a dinâmica da vida tornando-se passado em seu presente como algo irremediável); vinculação das aprendizagens a necessidades de adaptação ao mercado (presentismo/pragmatismo); pensamento do projeto educacional a longo prazo, na grande permanência do sistema capitalista (controle e previsibilidade do futuro). Tem-se, desse modo, no campo da política educacional a construção de um sujeito para quem a história será colocada dentro desses limites, ousaríamos dizer, até mesmo, como algo irrelevante, visto que as possibilidades de futuro estariam ‘todas’ postas. (RODRIGUES, 2008, p. 17).

Essa concepção de educação ganha força no âmbito das políticas educacionais, nos anos de 1990, tendo como aliado um discurso de democratização do acesso e a ênfase nas necessidades individuais, conferindo à educação formal um caráter provisório e volátil, assim, inacabado, incompleto, insuficiente. Logo, aplicando-se uma “educação flexível e aligeirada assentada numa noção de história do eterno tempo presente, cuja finalidade seria reduzida à adaptabilidade ao mercado subjugada ao imperativo do ‘novo’” (RODRIGUES, 2008, p. 18). Para tanto, utilizando as dimensões ao longo da vida (*lifelong*) e em todos os domínios da vida (*lifewide*), naturaliza-se “um sujeito eternamente obsoleto”, e naturaliza-se a mercantilização da vida. Sob esta perspectiva:

A educação ao longo da vida é uma idéia [sic] profícua que oferece respostas, de um lado, ao mercado, por outro, fornece ao trabalhador a ilusória possibilidade de inclusão na denominada ‘sociedade do conhecimento’ na medida em que, recorrendo a espaços formativos (o próprio local de trabalho, a sua casa, dentre outros), adapta-se à imediata e efêmera necessidade do mercado de trabalho. Ao justificar a educação ao longo da vida, desqualificam-se os saberes produzidos na escola e pela escola; clama-se pelo cidadão ativo, pelas responsabilidades partilhadas e nega-se o ensino standardizado. Essa perspectiva ‘alargada da educação’ nega a pedagogia como área de construção de conhecimento científico,

nega-lhe a epistême, deslegitimando seus interlocutores, transformando-a essencialmente em modos de ser e fazer, consoante aos quatro pilares da educação para o século XXI. (RODRIGUES, 2008, p. 112).

Esses quatro pilares foram estabelecidos pela UNESCO enquanto indicadores para esse formato educacional, sendo eles: “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). Foram, então, propostos como a solução para

a crise nas relações sociais, para a ineficiência da escola, para o desemprego. Proposta para a construção de todas as competências necessárias, para a construção da coesão social, para uma educação intercultural, ganha o status de estratégia global de aprendizagem e, sob o argumento de igualdade de oportunidades, aprofunda substancialmente as desigualdades. (RODRIGUES, 2008, p. 112).

Esses indicadores permeiam diferentes concepções de educação e o modo de pensar sua continuidade, considerando a grande influência de sua aderência no modo de planejar a educação como um todo. Assim, é preciso um cuidado redobrado na abordagem das diferentes concepções que transpassam esta discussão, muitas vezes com termos que se aproximam do debate progressista, remetendo à reivindicações nem sempre conectadas com uma reflexão ampliada, tendo-se, assim, a disseminação de uma contraditória defesa da educação a partir destes referenciais nem sempre precisos sobre o que está se propondo de fato.

Nessa discussão, se faz pertinente a distinção entre os diferentes usos da expressão “educação ao longo da vida”¹²², seja na tradição do pensamento conservador, seja na tradição crítica, utilizando-se também do alerta de Gramsci de que “a identidade de termos não significa identidade de conceitos” (GRAMSCI, 1999, p. 128 apud RODRIGUES, 2008, p. 115).

No campo educacional brasileiro, a tensão entre interesses econômicos e sociais, enfatizada sobretudo na década de 1990, remeteu um sentido progressista para a concepção de educação ao longo da vida, em oposição às bases do consenso referendado pelas agências

¹²² Cabe ressaltar que, apesar de muitas vezes a discussão sobre educação ao longo da vida estar associada à Educação de Jovens e Adultos, Rodrigues (2008) situa a mesma na formação em geral, nos processos educacionais ao longo da vida, sobretudo no âmbito da ideia de continuidade da formação, enquanto necessidade de uma atualização constante que compõe esta concepção de educação.

multilaterais que, de forma a trazer uma justificativa para as reformas nas áreas sociais, começaram a propagar através de seus principais documentos

um tom de estranhamento e inconformismo relativamente aos indicadores de pobreza e exclusão social. Em seguida, prescreviam a educação e a empregabilidade como saída para reverter o processo, promovendo a inclusão. Nessa linha de argumentação, a escola foi ganhando centralidade embora não prioridade. Derivou desse movimento, a difusão da idéia [sic] de 'educação ao longo da vida' [...]. (SHIROMA, 2002, p. 3-4 apud RODRIGUES, 2008, p. 116)

A apropriação desses conceitos e sua re-significação deve ser pensada, tomando o terreno da educação como um campo social propriamente de disputas por hegemonia, como se tem tratado ao longo da pesquisa. A principal questão implica em desatrelar a educação do imperativo mercadológico e não o contrário; propaga-se ideologicamente o protagonismo da educação e a necessidade de uma educação ao longo da vida, com o discurso de uma formação permanente de qualificações variáveis e adaptáveis voltadas para uma pretensa empregabilidade, indicando-se a continuidade da formação como “uma das melhores alternativas vitais para quem não cabe no mercado de trabalho [...]” (SANCHIS, 1997, p. 34-35 apud RODRIGUES, 2008, p. 157). Nesta concepção, tem-se a conformação de “um sujeito despolitizado, atomizado, sem qualquer capacidade organizativa e sem condições de pensar-se como sujeito coletivo [...]” (RODRIGUES, 2008, p. 162), tornando ainda mais desafiador o enfrentamento deste projeto.

As mudanças no campo educacional são necessárias e bem-vindas, contudo, historicamente, torna-se fundamental compreender esse espaço societário de diferentes projetos em disputa, suas concepções e as implicações nessas mudanças, para se pensar a vida social de outra forma, no sentido de efetivamente transformá-la.

Tal panorama acaba por afetar diretamente a compreensão e as concepções em disputa em torno do debate sobre a educação permanente. Fernandes (2016), ao tratar da educação permanente e as políticas sociais no contexto de trabalho do(a) assistente social, do mesmo modo, situa a importância de trazer a conceituação dada à educação permanente dentro das diferentes vertentes teóricas, observando

que nos últimos tempos há uma difusão do termo educação permanente tratando de tudo aquilo que diz respeito à formação das pessoas, de várias modalidades, em espaços formais e não formais, entre outras situações que acabam excluindo de sua concepção o viés crítico político e ético pertinente a essa categoria. (FERNANDES, 2016, p. 44).

Nesse conjunto de questões a educação permanente é, muitas vezes, associada à aprendizagem ao longo da vida, assim como tratado por Rodrigues (2008), no contexto de suas distorções voltadas aos interesses do mercado educacional. A partir de outra perspectiva, levando em consideração o campo crítico, Fernandes (2016) posiciona as origens da discussão de educação permanente sob a influência das reflexões em relação à educação popular nos anos de 1970, “num contexto de ruptura e de crítica, de lutas operárias e estudantis em oposição ao modelo escolar, que nos anos 1950 e 1960 expandiu-se de forma acelerada, culminando na crise mundial da educação” (CANÁRIO, 1994 apud FERNANDES, 2016, p. 46).

As ideias e as práticas de educação e de formação que emergiram à educação permanente, na perspectiva crítica, consideravam os princípios e a dimensão política e filosófica dessas abordagens. Assim, a “ideia da pessoa como sujeito da formação e os pressupostos da continuidade, diversidade e globalidade, materializam-se em processos de aprendizagem, que são resultados de uma combinação de diferentes situações e modalidades de formação” (CANÁRIO, 1994 apud FERNANDES, 2016, p. 47), a depender da relação estabelecida por estes sujeitos com os outros e com o mundo.

Do mesmo modo, o conceito de educação permanente, aqui “não se sobrepõe a nenhuma outra experiência de educação, como, por exemplo, a educação continuada em processos escolarizados” (FERNANDES, 2016, p. 47). Tratam-se de processos concomitantes em que a educação permanente “não pretende criar um sistema paralelo ao sistema escolar e universitário e sim ‘englobar todas as formas da educação, a totalidade da população e as idades da vida’” (OSÓRIO, 2003, p. 17 apud FERNANDES, 2016, p. 47).

Ainda, referenda que a educação não pode mais ser definida a partir de um conteúdo determinado, mas “trata-se de entendê-la como um processo do ser humano que, através da diversidade de experiências, aprende a se expressar, a se comunicar, a interrogar o mundo e, cada vez mais, a si mesmo” (FAURE, 1972, p. 220 apud FERNANDES, 2016, p. 48). Essa compreensão de processo, em todas as idades da vida, transcendendo “os muros das instituições, dos programas e dos métodos, conferem a essa concepção um sentido mais amplo das discussões até então, mantidas e relacionadas com a educação de adultos¹²³”

¹²³ Parte-se da compreensão que, quando tomada na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos, ocorre uma redução da concepção da educação permanente, “relacionando-a ao período pós-escolar voltado ao público adulto não escolarizado, uma espécie de reciclagem, de uma segunda oportunidade ou, ainda, como sinônimo de

(OSÓRIO, 2003, p. 48 apud FERNANDES, 2016, p. 48). Assim, tem-se a compreensão que “não se trata de um sistema, tampouco de um setor educativo, mas de um princípio no qual se funda a organização de um sistema global, em diferentes momentos da vida, em tempos e espaços determinados” (FERNANDES, 2016, p. 48).

A partir dessas origens conceituais, a autora acentua o sentido atribuído à educação permanente levando em conta os diferentes contextos históricos, as transformações societárias e as disputas de classe. Portanto, para além do planejamento das ações, tem-se a necessidade de “decifrar também o sentido de tais ações que não terminaram num ato isolado, mas que resultam um processo contínuo” (OSÓRIO, 2003 p. 14 apud FERNANDES, 2016, p. 50).

De outra forma, fazendo a diferenciação dessa concepção com o entendimento de aprendizagem ao longo da vida, que surge a partir da década de 1990 com a pretensão de retomada do movimento da educação permanente dos anos 1970, lembra que se “nos anos 1970 havia uma controvérsia, hoje prevalece o consenso, ou seja, a ausência de debate e a negação do pensamento crítico” (FERNANDES, 2016, p. 51). Tratando-se da concepção que predomina no discurso oficial desde então, como situado por Rodrigues (2008), tem-se, assim, uma lógica em que admitindo-se a discussão sobre os meios, nega-se “qualquer pertinência à discussão dos fins, ou seja, àquilo que está no cerne da política e da emancipação humana por meio dos processos educativos vivenciados” (FERNANDES, 2016, p. 51). Nesses termos, ponderando-se:

De fato, se a justificação da educação permanente era de ordem eminentemente política e filosófica, a argumentação que fundamenta a ‘aprendizagem ao longo da vida’, [...] é de natureza inteiramente diversa e emerge para responder aos ditames da mundialização e dos ideários neoliberais. (CANÁRIO, 2003b apud FERNANDES, 2016, p. 51).

Esse sentido que foi dado à concepção de aprendizagem ao longo da vida tem suas bases no âmbito da política neoliberal, indicando

transformações de toda ordem que se sucederam a partir das últimas décadas do século XX e persistem nos dias atuais e rebatem na forma de vida dos trabalhadores, determinando suas condições de vida, de resistência e de acesso às políticas sociais vigentes, assim como no trabalho, na educação e na formação profissional. (FERNANDES, 2016, p. 51).

educação de adultos. Também as políticas de educação permanente passaram a assumir uma tendência, a expansão da formação escolar, pois, em vez de educação permanente, tem-se a permanência da educação e, no caso, escolarizada” (FERNANDES, 2016, p. 50).

No documento referente à “Aprendizagem ao longo da vida”, elaborado pela Comissão Europeia em março de 2000, atualizando essas intenções, a referência à aprendizagem ao longo da vida aparece como “uma estratégia que tem o intuito fornecer condições para a adaptação às novas exigências dos empregadores e ou dos mercados laborais” (FERNANDES, 2016, p. 52), remetendo à aquisição de novas competências. Portanto, de forma geral, são expressas preocupações que se afastam da raiz humanística, formativa e crítica que fundamentam as origens da educação permanente, “tendendo a ser diluída nas dimensões educativas para se afirmar como formação e aprendizagem a serviço dos ideários neoliberais” (FERNANDES, 2016, p. 52).

Nessa ordem de questões, o chamamento à educação ao longo da vida num contexto de retração do Estado, de terceirização e privatização das políticas sociais configuram o ideário de que esta discussão passa pelas “responsabilidades individuais pela aquisição de saberes e das chamadas competências tão necessárias ao quadro social competitivo de inserção no mercado de trabalho” (FERNANDES, 2009 apud FERNANDES, 2016, p. 52). Tem-se, portanto, a reafirmação quanto à necessidade de dar respostas aos desafios presentes em um mundo em rápida transformação, remetendo às diferentes categorias de ensino, educação básica, ensino secundário e ensino superior. Além disso, não se observa a vinculação à educação permanente “como um processo educativo fora dos espaços escolares e de estratégia de formação humana da classe trabalhadora, ao contrário, dão evidência à aprendizagem ao longo da vida como continuidade da formação escolarizada” (FERNANDES, 2016, p. 53). Dessa forma, novamente, referenda-se o contexto de subordinação das políticas educativas a uma formação que precisa atender a racionalidade vigente, numa lógica que associa a empregabilidade enquanto resultado de uma aprendizagem bem-sucedida, calcada no empenho individual dos sujeitos (FERNANDES, 2016; SCHLESENER, 2009; CHAUI, 2001).

Diante desse conjunto de questões, como se tem referendado, torna-se central compreender que “[...] o que está em jogo nessa seara conceitual sobre a educação permanente é uma forte concepção ideológica, e, portanto, existem diferentes referências que podem ser utilizadas quando tratamos das aprendizagens humanas” (FERNANDES, 2016, p. 53).

Chauí (2003), remetendo sua análise aos reflexos desse processo nas universidades públicas, situa que, uma vez tomada na perspectiva operacional, o anseio de modernização acrítico e pouco reflexivo traz consigo duas ideias que aparecem com frequência no que tem sido propagado pelos organismos internacionais que subsidiam e subvencionam as universidades públicas. Essas ideias se dão no contexto da chamada sociedade do conhecimento e do que a autora chama de nova concepção da educação permanente ou continuada, em que também se situa a discussão da aprendizagem ao longo da vida.

A sociedade do conhecimento, como tratado ao longo da discussão proposta, aparece norteada pelo entendimento de que “o fator mais importante é o uso intensivo e competitivo dos conhecimentos” (CHAUI, 2003, p. 8). Assim, uma das características é o entendimento de que a informação aparece mais prestigiada que o próprio conhecimento. Dessa forma, não se tem um contexto propício ou “favorável à ação política da sociedade civil e ao desenvolvimento efetivo de informações e conhecimentos necessários à vida social e cultural” (CHAUI, 2003, p. 8-9). Portanto, confrontando o caráter autônomo das universidades “enquanto instituições sociais comprometidas com a vida de suas sociedades e articuladas a poderes e direitos democráticos” (CHAUI, 2003, p. 9).

Outra característica assumida pela sociedade do conhecimento é sua vinculação intrínseca com a velocidade, nos termos analisados anteriormente por Rodrigues (2008), ou seja,

a acentuada redução do tempo entre a aquisição de um conhecimento e sua aplicação tecnológica, a ponto dessa aplicação acabar determinando o conteúdo da própria investigação científica. Fala-se numa explosão do conhecimento, quantitativa e qualitativa, tanto no interior das disciplinas clássicas como com a criação de disciplinas novas e novas áreas de conhecimento. (CHAUI, 2003, p. 9).

Na análise sobre a condição pós-moderna, Harvey (1993 apud CHAUI, 2003, p. 10), no contexto do que o autor chama de compressão *espaço-temporal*, faz referência aos efeitos da acumulação flexível do capital,

isto é, a fragmentação e dispersão da produção econômica, a hegemonia do capital financeiro, a rotatividade extrema de mão-de-obra, a obsolescência vertiginosa das qualificações para trabalho em decorrência do surgimento incessante da automação e da alta rotatividade da mão-de obra, a exclusão social, econômica e política. Esses efeitos econômicos e sociais da nova forma do capital são inseparáveis de uma transformação sem precedentes na experiência do espaço e do tempo. (HARVEY, 1992 apud CHAUI, 2003, p. 10)

A rigidez que determinava o modelo fordista¹²⁴ é confrontada pelo novo modelo de acumulação flexível, apoiada na flexibilidade dos processos e dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Assim, tem-se o “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). Tais aspectos retratam dois elementos contrários e concomitantes:

de um lado, a fragmentação e dispersão espacial e temporal e, de outro sob os efeitos das tecnologias da informação, a compressão do espaço – tudo se passa *aqui*, sem distâncias, diferenças nem fronteiras – e a compressão do tempo – tudo se passa agora, sem passado e sem futuro. (HARVEY, 1992 apud CHAUI, 2003, p. 10).

Em uma organização pautada na dispersão, tem-se como consequência espaços cada vez mais amplos e diversificados, considerando o cenário geográfico, a necessidade de respostas flexíveis aos mercados e processos de trabalho, permeados por uma vasta e incessante inovação tecnológica. Também o acesso ao conhecimento científico e técnico, que já era importante no contexto competitivo, apresenta-se com interesse e ênfase renovados, uma vez 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).

Abre-se espaço para a produção organizada do conhecimento em expansão, adquirindo cada vez mais cunho comercial, como tratado na seção 2, configurando “[...] 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).

¹²⁴ No plano econômico mundial, o período de 1965 a 1973 evidenciou a incapacidade do modo de produção capitalista, então pautado no modelo fordista e keynesiano, de frear as contradições inerentes a este sistema de produção, configurando na economia mundial um período de racionalização, reestruturação e intensificação do controle do trabalho (HARVEY, 1993).

Chauí (2003) ainda situa que a propalada fala de que vivemos na “era da incerteza” configura menos uma leitura das mudanças em curso na vida social e mais uma espécie de aceitação/incorporação da destruição econômico-social dos referenciais de espaço e tempo em curso. Esta fragmentação e dispersão do espaço e do tempo “condicionam sua reunificação sob um espaço diferenciado e um tempo efêmero, ou sob um espaço que se reduz a uma superfície plana de imagens e sob um tempo que perdeu a profundidade e se reduz ao movimento de imagens velozes e fugazes” (CHAUI, 2003, p. 10).

Na universidade, essa compreensão espaço-temporal pode ser exemplificada na redução do tempo da graduação e da pós-graduação, da redução do tempo disponibilizado aos trabalhos de finalização dos cursos, nas exigências sobre o trabalho docente e na pressão sobre as pesquisas. Isto é, sinteticamente, “conduzem ao abandono do núcleo fundamental do trabalho universitário, qual seja, a *formação*” (CHAUI, 2003, p. 11, grifo da autora).

As implicações desse processo na nova roupagem assumida pela ideia de educação permanente ou continuada, ou a aludida aprendizagem ao longo da vida, aparece delineada como “uma estratégia pedagógica indispensável, pois somente com ela é possível a adaptação às mudanças incessantes, se quiser manter-se ativo no mercado de trabalho” (CHAUI, 2003, p. 11).

Ao questionar essa denominação de educação permanente, Chauí (2003) situa que em face das mudanças em curso, no âmbito do capital num cenário de desemprego estrutural, a educação é confundida com reciclagem, enquanto exigência do mercado, configurando em “aquisições de técnicas por meio de processos de adiestramento e treinamento para saber empregá-las de acordo com as finalidades das empresas” (CHAUI, 2003, p. 11), havendo inclusive um mercado que oferta estes cursos, às vezes promovido na própria instituição de trabalho. Aqui, outra característica importante que a mesma assume se dá pela assimilação da ideia de competição no mercado de trabalho, considerando a necessidade de incremento no currículo.

De outra forma, a educação “significa um movimento de transformação interna daquele que passa de um suposto saber (ou da ignorância) ao saber propriamente dito (ou à compreensão de si, dos outros, da realidade, da cultura acumulada e da cultura no seu presente ou se fazendo” (CHAUI, 2003, p. 11). Nesses termos, a educação se apresenta inseparável da formação, não lhe restando outra saída que não ser permanente. Mais do que nunca, a

formação precisa ser fortalecida a partir de uma dada concepção e deve ser pensada na sua relação com o tempo, isto é, “introduzir alguém ao passado de sua cultura [...], é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituinte” (CHAUI, 2003, p. 12). Nestes termos, a formação se dá:

quando há obra de pensamento e há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade. (CHAUI, 2003, p. 12).

Portanto, o processo de formação exige tempo, assimilação, intencionalidade, aprofundamento. Dessa forma, como mudanças necessárias ao rompimento do que está posto para a universidade pública hoje, Chaui (2003) propõe: romper com a lógica neoliberal, (re)tomando a educação como um direito do cidadão, pautando-se na afirmação de seu caráter público, na garantia da absorção das camadas populares, na autonomia universitária – no sentido que a universidade possa definir suas normas de acordo com os preceitos acadêmicos, afastando-a da ideia reduzida à gestão e à administração da coisa pública –; desfazer a confusão em torno da ideia de democratização da educação no ensino superior e a massificação; promover a revalorização da docência, da pesquisa, do financiamento público para a produção do conhecimento; se posicionar com ênfase quanto às medidas que estão postas para o que seria a sociedade do conhecimento e à própria educação permanente, fazendo o enfrentamento à lógica em curso de que a universidade precisa modernizar, em termos avessos aos preceitos da ideia de formação e conhecimento então traçados no modelo vigente.

Outrossim, a terceirização e privatização das políticas sociais demarcam o papel dado à educação e à educação permanente, então chamadas a dar respostas aos desafios presentes em um mundo em rápidas mudanças, em que a informação, a notícia do dia e a nova requisição do mercado de trabalho ganham a centralidade no aprendizado do aqui e agora, que neste ideário precisa ser sempre substituído por novos conhecimentos. Como destacado por Bianchetti e Sguissardi (2017), na seção 2, vai remetendo à educação permanente, a educação ao longo da vida, também a função de retorno garantido ao (super) mercado da *commodity*, no contexto dos alunos-clientes.

3.1.1 Educação permanente na área de Educação: termos e concepções

No debate sobre as políticas educacionais, observa-se, historicamente, a preocupação com as políticas voltadas à continuidade da formação dos professores e a importância que a mesma teve no desenvolvimento da educação no país. Aos poucos, esta discussão também ganhou espaço na formação de outros profissionais, ainda que sofrendo influência tanto da preocupação com a qualidade da formação e do exercício profissional quanto para atender exclusivamente os ditames do mercado de trabalho, como se tem retratado.

Os termos e concepções usados para abordar essa continuidade da formação profissional aparecem diretamente relacionados com as tomadas de decisões e as ações propostas, ou seja, não são neutros, também em referência às discussões realizadas sobre a concepção de educação, de aprendizagem ao longo da vida e de educação permanente. Desta forma, considera-se relevante compreender um pouco mais sobre os termos comumente utilizados para esse momento da formação, buscando observar as diferentes influências e como os mesmos são apropriados ao longo das discussões sobre a educação permanente.

Marin (1995) faz o exame dos termos habitualmente utilizados na área da educação, concentrando sua análise nos termos: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada e educação continuada.

O termo **Reciclagem**, no contexto educacional, é frequentemente entendido pela ideia de que “é preciso haver alterações substanciais, pois o material é manipulável, passível de destruição para posterior atribuição de nova função ou forma” (MARIN, 1995, p. 14). No âmbito da formação, passa a ideia de que os saberes até então adquiridos devem ser substituídos. Contudo, por mais problemática que possa ser a situação profissional, os avanços não dependem somente de atualização, mas de um conjunto de fatores, o qual não se pode abdicar das experiências dos sujeitos em formação. A adoção deste termo remeteu no campo educacional à adoção de cursos rápidos e descontextualizados, culminando com a própria diminuição da sua utilização, considerando sua inadequação.

O termo **Treinamento**, por sua vez, está atrelado à ideia de “modelagem de comportamentos” (GREEN, 1971 apud MARIN, 1995, p. 15), assim dificultando a possibilidade de modificação do que foi pré-estabelecido. Embora em certa medida possa ser incluído algum automatismo na formação, quando a finalidade for meramente uma ação mecânica, há também uma inconformidade em sua adoção.

A palavra **Aperfeiçoamento** remete à perfeição, também no sentido de corrigir defeitos. Há determinadas características, contudo, que não devem ser aperfeiçoadas como posturas discriminatórias, havendo também dificuldade de adquirir conhecimentos novos nesta perspectiva (SCHEFFER, 1974 apud MARIN, 1995).

Outro termo bastante difundido é **Capacitação**, sendo apontado duas possibilidades para considerá-lo: “tornar capaz, habilitar, por um lado, e, por outro lado, convencer, persuadir” (FERREIRA, s/d, p. 273 apud MARIN, 1995, p. 17). Enquanto a primeira concepção estaria mais próxima da discussão de educação continuada, ao remeter à aquisição de condições para desempenhar a profissão, distinguindo-se do ideal de um dom inato, a segunda proposição vai de encontro com a possibilidade de conhecer, analisar e desenvolver a criticidade, remetendo a propostas fechadas, sem espaço para criticidade, reforçando aí suas limitações.

Os termos **Educação Permanente**, **Formação Continuada** e **Educação Continuada**, para Marin (1995, p. 18), apresentam muita semelhança ao se considerar que foram construídos a partir de um eixo comum – o conhecimento: “centro da formação inicial ou básica, de formação continuada; de realizar e usar pesquisas que valorizem o conhecimento dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podem auxiliar a construir”. Entre as nuances dessas concepções, a Educação Permanente é entendida como processo que se dá pela vida toda, num desenvolvimento contínuo, situada também na ideia de autoavaliação, autoformação. A Formação Continuada, muito utilizada no Brasil e por autores estrangeiros, está mais voltada para a transmissão de saberes e de saber-fazer (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1992 apud MARIN, 1995) enquanto “significado fundamental de atividade conscientemente proposta, direcionada para a mudança” (MARIN, 1995, p. 18). Já à concepção de Educação Continuada são adicionados aspectos institucionais ou profissionais, sendo considerado o cotidiano de trabalho e compondo “uma verdadeira prática social de educação mobilizadora de todas as possibilidades e de todos os saberes profissionais” (MARIN, 1995, p. 18). A diversidade desses termos e seus significados e a frequência com que são usados remetem à possibilidade de utilizar mais de um deles, considerando as circunstâncias e necessidades, a seu ver tendo-se na adoção de educação continuada, enquanto “uma abordagem mais ampla, rica e potencial, na medida em que pode incorporar as noções

anteriores [...] permitindo que tenhamos visão menos fragmentária, mais inclusiva, menos maniqueísta ou polarizada” (MARIN, 1995, p. 19).

Em pesquisa mais recente realizada por Albuquerque (2006), entre os diversos significados mapeados, a esses acrescenta-se: qualificação, atualização, aprofundamento, profissionalização, formação contínua, formação em serviço, formação no serviço, entre outros. Termos estes que se aproximam e se distanciam, conforme a apropriação que os autores fazem dessa discussão.

Para além dessa diversidade terminológica e conceitual, a autora vai situar que, no campo da formação de professores, observa-se a predominância de dois termos: **formação continuada** e **formação contínua**¹²⁵; compreendendo que o termo formação continuada perpassa cursos de graduação, pós-graduação, de atualização, capacitação e treinamento realizados pelas secretarias de educação, escolas e universidades, enquanto a denominação formação contínua considera que a formação deve ser planejada, organizada, realizada e avaliada continuamente. Dentro desta abordagem, a formação contínua compreende a elaboração de uma Política de Formação vinculada às concepções de sociedade e de educação que se deseja efetivar, na direção do fortalecimento da pluralidade e da socialização dos conhecimentos, contribuindo na profissionalização e no conhecimento da realidade. Tal perspectiva aglutina a articulação entre formação, condições adequadas de trabalho, política salarial e carreira digna, em oposição à dimensão da formação continuada, que não pode contestar o que sustenta a própria política governamental de formação que a constituem (ALBUQUERQUE, 2006). Portanto, observa-se um confronto de perspectivas, também no uso destes termos.

Os termos **formação em serviço** e **formação no serviço** também são comumente utilizados em referência à aprendizagem que se dá no espaço de trabalho. A ideia de formação em serviço, aproximando-se do conceito de formação continuada, “é compreendida como aquela que ocorre durante o exercício da profissão” (ANDRÉ *et al.*, 2001 apud ALBUQUERQUE, 2006, p. 21). Já a formação no serviço “é uma modalidade da formação docente que acontece no próprio ambiente de trabalho dos professores, tendo a escola como *locus* primeiro para a promoção de discussões sobre inovações pedagógicas”

¹²⁵ É importante deixar claro, conforme análise realizada por Alferes e Mainardes (2011, p. 5), em artigo que aborda a formação de professores no Brasil, que a temática da “formação continuada é uma questão complexa e multifacetada, e um intenso debate tem sido travado em torno das concepções existentes”. Logo, cabendo aqui apenas introduzir esta discussão.

(ALBUQUERQUE, 2006, p. 21). Nesta modalidade, além de ininterrupta, a formação tem que ser concebida e desenvolvida na escola, planejada a partir dos conhecimentos docentes e de suas demandas profissionais, então direcionada a responder as dificuldades enfrentadas no cotidiano profissional (ALBUQUERQUE, 2006).

Como situa Fusari (2005), esses conceitos representam uma determinada conjuntura histórica – a nomenclatura que remete à reciclagem, capacitação e treinamento, por exemplo, retrata o momento de fortalecimento da educação tecnicista, herança do período ditatorial no país. Desta forma, faz-se relevante compreender os preceitos que os termos carregam, também no sentido de que haja uma evolução conceitual dos mesmos, de forma a retratar a concepção de educação e de formação que se almeja fortalecer. Nesta perspectiva, o autor, em consonância com Albuquerque (2006), referenda a adoção do termo formação contínua, sobretudo no campo da educação, enquanto movimento permanente de continuidade da formação em que o então formado é mais um sujeito do que um mero executor de medidas de planificação para a educação.

Destro (1995) retoma o contexto histórico dessa discussão, retratando as transformações ocorridas no século XIX, tomadas no processo de industrialização e da sociedade capitalista, implicando modificações socioculturais abrangentes e profundas na vida social. Ainda, ressaltando o desenvolvimento dos meios de transporte, o empobrecimento das populações rurais, o processo de emigração para as cidades e a formação da classe operária, indicando que o processo de

industrialização crescente precisou, cada vez mais, de mão-de-obra mais especializada gerando a necessidade de alfabetização em massa a criação de escolas profissionalizantes. As escolas e os professores tornaram-se importantes para os países em processo de industrialização que necessitavam da educação para massa popular, por meio das instituições de educação básica e técnica, para uma melhor utilização das novas invenções. (DESTRO, 1995, p. 22).

Nesse cenário, foram surgindo as primeiras escolas, com as primeiras propostas de educação para o povo, que também “ensinasse a docilidade e o conformismo” (DESTRO, 1995, p. 22). Em paralelo, “os movimentos sindicais de orientação socialista, marxista e anarquista visavam à organização política da classe operária e buscavam desenvolver um tipo de educação mais abrangente, que despertasse uma consciência de classe” (DESTRO, 1995, p. 22), aproximando-se das primeiras iniciativas na perspectiva de uma Educação Popular, com o objetivo de formar uma consciência social e política. É nesse solo que também ganha

força a preocupação com os aspectos educacionais pelos órgãos governamentais, reconhecendo-se diferentes espaços formativos, também fora do sistema formal escolar¹²⁶.

Na década de 1950, quando teve início a industrialização em grande escala e se manifestam em maiores proporções os problemas sociais no país, ganha fôlego a ideia de uma educação popular. Contudo, “esse movimento foi violentamente combatido e destruído no início da década de 1960 por ter sido considerado ‘perigoso para o país’” (DESTRO, 1995, p. 24). Surge, neste período, a ideia de se preencher as lacunas do sistema escolar ou o entendimento de que é uma atividade que figura como fundamental para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, calcada na ideia de sermos “eternos aprendizes” de um conhecimento sempre em construção” (COLLARES; MOYSÉS, 1994 apud DESTRO, 1995). Tem-se, assim, um duplo enfoque de educação: “uma que não acaba quando da graduação no 3º grau, para a elite do país, e outro, que é apenas ‘treinamento’ das pessoas de classe social menos privilegiada” (DESTRO, 1995, p. 25).

Destro (1995, p. 26) assinala a importância de ultrapassar a visão de educação como “um simples treinamento – concepção espúria, que leva a uma ‘especialização alienante’ que estimula a visão fragmentada da realidade, mas que é desenvolvida nas e pelas grandes empresas visando, apenas uma mão-de-obra ‘ajustada’”, decorrendo de uma visão tecnicista que tem por objetivo a adaptação da pessoa ou do grupo às novas situações e não ao seu afrontamento crítico. De outra forma, defende a compreensão de educação continuada, na perspectiva de direitos humanos, com base em Paulo Freire, apoiando-se na crítica ao caráter pragmático e na mobilização social que questione esta lógica. Isto é:

Não se trata de uma simples aquisição de conhecimentos, mas de uma transformação da própria pessoa envolvendo mecanismos psicológicos mais amplos, e essa interação sujeito-mundo (local onde habito e no qual dou e recebo significações) é que faz aparecerem problemas mais profundos, os quais a simples ‘instrução’ não consegue resolver. É necessária uma prática transformadora construída pela teoria e pela ação, formando uma proposta pedagógica que não concebe as pessoas como ‘destinatárias’, mas como sujeitos da própria atividade política. (FREIRE, 1983 apud DESTRO, 1995, p. 26).

Barbieri, Carvalho e Uhle (1995), também realizando reflexões sobre a formação continuada dos professores, trazem alguns questionamentos e proposições a essa discussão.

¹²⁶ Nesse âmbito, a autora faz a distinção entre educação formal (a instituição escola), educação “não-formal” (fora do sistema escolar) e a educação informal (adquirida espontaneamente durante a vida, nas relações familiares, grupos sociais, mídia e outros).

As autoras lembram que a formação graduada tem duração de 4 a 5 anos, enquanto o trabalho profissional se dá por 25, 30 anos, período em que ocorrem avanços substantivos da ciência e da produção do conhecimento, repercutindo na indispensável continuidade da formação. Logo, sendo relevante trazer a reflexão sobre a relação entre sistema educacional, os espaços sócio-ocupacionais e seus reflexos na política educacional.

Com o objetivo de reunir e aprofundar o olhar sobre a visão de Educação Permanente, também sob a influência de Paulo Freire, Militão e Leite (2013), abordam que, mesmo no campo educacional, a saída encontrada muitas vezes é a responsabilização do professor pelos problemas educacionais, tendo-se uma política educacional calcada no controle do trabalho docente e na baixa qualidade dos cursos de formação inicial, nas graduações. Embora, presente na LDBEN de 1996, o destaque dado à formação inicial e continuada não foi suficiente para fortalecer a concepção desta formação como um direito dos profissionais, adquirindo por vezes um caráter compensatório de atualização.

De forma relevante, as autoras demarcam que, na atualidade, estamos passando por um “processo de reconceituação da educação continuada” (MILITÃO, LEITE, 2013, p. 8), centrado na substituição da ideia de capacitação para a ideia de reconhecimento dos conhecimentos já existentes. Conhecimentos estes que são o ponto de partida para avançar em novas formulações (GATTI, BARRETO, 2009, p. 202 apud MILITÃO; LEITE, 2013). Por outro lado, expressando suas contradições, observa-se um cenário de desenvolvimento da chamada “indústria da formação”, em que a formação (nos diversos âmbitos) é entendida pela sociedade como mercadoria, onde se acumulam cursos e certificações, por vezes motivados por necessidade de ganhos salariais face aos baixos salários, acabando por tirar a centralidade das necessidades da atuação profissional. De outra forma, com relação aos temas priorizados, tem-se observado uma aproximação positiva com a proposição presente nos currículos (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011 apud MILITÃO, LEITE, 2013).

No caso do Serviço Social, a partir da análise inicial realizada sobre os cursos disponíveis no cadastro e-MEC (Figura 6), como observado na seção anterior, teve-se uma maior incidência dos cursos voltados para Gestão, Administração e Serviço Social, seguidos dos cursos voltados para a discussão de Serviço Social e Saúde; Seguridade, Assistência Social, Previdência e Serviço Social; Políticas Públicas, Políticas Sociais, Trabalho e Serviço Social. Assim, indicando uma abrangência considerável de temáticas que denotam uma

aproximação com espaços sócio-ocupacionais em que o(a) assistente social é chamado a atuar e comumente está inserido(a), contudo, é prematuro afirmar em que medida há esta aproximação com os currículos, questão que poderá ser melhor elucidada na análise dos dados da pesquisa empírica, na seção 4.

Em continuidade, as autoras situam o espaço da educação permanente como momento privilegiado de “reflexão crítica sobre a prática [...]” (FREIRE, 1996, p. 43-4 apud MILITÃO, LEITE, 2013, p. 9), enquanto “uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando *blábláblá* e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 24 apud MILITÃO, LEITE, 2013, p. 10). Portanto, tem-se a necessidade de problematizar a lógica de racionalização no campo da educação, que imprime “um caráter de treinamento à prática de formação que se mostra totalmente contrário à tarefa da educação nos moldes pensados por Freire” (MILITÃO, LEITE, 2013, p. 10). Também ao discorrer sobre as tendências da formação continuada no Brasil, Fusari (1997 apud AGUIAR, GARÇÃO, 2009), demarca que, sob a perspectiva da tendência chamada tradicional, acredita-se que a aquisição de conhecimento por si só levaria à mudança de atitude na prática. Por sua vez, tal tendência reforça justamente o debate sobre a dicotomia entre teoria e prática.

Por fim, pontua-se que “a formação inicial não se esgota em si mesma, ou seja, a formação contínua cumpre também a função de articuladora entre formação inicial e as mudanças tanto no interior da escola, como do próprio sistema escolar [...]” (FREIRE, 1996 apud MILITÃO, LEITE, 2013, p. 11). Desta forma, a valorização profissional dos educadores, calcada em uma educação de qualidade, não pode estar dissociada da ideia de formação permanente – tal compreensão está intimamente ligada à dimensão da educação, da formação como um ato político, espaço de afirmação da democracia e das possibilidades das classes populares. Esse processo não depende de um único sujeito, de um profissional, mas trata-se de uma preocupação coletiva em articulação com as políticas em curso, em oposição à lógica pragmática neoliberal de culpabilização dos sujeitos por sua própria formação (MILITÃO, LEITE, 2013).

Essas experiências e análises, remetem às contradições, aos obstáculos, aos desafios e às potencialidades que a discussão de educação permanente sinaliza frente as possibilidades de transformação do papel atribuído à educação e à formação profissional. Embora em muitos momentos estes(as) autores(as) façam referência direta à educação continuada de professores,

situando especificamente o espaço escolar, como foi observado no decorrer deste item, entende-se que a abrangência de suas análises remete para a amplitude desta discussão, servindo para pensá-la nas mais diversas profissões. Por fim, compreende-se ser esta uma leitura fundamental para pensar historicamente a formação e sua continuidade enquanto um espaço de disputa no debate educacional.

3.2 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E A EDUCAÇÃO PERMANENTE NO SERVIÇO SOCIAL

Desde a criação da primeira Escola de Serviço Social no país, na PUC de São Paulo, em 1936, até os dias atuais, completando 84 anos da profissão em 2020, observa-se a construção de “uma história aguerrida, de lutas, de rupturas e construções” (OLIVEIRA, CHAVES, 2017, p. 144). Trajetória esta que,

ininterrupta e repleta de recuos e avanços, hoje é um misto dessa construção histórica, avançada pela direção social e política que se construiu em linha ascendente, atingindo um projeto profissional de maturidade acadêmica e de exercício profissional consolidado na perspectiva da renovação. (OLIVEIRA, CHAVES, 2017, p. 144).

No cenário mundial, o Serviço Social se estabelece a partir da década de 1920, com o fim da Primeira Guerra Mundial, quando se manifesta com maior ênfase a questão social e as reações que tomam forma na organização da classe trabalhadora. As contradições postas pelos processos de formação capitalista, que também emergem neste período na América Latina, começam “a exigir respostas a serem implementadas pela sociedade civil, especialmente pela Igreja e pelo Estado, através de políticas sociais incipientes” (OLIVEIRA, CHAVES, 2017, p. 146). Os serviços que surgem para operacionalização destas políticas “vão exigir profissionalização, oferecida por escolas especializadas em Serviço Social, emergentes em vários países da América Latina” (OLIVEIRA, CHAVES, 2017, p. 146).

No Brasil, o momento de proclamação da República (1889), configurando uma maior separação entre Estado e Igreja, leva a “um movimento significativo de expansão e fortalecimento da presença da Igreja na sociedade”, culminando em 1932 com a criação do Centro de Estudos e Ação Social (CEAS), destinado à formação técnica especializada. Deste movimento, surgiu a primeira Escola de Serviço Social na PUC de São Paulo, então vinculada à Ação Social, tendo sua formação calcada na doutrina social da Igreja Católica. Na

sequência, em 1937, é fundada a segunda Escola, na PUC do Rio de Janeiro, e em 1940, na PUC de Recife (OLIVEIRA, CHAVES, 2017).

A partir de meados da década de 1960, passam a ocorrer na profissão uma série de debates, culminando em 1967 no Seminário de Araxá, promovido pelo Centro Brasileiro de Cooperação de Intercâmbios de Serviços Social (CBCISS), seguido do Seminário de Teresópolis, em 1970, traçando o caminho até 1979 quando da realização do III Congresso de Serviço Social, realizado em São Paulo, que ficou conhecido como o Congresso da Virada, momento de grande repercussão na formação profissional em Serviço Social no país, que culminou com o denominado Movimento de Reconceituação (OLIVEIRA, CHAVES, 2017).

Esse processo, resumidamente, foi marcado por três principais direções no que tange às concepções de formação profissional, conforme Netto (1991 apud OLIVEIRA, CHAVES, 2017): a perspectiva modernizadora a qual “empenhou-se em adequar o instrumental teórico e operacional do Serviço Social às estratégias do desenvolvimento capitalista no período pós-64, tendo os textos dos seminários de Araxá e Teresópolis como marcos da renovação para a categoria profissional” (OLIVEIRA, CHAVES, 2017, p. 153); a segunda direção, chamada de perspectiva de reatualização do conservadorismo, segmento mais avesso às mudanças que estavam sendo propostas, em que se enfatizava “as dimensões de subjetividade e respaldando o exercício profissional no ‘campo da ajuda psicossocial’” (OLIVEIRA, CHAVES, 2017, p. 154); e, a terceira vertente, chamada de ‘intenção de ruptura com o Serviço Social tradicional’, visando o rompimento com a tradição positivista e com o reformismo conservador, fundamentando-se no conhecido “Método de BH, [...] tendo como mérito mais evidente a qualificação da profissão no debate acadêmico e político” (OLIVEIRA, CHAVES, 2017, p. 154).

Essa trajetória se consolida na perspectiva do debate sobre as mudanças necessárias postas em contestação, entendendo-se o papel da profissão enquanto

especialização do trabalho coletivo, inserida na divisão sócio-técnica do trabalho, tendo como objeto de intervenção a questão social, ao mesmo tempo que rompe com a sua característica acrílica e a-histórica, adotando-se o pensamento marxiano como inspiração filosófica, parâmetro da ação profissional e da análise das relações de produção capitalista. (OLIVEIRA, CHAVES, 2017, p. 154).

De forma relevante, dando sustentação e retratando esses períodos, a categoria profissional esteve balizada por Códigos de Ética Profissional, tendo o primeiro Código datado de 1947, a partir da influência de uma “visão europeia, impregnado de valores cristãos,

sem mediação com o Estado e, portanto, sem respaldo jurídico” (CFESS, 2016, apud OLIVEIRA, CHAVES, 2017, p. 148). Nesse primeiro Código, houve a centralidade no debate da ética e moral descolada dos processos históricos e sociais. Em 1975, foi promulgada uma nova edição, o Código de 1975, fruto dos debates e acúmulos já estabelecidos nos seminários de Araxá e Teresópolis, que apresentou como horizonte uma perspectiva neotomista acrítica, de viés positivista/funcionalista, ainda aquém da criticidade necessária frente aos questionamentos que iriam se expandir sobre o Serviço Social tradicional. Os novos debates realizados no III Congresso de Serviço Social em 1979 culminaram com o Novo Código de 1986, em que se passou a compreender a ética como movimento dinâmico da história, determinado pelas relações sociais de produção, procurando

se embasar em categorias universalizantes sob o ponto de vista de inclusão das diversas classes sociais e na dimensão ontológica do ser social, da sua forma de ser e reproduzir-se socialmente e, sobretudo, na elaboração sistematizada do que se convencionou chamar de Projeto Ético-Político profissional. (OLIVEIRA, CHAVES, 2017, p. 156-157).

A proposta de currículo mínimo efetuada pela então ABESS - Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social, em 1979, e aprovada pelo Conselho Federal de Educação de 1982, teve sua implementação pelas unidades de ensino a partir de meados da década, sendo que os “desdobramentos da implementação do currículo pleno alteraram substancialmente o debate no campo da história, teoria e método no Serviço Social, assim como permitiram avançar na análise das políticas sociais e movimentos sociais” (IAMAMOTO, 1983, p. 103).

Após essas mudanças, tem-se em 1993 o estabelecimento do atual Código de Ética, aprofundando a perspectiva destas mudanças, coadunando com

os avanços teóricos, metodológicos e políticos acumulados desde a década de 1980 e a compreensão dos fundamentos de uma ética de ruptura alcançada na década de 1990, foram reunidas as condições para a materialização o Projeto Ético-Político profissional, marcado pelo enfrentamento e pela denúncia do conservadorismo profissional. (OLIVEIRA, CHAVES, 2017, p. 159).

No decorrer da década 1990, esse amplo processo se concretiza nas Diretrizes Curriculares de 1996, base para elaboração dos Currículos dos cursos, compondo-se também como fundamento essencial à materialização do chamado Projeto Ético-Político Profissional. Este Projeto se materializa nestes documentos enquanto instrumentos normativos relevantes deste processo, embora transcendendo-os, como a Lei de Regulamentação da Profissão, Lei n.º 8.662, de 7 de junho de 1993, o Código de Ética Profissional de 1993 e as Diretrizes Curriculares (ABESS/CEDEPSS, 1997 apud OLIVEIRA, CHAVES, 2017).

No decorrer dessa constituição histórica, a formação profissional foi se estabelecendo como “objeto de análise para professores, estudantes, supervisores no contexto dos cursos de Serviço Social e para a categoria de assistentes sociais” (CARVALHO, 1986, p. 17), tendo em vista, sobretudo, um repensar do Serviço Social frente aos desafios que foram surgindo à profissão, também evidenciando as contradições que perpassam o debate profissional. Este debate esteve alicerçado pela conjuntura política e econômica de cada período, responsável pelas mudanças na política educacional, e pela realidade heterogênea da formação profissional do(a) assistente social no país.

A ABEPSS¹²⁷, enquanto como uma das entidades importantes nesse processo, sobretudo a partir do estabelecimento dos Programas de Pós-Graduação, atuou na

defesa dos princípios de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da articulação entre graduação e pós-graduação, aliada à necessidade da explicitação da natureza científica da entidade, bem como a urgência da organicidade da pesquisa no seu interior, hoje por meio dos Grupos Temáticos de Pesquisa e da Revista *Temporalis*. (ABEPSS, 2017b, p.1).

Dessa maneira, sendo protagonista nos embates que envolveram o estabelecimento do currículo mínimo de 1982 e a elaboração das Diretrizes Curriculares¹²⁸. Também ocorreu a aprovação da Política Nacional de Estágio (PNE) no ano de 2012¹²⁹.

Antes de aprofundar um pouco mais esses aspectos, considerando esses diferentes momentos ao situar o projeto de formação profissional do assistente social na conjuntura brasileira, Carvalho (1986) sinaliza algumas premissas importantes para se pensar esses períodos a partir da própria concepção de formação profissional enquanto um processo amplo de:

preparação científica de quadros profissionais para responder às demandas sociais que se colocam para o Serviço Social; produção de conhecimentos, ou seja, de

¹²⁷Criada em 1946, a então ABESS retratava 10 anos de inauguração do primeiro curso de Serviço Social no país na Escola de Serviço Social da PUC-SP. A mudança de nomenclatura ocorreu em 1979, após o chamado Congresso da Virada (ABEPSS, 2014).

¹²⁸“Convenções da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (Abepss) foram realizadas com o objetivo de socializar as diretrizes e, a partir daí, as escolas formularem seus currículos e implantarem seu projeto pedagógico” (OLIVEIRA, CHAVES, 2017, p. 160).

¹²⁹ Ao longo desse processo, os espaços formativos e fóruns de discussão da ABEPSS se consolidaram como espaços estratégicos para atuar no fortalecimento da formação profissional, com base nas Diretrizes Curriculares, acompanhando a implantação dessas Diretrizes e da PNE, no enfrentamento dos frequentes retrocessos observados nas políticas públicas, num cenário de precarização da formação e do trabalho profissional, remetendo à necessidade de pensar um processo de formação continuada que venha a atingir os docentes, discentes e supervisores de campo (ABEPSS, 2017a).

investigação; capacitação continuada da categoria em termos de atualização para o exercício da prática profissional. (CARVALHO, 1986, p. 19).

A primeira premissa destacada pela autora remete à concepção de que a formação não deve se limitar aos novos quadros profissionais, mas faz parte de “um projeto educacional que articula ensino/pesquisa/extensão orientado por diretrizes básicas” (CARVALHO, 1986, p. 19), isto é, uma formação que está ligada a uma concepção de projeto educacional. A segunda premissa aponta para a necessidade de discutir a formação no contexto das relações sociais, por meio de determinantes estruturais e conjunturais que conferem demandas específicas à formação profissional do assistente social. Uma terceira premissa está na compreensão de que a determinação social da formação passa pela Universidade enquanto locus em que se desenvolve o projeto educacional, impondo a necessidade de discutir a formação no contexto da Universidade brasileira “que configura as condições objetivas para o desenvolvimento do projeto educacional de Serviço Social, definindo reais possibilidades e limites” (CARVALHO, 1986, p. 20). A quarta premissa diz respeito à diversidade de posicionamento encontrada internamente na profissão nos diferentes momentos históricos, presente entre docente, discente e na categoria profissional como um todo, indicando “um enfrentamento de forças no interior do Serviço Social na luta pela hegemonia” (CARVALHO, 1986, p. 22).

A profissão, desde sua origem, marcada pela forte influência da Igreja Católica, até sua gradativa institucionalização e profissionalização até chegar no estágio atual, “passou por uma reconfiguração significativa, galgando posição extremada em relação a sua origem, mas ainda é fortemente marcada pelo sincretismo¹³⁰ que acompanhou sua trajetória histórica” (OLIVEIRA, CHAVES, 2017, p. 144). Se na década de 1970, marcada pela violenta repressão política da ditadura militar, se tinha mais enfaticamente a oposição entre Funcionalismo e Dialética, na década de 1980, face ao processo de redemocratização, tem-se um embate “entre diferentes tendências progressistas na busca da hegemonia no encaminhamento do projeto educacional” (CARVALHO, 1986, p. 22).

Hoje, esses embates assumem novos contornos, considerando o estabelecimento de uma hegemonia que foi se consolidando alicerçada no projeto ético-político profissional, ao

¹³⁰ Para essa questão, indica-se a discussão realizada por Netto (2011), que situa que o sincretismo “parece ser o fio condutor da formação e do desenvolvimento do serviço social como profissão, seu núcleo organizativo e sua norma de atuação [...]” (NETTO, 2011, p. 94).

mesmo tempo retratando enfrentamentos internos que permanecem também enquanto característica inerente a estes processos.

Nesse processo, outra premissa importante refere-se à necessidade de “vinculação orgânica do processo de formação profissional com uma proposta de Serviço Social em termos de respostas às diferentes demandas sociais que se configuram para a profissão hoje na sociedade brasileira” (CARVALHO, 1986, p. 22). Isto é, a ideia de

só se pode discutir efetivamente o processo de formação profissional do assistente social tendo como referência uma proposta de Serviço Social que constitua, de fato o eixo articulador do projeto educacional que vai orientar o currículo nas suas diretrizes, conteúdo e estratégias pedagógicas. (CARVALHO, 1986, p. 22).

Enquanto lócus desse debate, a década de 1980 retrata um significativo avanço qualitativo na formação, considerando o processo de redefinição de currículos nas diferentes escolas e cursos, a maior participação do Serviço Social no contexto universitário, o aumento significativo da produção teórica via processo de investigação, a busca de alternativas de capacitação continuada pelos profissionais diretamente vinculados ao exercício profissional, o avanço no Movimento Estudantil como uma força expressiva no projeto educacional na formação, e uma maior participação das entidades representativas da categoria no processo de redefinição da formação profissional. Ao mesmo tempo, entre as dificuldades presentes, tinha-se elencado: a operacionalização, na delimitação em termos estratégicos do projeto de Serviço Social que se apresentava como hegemônico na maioria das Escolas; as discussões que marcavam o estabelecimento de uma direção ao projeto de formação profissional versus o pluralismo existente, pautando a necessidade de “desenvolver um projeto de formação profissional dentro de determinadas diretrizes no contexto da diversidade de posicionamentos e posturas do corpo docente e discente” (CARVALHO, 1986, p. 27); o desenvolvimento do estudo das teorias das Ciências Sociais, especificamente o marxismo; a consolidação da produção do conhecimento em termos do desenvolvimento da pesquisa na área; os desafios de se estabelecer uma sólida capacitação continuada da categoria; os entraves na articulação com o processo de organização da categoria na sociedade civil; e as condições objetivas de trabalho para a viabilização do projeto educacional do Serviço Social (CARVALHO, 1986).

Ao tratar da construção do conhecimento profissional e o Ensino do Serviço Social, Silva (1993, p. 162), situando o espaço profissional como um espaço de luta teórica e política, reflete que “somos levados a refletir que a coexistência de diferentes tendências no interior da profissão não se caracteriza com um desvio”. Nessa perspectiva, o rompimento com o

monopolismo ideológico, político e teórico dos momentos anteriores em que a profissão se estabeleceu permitiu que as forças existentes se posicionassem na consolidação e na construção de uma ‘nova hegemonia’, constituindo-se assim como um avanço. Por outro lado,

a aceitação do pluralismo no plano do saber e da política, no entanto, não pode ser confundida com a ‘coexistência pacífica’ entre diferentes tendências, nem continuar sendo, como muitas vezes, um pluralismo que se confunde com o liberalismo no plano político e com o ecletismo no plano teórico. (SILVA, 1993, p. 162).

Outrossim, sendo importante compreender que o conhecimento profissional se estabelece no próprio processo em que o Serviço Social vai se constituindo como profissão.

Assim, abarcar

o Serviço Social e o papel de seus agentes, no conjunto das demais práticas sociais (que são a expressão das relações sociais em determinado momento histórico), é o ponto de partida para compreender e explicar o processo de produção do saber profissional. [...]. (SILVA, 1993, p. 164).

As contradições existentes no ensino e na formação profissional compõem a própria história na qual a construção do conhecimento profissional se processa, trazendo a necessidade de se inserir criticamente nesse processo (SILVA, 1993). Ao realizar a leitura sobre os 80 anos do Serviço Social no Brasil, Oliveira e Chaves (2007) já situavam que além de um acúmulo bibliográfico, a partir da reforma curricular, se observava um

intenso movimento no sentido de promover um aprofundamento das questões relacionadas à prática profissional. Conferências, encontros, cursos, inclusive de capacitação à distância, além do incentivo à produção de conhecimento através de **especializações**, mestrado e doutorado, vêm buscando contextualizar questões da profissão, clarificando-as, no sentido da sua objetivação e da superação de práticas defasadas e obsoletas. (OLIVEIRA, CHAVES, 2007, p. 16, grifo nosso).

Já naquele período, a conjuntura cada vez mais impunha questões que colidiam diretamente com o Projeto Ético-Político, considerando o “progresso” das forças conservadoras movidas pelo ideário neoliberal, que se manifestam em todos os âmbitos e numa perspectiva cada vez mais agressiva, demandando cada vez mais dos profissionais posicionamentos contra as investidas que pretendiam trazer retrocessos e invalidar os direitos conquistados (OLIVEIRA, CHAVES, 2017).

Essa construção histórica esteve permeada pelas reformas educacionais que se seguiram na formação universitária, como situado na seção anterior por Chauí (2001) e Silva Júnior, Sguissardi (2013), demarcando a passagem da universidade como instituição social para o formato de organização, nos moldes da universidade operacional, trazendo contornos

específicos também para a formação em Serviço Social. A expansão universitária, tendo como marco a influência empresarial e a expansão do ensino privado, também aparece retratada nos números do ensino a distância¹³¹ no Serviço Social, apresentando seus primeiros cursos de graduação a partir dos anos 2000.

Esse percurso demarca a trajetória de resistências que a formação em Serviço Social foi sinalizando ao longo desse processo. Do mesmo modo, essa composição histórica traz a necessidade de compreender como esses embates próprios do desenvolvimento da profissão vão refletir no debate sobre a formação profissional e sua continuidade na atualidade.

Para tanto, compreende-se relevante realizar uma imersão quanto à constituição dos diferentes currículos até chegarmos nas diretrizes curriculares, considerando a marca histórica da profissão no estabelecimento do Projeto Ético-Político profissional.

3.2.1 As diretrizes curriculares e o projeto ético-político profissional: constituição histórica e desafios profissionais

O detalhamento sobre a constituição histórica da formação profissional no Serviço Social, focando nos currículos e no Projeto Ético-Político, remete à importância de compreender como as diferentes forças foram se constituindo na profissão no seu avançar histórico, também considerando os dados da pesquisa empírica realizada com os(as) assistentes sociais, que remetem para os diferentes momentos da formação destes(as) profissionais conforme o estabelecimento dos diversos currículos. Do mesmo modo, o Projeto Ético-Político é tratado na articulação com a formação *lato sensu*, pensando as tendências da formação profissional.

A história da constituição do Serviço Social como profissão, conforme se tem destacado, data de 1932, com a criação do CEAS de São Paulo. O CEAS realizou “o primeiro curso de preparo para o exercício da ação social” (MARTINELLI, 2010, p. 123 apud LIMA, SILVA, 2016, p. 47), do qual participaram jovens católicas, que pertenciam às famílias da

¹³¹ Na análise comparativa entre expansão dos cursos de Serviço Social, EaD e Presenciais, entre 2006 a 2012, observou-se que “o ritmo de crescimento da abertura de novos cursos de Serviço Social na modalidade EaD é vertiginoso, enquanto os cursos presenciais apresentaram, [...] um percentual de aumento de 67,85%, os ofertados na modalidade EaD saltaram de um curso para dezoito, com crescimento de 1.700%” (PEREIRA, FERREIRA, SOUZA, 2014, p. 190).

burguesia paulista. Assim, em 1936, tem-se o primeiro curso de graduação em Serviço Social no país, na Escola de Serviço Social de São Paulo, que em 1972 é incorporada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Neste caminho histórico, desde então:

o conteúdo presente na graduação dá direcionamento à intervenção do futuro profissional, sendo, portanto, espaço de disputa de projetos profissionais, na definição dos currículos mínimos (e hoje das diretrizes curriculares), da matriz curricular de cada unidade de ensino e da execução de cada disciplina em sala de aula. (CARDOSO, 2016, p. 433).

A partir dessa leitura, tem-se reafirmado o vínculo orgânico entre projeto profissional, projeto educacional, projeto de universidade e projeto societário, na relação com as premissas indicadas no item anterior, sendo mediado por um conjunto de questões que, para além do exercício profissional, pressupõem o fomento do pensamento crítico voltado à ação reflexiva e competente (SOUZA, SANTOS, CARDOSO, 2013, p. 50 apud CARDOSO 2016).

No percorrer dessa trajetória histórica, “as perspectivas conservadora/tradicional e emancipatória/de ruptura expressas [...] [nos] diferentes projetos profissionais convivem no seio do Serviço Social alternando-se no que diz respeito ao direcionamento ético e intelectual da categoria” (CARDOSO, 2016, p. 433). Frente às diferentes concepções de como pensar e atuar sobre a realidade, observa-se um terreno de disputas por hegemonia, expressando e constituindo-se a partir da formação acadêmico-profissional e seus diferentes projetos “político-pedagógicos revelados nos currículos mínimos/diretrizes curriculares na trajetória do Serviço Social” (CARDOSO, 2016, p. 434).

O estabelecimento dos diferentes currículos na profissão, até 1953, retratando esse processo, esteve pautado no chamado currículo mínimo, seguido por todos os cursos no país, baseado em conteúdos e disciplinas a serem contemplados, fazendo parte do mesmo currículo-base, com alguns acréscimos a partir das entidades da categoria e com aprovação do MEC. Em 1996, há uma grande mudança neste formato, sendo adotado pelo MEC as chamadas diretrizes curriculares, estabelecidas também a partir da ideia de contrarreforma da educação, com a intenção de tornar os currículos mais flexíveis. Estas diretrizes retiram a determinação de disciplinas, substituindo-as por conteúdos mais gerais. Desde então, cada unidade de ensino organiza seu projeto político-pedagógico e sua matriz curricular, em substituição a uma unidade de currículos estabelecidos nacionalmente do modelo anterior (CARDOSO, 2016).

Cardoso (2016) faz a análise desses diferentes momentos a partir do estudo que realizou sobre os distintos currículos, tomando as perspectivas conservadora/tradicional e emancipatória/de ruptura.

Entre os anos 1936 a 1945, tem-se o estabelecimento da chamada primeira fase. Sob a influência europeia e seu ideário idealista e confessional¹³², o Currículo de 1936 apresentava as seguintes disciplinas: Sociologia, Psicologia, Higiene, Anatomia, Estatística, Serviço Social, Enfermagem e Higiene Industrial. Enquanto isso, o Currículo de 1945 continha as disciplinas: Sociologia, Higiene, Psicologia, Direito, Serviço Social, Moral, Estatística, Puericultura, Direito do Menor, Psiquiatria, Ética Profissional, Pedagogia, Religião, Higiene Pré-natal, Serviço Social de Menores, Direito do Trabalho, Psicotécnica, Pesquisa Social, Administração e Problemas Econômicos, Psicologia do Adolescente, Serviço Social de Grupo, Pedagogia, Organização Social da Comunidade, Serviço Social da Indústria, Higiene do Trabalho, Contabilidade, Administração (YAZBEK, 1980 apud CARDOSO, 2016). Logo, neste período inicial, observa-se a forte vinculação da formação profissional com aspectos da natureza e aspectos morais,

bem como a necessidade de aprender os elementos das ciências biológicas para a intervenção social em coerência com a referência positivista sob a qual a explicação dos problemas sociais era colocada nos ditos desajustes e problemas emocionais e/ou biológicos. Vemos, nessa direção, o ensino de disciplinas como psiquiatria, psicologia, anatomia, higiene, higiene pré-natal, puericultura, obstetrícia, moral, religião, psicologia, entre outras. (CARDOSO, 2013, p. 117 apud CARDOSO, 2016, p. 438).

O processo de revisão desse modelo, que se dá por meio do currículo de 1945 e se consolida no currículo mínimo de 1953, configura o “seu caráter profissional/científico, e a busca de tecnicidade, o que, a partir da influência da metodologia norte-americana, resulta na incorporação do chamado Serviço Social de Casos, Grupo e Comunidade¹³³” (CARDOSO,

¹³² No contexto societário da época, o Serviço Social no país “nascia no âmbito da contradição capital/trabalho, ou melhor, da necessidade de o Estado e a burguesia industrial em criar mecanismos de apaziguamento e atenuação das expressões dessa relação” (CARDOSO, 2016, p. 435). Tal institucionalização se dá no contexto de legitimação das classes dominantes e com o incentivo da Igreja Católica, conferindo a formação de um caráter conservador e humanista, e com a referência da Igreja, teve o “neotomismo como fundamento a partir do estudo de encíclicas papais e de reflexões sobre o papel profissional com base em orientações moralizadoras, no sentido de ensinar à população comportamentos e formas de vida mais ‘adequadas socialmente’” (CARDOSO, 2016, p. 435).

¹³³ De forma geral, pode-se dizer que o Serviço Social de Caso era tido como “o processo que desenvolve a personalidade através de um ajustamento consciente, indivíduo por indivíduo, entre os homens e seu ambiente” (RICHMOND, 1972, apud VIEIRA, 1988, p. 44 apud CARDOSO, 2016, p. 439). Nesse sentido, calcado no trabalho com os indivíduos, objetivava “fornecer serviços básicos práticos e de aconselhamento, de tal modo que

2016, p 349). Este novo momento apresenta como base o referencial de Mary Richmond e seus sucessores americanos, agregando-se ao pensamento católico vigente.

O próximo processo de revisão curricular ocorreu entre 1960 e 1970, no contexto da ditadura militar, período em que o Serviço Social se insere nas Universidades, “culminando no que ficou conhecido como movimento de renovação” (CARDOSO, 2016, p. 440). O chamado modelo modernizador, que já encontrava expressão no currículo de 1953, mantendo a perspectiva conservadora como projeto para a formação profissional, expressava “a aproximação com o positivismo e a ideologia desenvolvimentista, na busca de uma cientificidade e da preparação técnica para o ‘fazer profissional’ (CARDOSO, 2016, p. 440).

Esse movimento, chamado renovador, se caracterizou pelo desenvolvimento de diferentes projetos profissionais, considerando a vertente modernizadora, fenomenológica e intenção de ruptura, e, assim, representando distintas formas de compreender e agir na profissão, conforme as conjecturas de cada momento. No caminho deste ideário, as disciplinas do currículo estabelecido em 1953, primeiro currículo mínimo que foi promulgado através da Lei n.º 1.899, de 13 de junho de 1953, eram:

I — Sociologia e Economia Social; Direito e Legislação Social; Higiene e Medicina Social; Psicologia e Higiene Mental; Ética Geral e Profissional; II — Introdução e Fundamentos do Serviço Social; Métodos do Serviço Social; Serviço Social de Casos — de Grupo — Organização Social da Comunidade; Serviço Social em Suas Especializações; Família — Menores — Trabalho — Médico. III — Pesquisa Social. (BRASIL, 1953 apud CARDOSO, 2016, p. 441).

Este foi o primeiro currículo que consolidou a hegemonia em torno do denominado Projeto Conservador, base curricular mantida até 1982¹³⁴. Desta forma, os currículos de 1953,

seja desenvolvida a capacidade psicológica do cliente e seja levado a utilizar-se dos serviços existentes para atender a seus problemas” (HAMILTON, 1958, apud ANDRADE, 2008, p. 280 apud CARDOSO, 2016, p. 439). O Serviço Social de Grupo era considerado um “método do Serviço Social que ajuda os indivíduos a aumentarem o seu funcionamento social, através de objetivas experiências de grupo e a enfrentarem, de modo mais eficaz, os seus problemas pessoais, de grupo ou de comunidade. [...] uma prática que visa minorar o sofrimento e melhorar o funcionamento pessoal e social de seus membros, através de específica e controlada intervenção de grupo, com a ajuda de um profissional” (KONOPKA, 1979, apud ANDRADE, 2008, p. 283 apud CARDOSO, 2016, p. 439). Por último, o Serviço Social de Comunidade era compreendido como “[...] um esforço consciente e deliberado para ajudar as comunidades a reconhecerem suas necessidades e a assumirem responsabilidade na solução de seus problemas pelo fortalecimento de sua capacidade em participar integralmente na vida da nação” (XII Conferência Internacional de Serviço Social, 1962, apud ANDRADE, 2008, p. 284 apud CARDOSO, 2016, p. 439).

¹³⁴ Esse momento se expressa nesses currículos, trazendo a “vinculação dessa proposta curricular ao projeto modernizador, na busca da cientificidade da profissão e do fazer técnico, a preparação profissional para saber trabalhar com indivíduos, grupos e comunidades, como se o que diferenciava a intervenção profissional do assistente social de outras profissões fossem as técnicas e os instrumentos, e que para cada tipo de abordagem o profissional precisasse saber desenvolver uma metodologia própria de trabalho. A teoria como algo a ser

1964 e 1970 sustentam seus laços com os primeiros currículos desde o estabelecimento da primeira Escola na área. Do mesmo modo, as balizas desse processo trouxeram à profissão e ao trabalho profissional, enquanto marcas desta constituição histórica, uma forte vinculação à

caridade, ao assistencialismo e ao paternalismo. Marcou também a constituição de um *ethos* (modo de ser) profissional conservador que compreendia o papel do assistente social na busca da harmonia, do ajuste e da correção dos ‘desequilíbrios’ e ‘desajustes’ dos indivíduos e famílias. Identidade e *ethos* que mantêm suas raízes até os dias de hoje, tendo, no entanto, perdido sua hegemonia enquanto projeto profissional e sua expressão na formação acadêmico-profissional a partir dos anos 1980. (CARDOSO, 2016, p. 444).

O fim da ditadura e a conjuntura dos anos de 1980, no contexto das lutas sociais que se seguiram e os movimentos pela democracia, como situados no item anterior, impactaram de forma relevante também o Serviço Social e a formação profissional, culminando com “a tomada da direção intelectual e política em busca da ruptura com o conservadorismo. Fruto do movimento de renovação, a ‘intenção de ruptura’¹³⁵ foi caudatária da perspectiva de emancipação” (CARDOSO, 2016, p. 444), sob a influência da tradição marxista¹³⁶. Tal aproximação do Serviço Social com o referencial marxista vai impactar o estabelecimento de um novo currículo mínimo ao longo desta década, refletindo de forma significativa em como pensar a formação em Serviço Social e no estabelecimento de uma nova hegemonia¹³⁷.

‘aplicado’ na prática pelo assistente social. A preparação do assistente social focada no fazer, numa prática pragmática que dê resposta às demandas sociais a partir de uma competência operacional, com a supervalorização das técnicas e instrumentos” (CARDOSO, 2016, p. 443). Aqui, é possível fazer um paralelo quanto à discussão observada no item 3.1.1, na formação dos professores na área da Educação, da ideia de treinamento que se volta à prática profissional, a qual a perspectiva da tendência tradicional se associa à aquisição de conhecimento como uma transposição direta a mudança de atitude “na prática”, dando ênfase justamente a ideia de treinamento, que, por sua vez, abre margem para a dicotomia entre teoria e prática.

¹³⁵ Essa intenção de ruptura, recorrendo à tradição marxista, em sua dimensão teórica, buscava reconstruir categorias desta tradição que dessem sustentação à leitura crítica da realidade para enfrentamento das demandas sociais, voltando-se para a compreensão da “totalidade e da necessidade de apreensão crítica do real, o Serviço Social garantia sua competência explicitando e construindo instrumentais técnico-operativos que permitissem atuação mais abrangente, com ênfase na pesquisa, para melhor instrumentalizar conhecimentos e práticas [...] Evidenciava-se uma luta, inicialmente na esfera acadêmica, de reconstrução da profissão para recolocá-la na totalidade social, evidenciando a sua particularidade como um dos importantes espaços sócio-profissionais [sic] de valorização e de defesa da classe trabalhadora” (BATTINI, 2016, p. 162).

¹³⁶ “A aproximação teórica da profissão ao universo da tradição marxista ocorre tardiamente, a partir de meados dos anos 1960 na América Latina, no bojo do conhecido ‘movimento de reconceituação do Serviço Social’. Instaura-se, a partir de então, uma tendência ao *debate plural* no campo das ideias no meio acadêmico do Serviço Social” (IAMAMOTO, 2014, p. 622, grifo da autora).

¹³⁷ Cardoso (2016), novamente, destaca o papel que as entidades de representação da categoria tiveram nesse processo, reorganizando também sua atuação junto aos profissionais e instituições. A então Abess organizou “um processo de revisão curricular amplo, profundo e articulador das diferentes escolas de Serviço Social, que durou anos e culminou em um novo currículo mínimo em 1982, expressando a hegemonia dessa perspectiva em seus conteúdos e a inflexão teórica e política na formação acadêmico-profissional” (CARDOSO, 2016, p. 445).

O currículo de 1982 configurou, portanto, o estabelecimento do que se denominou Projeto ético-político do Serviço Social. Deste então, este passou a ser o fundamento para se pensar a formação do(a) assistente social, servindo de base também para as legislações seguintes, como já situado. Este momento, sob a baliza da formação crítica, demarca

a noção de que a intervenção profissional não está solta e dissociada da realidade social; pelo contrário, é só a partir da leitura crítica dessa realidade (como espaço de contradição e conflitos) que o profissional terá condições de desenvolver qualquer metodologia, o que envolve a relação entre refletir/agir/refletir. (CARDOSO, 2016, p. 445)

O Parecer n.º 412 de 1982, retratando essas mudanças, sinalizou como pressupostos da formação profissional:

- 1) Um conhecimento básico enfatizando a ciência do homem e da sociedade.
- 2) Um conhecimento profissionalizante dos fundamentos teóricos do Serviço Social e suas relações com esses sistemas, assim como uma estratégia de ação que estude a prática das intervenções do Serviço Social com base nas referências teóricas mencionadas. (BRASIL, 1982, p. 2).

A partir dessas ideias, as disciplinas que compuseram o currículo mínimo de 1982 foram:

- a) Área Básica Filosofia: Sociologia, Psicologia, Economia, Antropologia, Formação Social, Econômica e Política do Brasil, Direito e Legislação Social; b) Área Profissional: Teoria do Serviço Social, Metodologia do Serviço Social, História do Serviço Social, Desenvolvimento da Comunidade, Política Social, Administração em Serviço Social, Pesquisa em Serviço Social, Ética Profissional em Serviço Social e Planejamento Social. (BRASIL, 1982, p. 4-5).

O novo currículo apresenta como marco o estudo da história da profissão no contexto das mudanças sociais, a partir das teorias e metodologias consideradas no âmbito da totalidade e da ampliação “da intervenção para além do ‘saber fazer’ na afirmação da necessária unidade teórico-prática” (CARDOSO, 2016, p. 448-449). Nesta medida, explicitando “o caráter contraditório da prática profissional, ao se situar a profissão como uma ‘especialização do trabalho na divisão social e técnica do trabalho’, bem como a dimensão política a ela inerente” (CARDOSO, 2016, p. 449).

Apesar de trazer importantes mudanças dentro dessa nova perspectiva de pensar a profissão sob outras bases, com o tempo, teve-se a avaliação que esse currículo precisava de outra revisão, principalmente considerando o amadurecimento no debate profissional sobre as mudanças que foram sendo realizadas, com o aprofundamento da vinculação ao pensamento marxista, “e a ‘empreitada’ política na defesa dos direitos e da cidadania, que levou a uma

atuação profissional cada vez mais voltada para as políticas sociais” (CARDOSO, 2016, p. 449). Conforme ratifica Santos (2010):

foi através de uma ampla pesquisa sobre formação profissional que o novo currículo de 1984 [1982] foi estruturado. Ele expressou um processo de renovação tendo como elementos constitutivos a produção teórica, a organização política da categoria, as reflexões éticas e não menos relevante, a ampliação das pesquisas. Tudo isto possibilitou a superação do antigo currículo. (SANTOS, 2010, p. 27).

Resumidamente, o currículo mínimo aprovado pelo MEC em 1982 expressou um momento de transição, que partiu da resistência acadêmica e política frente a ditadura militar, frente ao *Social Work*, no contexto de superação da formatação do Serviço Social de caso, de grupo e de comunidade (IAMAMOTO, 2014)¹³⁸. Dessa forma, trazendo uma nova direção social para formação acadêmico-profissional no Serviço Social, culminando com a elaboração das Diretrizes Curriculares, aprovada pelo conjunto da categoria em 1996 e aperfeiçoada pela Comissão de Especialistas em 1999 (ABEPSS, 2017a).

As discussões que levaram à aprovação das novas diretrizes curriculares de 1996 retrataram, portanto, as continuidades e rupturas com o currículo de 1982 (CARDOSO, 2016). No contexto desses questionamentos, “os assistentes sociais viram a necessidade de romper com os traços tradicionais/conservadores da profissão, elaborando uma proposta de formação profissional sintonizada com as transformações societárias ocorridas e, sobretudo, com os reflexos de tais transformações sobre a profissão” (ABESS, 1996 apud ABEPSS, 2011, p. 9).

Em seu escopo, tem-se a incorporação da teoria social crítica, enquanto base para a elaboração desse novo projeto profissional, de forma a instrumentalizar o(a) assistente social para uma prática comprometida com a classe trabalhadora, pensada como um fenômeno histórico que condiciona a profissão “pelo movimento contraditório entre as demandas que são criadas pela sociedade e as respostas elaboradas pela profissão” (ABEPSS, 2011, p.10).

O projeto ético-político profissional, enquanto parte dessa renovação, se potencializa no processo de elaboração das Diretrizes, fundamentado neste ideário crítico. Entretanto, os desdobramentos ao longo da década de 1990 que marcam o processo de desmantelamento dos direitos recém conquistados por meio da contra-reforma do Estado e seu impacto no ensino superior, face ao forte apelo mercantil marcado pela despolitização das demandas e os

¹³⁸ Nesse período, ocorre também o “reconhecimento acadêmico do Serviço Social como área de conhecimento no CNPq, em 1984, passando, em 1986, a compor o Comitê de Psicologia e Serviço Social” (BAPTISTA, RODRIGUES, 1992, p. 127 apud IAMAMOTO, 2014, p. 615).

desmonte dos direitos conquistados, configuram o contexto adverso de implementação destas Diretrizes. Logo, expressando-se na “precarização do ensino, do incentivo ao setor privado e do sucateamento do ensino superior público, e da flexibilização de elementos fundamentais da formação profissional em suas dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa” (ABEPSS, 2011, p. 11).

Tal processo teve o agravante de remeter à própria desconfiguração das Diretrizes, representado pela aprovação em 2002 das Diretrizes do MEC para os cursos de Serviço Social pelo CNE, esvaziada de sua concepção original calcada na formação crítica (GROPPO, 2009 apud ABEPSS, 2011). E, assim, também influenciando na área “a ampliação das instituições de formação privadas, a criação dos cursos EaD, ampliação do número de assistentes sociais formados por currículos flexibilizados, a dificuldade de efetivar o tripé: ensino-pesquisa e extensão” (ABEPSS, 2011, p. 11).

Apesar dessas alterações à proposta original, do que foi estabelecido pela categoria nas diretrizes de 1996¹³⁹, as diferenças com relação aos currículos anteriores se expressaram em termos de sua estrutura e concepção, preservando, assim,

uma noção de totalidade ao pensar a formação de maneira articulada entre núcleos de fundamentação que devem se concretizar não apenas em disciplinas, mas em outros tipos de atividade, que ampliam a ideia de formação na perspectiva de lidar e estimular as diferentes formas de ensino-aprendizagem e percepção do saber, no reconhecimento das diferentes capacidades e potencialidades do corpo discente e docente. (CARDOSO, 2016, p. 450)

Desde então, a organização curricular mantém-se a partir do estabelecimento de núcleos de fundamentação da formação profissional¹⁴⁰, sendo estes:

Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, que compreende um conjunto de fundamentos teórico-metodológicos e ético-políticos para conhecer o ser social. Núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira, que remete à compreensão das características históricas particulares que presidem a sua formação e desenvolvimento urbano e rural, em suas diversidades regionais e locais. Núcleo de fundamentos do trabalho profissional, que compreende os elementos constitutivos do Serviço Social como uma especialização do trabalho: sua trajetória histórica, teórica, metodológica e técnica, os componentes éticos que envolvem o exercício profissional, a pesquisa, o planejamento e a administração em Serviço Social e o estágio supervisionado. (BRASIL, 2001, p. 14).

¹³⁹ Com o estabelecimento do Parecer n.º 492/2001 pelo MEC, que culminou no Currículo de 2002.

¹⁴⁰ Tais núcleos compreendem, assim, um conjunto de conhecimento e habilidades, concretizados em atividades acadêmicas, definidas pelos colegiados dos cursos a partir de “disciplinas, seminários temáticos, oficinas/laboratórios, atividades complementares e outros componentes curriculares” (BRASIL, 2001, p. 14)

Outras características em destaque foram: a ideia que a práxis social se expressa no conjunto do currículo, trazendo a mediação entre teoria, prática e ética, entrelaçada no método por meio da teoria social marxista; a centralidade no trabalho e na concepção do homem enquanto ser social fundado a partir do trabalho; o entendimento da questão social como objeto de intervenção, por meio de suas expressões, no contexto das relações entre capital e trabalho na sociedade capitalista; o estudo da pesquisa e da ética enquanto caráter transversal, que atravessa todas as disciplinas e conteúdos, evidenciando a formação profissional fincada na investigação e na ética como princípios (CARDOSO, 2016). Por sua vez, a ação profissional aparece vinculada:

à defesa dos direitos sociais na garantia da cidadania e da democracia, buscando capacitar o futuro profissional para a elaboração e a execução de políticas sociais, na relação com os diferentes sujeitos sociais presentes na sociedade, numa visão crítica da relação Estado/sociedade civil. (CARDOSO, 2016, p. 452).

As Diretrizes Curriculares traduzem, assim, “a preocupação em formar um profissional capaz de articular as dimensões teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas, no exercício da profissão” (LIMA, SILVA, 2016, p. 52-53). Neste âmbito, é indicada a necessidade de buscar a superação da dicotomia entre teoria e prática profissional, com suas bases no tecnicismo norte-americano (LIMA, SILVA, 2016).

Dessa forma, a transição dessas mudanças curriculares e as questões profissionais que surgiram e tensionavam também o estabelecimento dessas novas proposições trouxeram a necessidade que as instâncias representativas da categoria profissional fortalecessem uma maior aproximação com a intervenção profissional. Ainda, impondo

uma revisão crítica dos elementos que levaram ao tecnicismo, o qual possibilitou uma ‘apropriação teórico-metodológica no campo das grandes matrizes do pensamento social [que] permitiria a descoberta de novos caminhos para o exercício profissional’; ao politicismo, através do ‘engajamento político nos movimentos organizados da sociedade e nas instâncias de representação da categoria e do tecnicismo – cujo aperfeiçoamento técnico-operativo mostra-se como uma exigência para uma inserção qualificada do profissional no mercado de trabalho’. (IAMAMOTO, 2003 apud SANTOS, 2010, p. 20).

Em suma, em sua constituição curricular, as diretrizes apresentaram como matérias básicas: Sociologia, Ciência Política, Economia Política, Filosofia, Psicologia, Antropologia, Formação sócio-histórica do Brasil, Direito, Política Social, Acumulação Capitalista e Desigualdades Sociais, Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos do Serviço Social,

Processo de Trabalho do Serviço Social, Administração e Planejamento em Serviço Social, Pesquisa em Serviço Social, Ética Profissional. Ainda, teve a obrigatoriedade de Estágio Supervisionado e TCC (BRASIL, 1999b).

Esse percurso configura, portanto, novos desafios, consubstanciados na conjuntura que cada vez mais tensiona esse projeto de formação, considerando, como se tem destacado, “o aprofundamento da política neoliberal, a precarização do trabalho e da educação, o retrocesso de direitos sociais, o alijeramento da formação, o sucateamento das condições de trabalho nas universidades, os cursos a distância e a radicalização do conservadorismo” (CARDOSO, 2016, p. 453). Questões estas, como ratifica a autora, que requerem cada vez mais novas requisições e demandas à profissão e à formação profissional.

Em pesquisa avaliativa realizada pela ABEPSS, de 2005 a 2008, tem-se situado as dificuldades das Unidades de Formação Acadêmicas (UFAs) filiadas à ABEPSS para a implantação e efetivação dessa base curricular, fragilizando os cursos mais antigos e, assim, remetendo à necessidade de diálogo com os novos sujeitos, abarcando também os profissionais que não acompanharam a discussão e aprovação das Diretrizes. Desta forma, buscando criar estratégias coletivas para estas questões que se apresentam na atualidade, uma das estratégias foi o estabelecimento de um Plano de Lutas em defesa do Trabalho e da Formação e Contra a Precarização do Ensino Superior, apresentando entre as principais questões elencadas “a implantação efetiva da Política Nacional de Estágio (PNE) e da **Política de Educação Permanente**, aprovada no 40º Encontro nacional do CFESS/CRESS” (ABEPSS, 2011, p. 12, grifo nosso).

Igualmente, o Projeto ABEPSS Itinerante¹⁴¹ surge claramente “como ação de fortalecimento dessas estratégias em defesa da formação” (ABEPSS, 2011, p.12), sobretudo na busca de retomar a discussão das Diretrizes Curriculares no enfrentamento das formas de flexibilização (e aligeiramento) da formação e da percepção da presença cada vez maior de forças neoconservadoras na profissão, atuando na perspectiva de reduzir a formação à repasses de conteúdos e procedimentos de intervenção na perspectiva tecnicista, próprias a atender os interesses do mercado (ABEPSS, 2011). Em 2016, no contexto de sua terceira edição, tendo-se ressaltado a importância deste Projeto, considerando os avanços na

¹⁴¹ Em 2011-2012, ocorreu a primeira versão do Projeto ABEPSS Itinerante: as diretrizes curriculares e o projeto de formação profissional do Serviço Social, objetivando fortalecer o debate relativo ao projeto de formação profissional na área e tendo como público alvo docentes, supervisores de estágio, membros de comissões de formação dos CRESS's e discentes de pós-graduação *stricto sensu* (CFESS, 2012).

capilaridade política e acadêmica da ABEPSS e na educação permanente dos docentes, discentes, supervisores de campo e acadêmico (ABEPSS, 2016).

Essa imersão frente à composição das diferentes forças historicamente constituídas neste pensar a formação do(a) assistente social, que retrataram os currículos que se sucederam, demarca o contexto socioeconômico, político, cultural de cada período, remetendo para este conjunto de acúmulos técnicos, teóricos, políticos e metodológicos que a categoria profissional e as entidades trouxeram para o debate da formação profissional. Assim, configuram o olhar para a formação que acompanhou a trajetória que os sujeitos da presente pesquisa tiveram em sua formação na graduação, na educação permanente e no exercício profissional, sendo de fundamental relevância para as análises a serem realizadas na próxima seção.

A partir dessas mesmas questões, considera-se oportuno avançar nos aspectos que demarcam o entendimento sobre o papel que apresenta o atual Projeto Ético-Político Profissional.

3.2.1.1 O lugar do Projeto Ético-Político Profissional na formação do(a) assistente social

As discussões referentes ao Projeto ético-político do Serviço Social, datam da década de 1990. Contudo o objeto deste debate e a própria construção do projeto no Serviço Social brasileiro iniciou antes, na transição entre as décadas de 1970 e 1980, no contexto de enfrentamento, de denúncia, de recusa e de crítica ao conservadorismo profissional (NETTO, 2009). As bases deste processo, então fíncadas na teoria social crítica, partiram da compreensão de que a ação humana, individual ou coletiva, “tendo em sua base necessidades e interesses, implica sempre um projeto que, em poucas palavras, é uma antecipação ideal da finalidade que se pretende alcançar, com a invocação dos valores que a legitimam e a escolha dos meios para lográ-la” (NETTO, 2009, p. 2).

Enquanto os projetos societários, “apresentam uma imagem de sociedade a ser construída, que reclamam determinados valores para justificá-la e que privilegiam certos meios (materiais e culturais) para concretizá-la” (NETTO, 2009, p. 2), tendo como marca a construção de propostas para o conjunto da sociedade; os projetos profissionais

apresentam a auto-imagem [sic] de uma profissão, elegem os valores que a legitimam socialmente, delimitam e priorizam seus objetivos e funções, formulam

os requisitos (teóricos, práticos e institucionais) para o seu exercício, prescrevem normas para o comportamento dos profissionais e estabelecem as bases das suas relações com os usuários de seus serviços, com as outras profissões e com as organizações e instituições sociais privadas e públicas (inclusive o Estado, a que cabe o reconhecimento jurídico dos estatutos profissionais). (NETTO, 2009, p. 4).

Tais projetos são construídos pelo conjunto da categoria profissional, considerando os(as) profissionais e o conjunto de sujeitos que dão efetividade à profissão, pesquisadores, docentes e estudantes da área, seus organismos corporativos, acadêmicos e sindicais, entre outros. No caso do Serviço Social, tem-se como entidades que compõem este processo o CFESS/CRESS, a ABEPSS, a ENESSO, os sindicatos e as demais associações de assistentes sociais. Além disso, devem prever e incorporar a dinamicidade das mudanças sociais, econômicas, históricas e culturais, considerando o sistema de necessidades sociais em que a profissão está inserida, bem como ao desenvolvimento teórico, prático do fazer profissional e da composição social da categoria profissional. Nesta medida, os projetos profissionais se renovam e passam por mudanças (NETTO, 2009).

Outrossim, configuram um espaço plural do qual podem surgir outros projetos profissionais, uma vez que os sujeitos que participam de sua construção não são homogêneos, “nele estão presentes projetos individuais e societários diversos” (NETTO, 2009, p. 5). Faz parte deste processo a convivência no interior do corpo profissional com campos de tensões e de disputas, tendo suas diretrizes e afirmações no convívio com divergências e contradições, fruto deste confronto de ideias. Logo, remetendo a “segmentos profissionais que propõem projetos alternativos; por consequência, mesmo um projeto que conquiste hegemonia nunca será exclusivo” (NETTO, 2009, p. 6). A própria concepção de hegemonia carrega a compreensão de um processo em permanente construção, não é algo estático, que uma vez conquistada, atingida, está assegurada ao longo do tempo – sua constituição se dá justamente nas constantes disputas travadas no contexto social em movimento.

Essas características sinalizam para a afirmação do pluralismo como um componente intrínseco a qualquer projeto profissional, retratando o movimento legítimo do debate profissional, que também não pode desconsiderar as “hegemonias legitimamente conquistadas” (NETTO, 2009, p. 6), mas tomadas enquanto um processo que continua.

O projeto profissional configura, portanto, diversas dimensões que devem estar articuladas, apresentando “uma imagem ideal da profissão, os valores que a legitimam, sua função social e seus objetivos, conhecimentos teóricos, saberes interventivos, normas, práticas

etc.” (NETTO, 2009, p. 7). Tal articulação exige recursos políticos organizativos, processos de debate e elaboração e investigações teórico-práticas que conformam os entornos de sua hegemonia.

Ainda, no âmbito do pluralismo profissional

o projeto hegemônico de um determinado corpo profissional supõe um pacto entre seus membros: uma espécie de acordo sobre aqueles aspectos que, no projeto, são imperativos e aqueles que são indicativos. Imperativos são os componentes compulsórios, obrigatórios para todos os que exercem a profissão (estes componentes, em geral, são objeto de regulação jurídico-estatal); indicativos são aqueles em torno dos quais não há um consenso mínimo que garanta seu cumprimento rigoroso e idêntico por todos os membros do corpo profissional. (NETTO, 2009, p. 7).

De todo modo, mesmo os componentes imperativos não estão isentos de divergências. Por exemplo, com relação ao estabelecimento dos Códigos de Ética profissionais, apesar da imperiosidade que assumem no exercício profissional, também considerando seu aparato legal, “são comuns os debates e as discrepâncias acerca de alguns de seus princípios e implicações – e isto constitui outro indicador das disputas e tensões que se processam no interior dos corpos profissionais” (NETTO, 2009, p. 7). Tais desacordos não se dão no âmbito das possíveis violações dos Códigos, mas às contestações de princípios e normas que foram estabelecidas. Aqui, duas delimitações são importantes. A primeira é que os projetos profissionais abarcam sempre uma fundamentação de valores no campo da ética, contudo, tal fundamentação “não se esgota neles, isto é: a valoração ética atravessa o projeto profissional como um todo, não constituindo um mero segmento particular dele” (NETTO, 2009, p. 8). A segunda é que os elementos éticos destes projetos

não se limitam a normativas morais e/ou prescrições de direitos e deveres: eles envolvem, ademais, as opções teóricas, ideológicas e políticas dos profissionais – por isto mesmo, a contemporânea designação de projetos profissionais como ético-políticos revela toda a sua razão de ser: uma indicação ética só adquire efetividade histórico-concreta quando se combina com uma direção político-profissional. (NETTO, 2009, p. 7).

No Serviço Social, as condições sócio-históricas para o estabelecimento de seu projeto ético-político se deram no contexto da recusa e crítica ao conservadorismo profissional que marcou a profissão desde o estabelecimento das primeiras escolas de formação, como se tem situado. No plano político e social, a crise do modelo ditatorial no país, ao longo dos anos da década de 1970, trouxe à tona demandas democráticas reprimidas, alicerçadas na mobilização dos trabalhadores, num movimento que culminou com profundas transformações, impactando

também o conjunto de profissionais e instituições da área. Assim, o conservadorismo presente na profissão, pela primeira vez, é confrontado por esta conjuntura, impactando o corpo profissional, que passa a se reconhecer no conjunto da classe trabalhadora. Ou seja, a

luta pela democracia na sociedade brasileira, encontrando eco no corpo profissional, criou o quadro necessário para romper com o quase monopólio do conservadorismo no Serviço Social: no processo da derrota da ditadura se inscreveu a primeira condição – a condição política – para a constituição de um novo projeto profissional. (NETTO, 2009, p. 10).

Esse contexto trouxe ao debate profissional a possibilidade de se vislumbrar outros “projetos societários distintos daqueles que respondiam aos interesses das classes e setores dominantes” (NETTO, 2009, p. 11). Outro elemento fundamental nesta construção foi a ampliação da inserção da formação profissional no âmbito acadêmico universitário, contraditoriamente também no contexto da ditadura militar, em que “como resultado da Reforma Universitária imposta pela ditadura, o Serviço Social legitimou-se no âmbito acadêmico, surgiram os cursos de pós-graduação (primeiro os mestrados e depois, nos anos oitenta, os doutorados; também foram fomentadas as especializações)” (NETTO, 2009, p. 11). É no espaço da pós-graduação que se consolida a produção de conhecimento na área, iniciando um processo substancial de acúmulo teórico, operando na produção do conhecimento um pluralismo

que permitiu a incidência, nos referenciais cognitivos dos assistentes sociais, de concepções teóricas e metodológicas sintonizadas com os projetos societários das massas trabalhadoras (ou seja: de concepções teóricas e metodológicas capazes de propiciar a crítica radical das relações econômicas e sociais vigentes). À quebra do quase monopólio do conservadorismo político na profissão seguiu-se a quebra do quase monopólio do seu conservadorismo teórico e metodológico. (NETTO, 2009, p. 12-13).

Neste caminhar, ainda sendo

ressignificadas modalidades prático-interventivas tradicionais e emergindo novas áreas e campos de intervenção, com o que se veio configurando, numa dinâmica que está em curso até hoje, um alargamento da prática profissional, crescentemente legitimado seja pela produção de conhecimentos que a partir dela se elaboram, seja pelo reconhecimento do exercício profissional por parte dos usuários. (NETTO, 2009, p. 13).

Para além desta **requalificação da prática profissional**, ocorreram alguns avanços no âmbito dos direitos, próprios deste período de retomada democrática no país, respaldando campos como o da criança e do adolescente e idosos, agora com avanços próprios de legislações voltadas para estas temáticas. Tais elementos presentes até hoje no debate

profissionais configuraram o rompimento com o monopólio da tradição conservadora no Serviço Social brasileiro, trazendo o debate profissional para um momento propício à construção desse (novo) projeto ético-político. Outrossim, tendo a liberdade como valor central,

concebida historicamente, como possibilidade de escolha entre alternativas concretas; daí um compromisso com a autonomia, a emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais. Conseqüentemente [sic], este projeto profissional se vincula a um projeto societário que propõe a construção de uma nova ordem social, sem exploração/dominação de classe, etnia e gênero. (NETTO, 2009, p. 15).

Do mesmo modo, sua dimensão política está expressa na defesa intransigente dos direitos humanos, no repúdio do arbítrio e dos preconceitos, na defesa da equidade e da justiça social, na perspectiva da universalização do acesso a bens e serviços no contexto das políticas e programas sociais, bem como na ampliação e concretização da cidadania através do posicionamento pela garantia dos direitos civis, políticos e sociais da população atendida, então estruturado na defesa da democracia (NETTO, 2009). Em relação ao âmbito estritamente profissional,

o projeto implica o compromisso com a competência, que só pode ter como base o aperfeiçoamento intelectual do assistente social. Daí a ênfase numa formação acadêmica qualificada, fundada em concepções teórico-metodológicas críticas e sólidas, capazes de viabilizar uma análise concreta da realidade social – formação que deve abrir a via à preocupação com a (auto)formação permanente e estimular uma constante preocupação investigativa. (NETTO, 2009, p. 16).

Dessa forma, forma-se uma nova relação com os usuários dos serviços prestados pelo Serviço Social, apresentando como elemento central o **compromisso com a qualidade dos serviços voltados à população**, incluindo a divulgação necessária quanto ao acesso aos recursos institucionais, pautada na democratização e universalização, que considera aproximar as decisões institucionais à participação dos usuários. Não menos importante, tem-se o direcionamento claro que a potencialização desse projeto também está na articulação com outras categorias profissionais que compartilham de propostas similares e com os movimentos que se solidarizam com a luta geral dos trabalhadores. Ou seja, trata-se de seu potencial de expansão no conjunto dos outros segmentos no contexto das relações de trabalho, e, portanto, na vida social (NETTO, 2009).

As conquistas que pautaram a adesão a essa direção social estratégica, resumidamente, tiveram como elementos: a articulação e vontade político-organizativa dos profissionais que

historicamente foram trazendo o acúmulo destas discussões, a chamada vanguarda profissional; o envolvimento cada vez maior dos profissionais nos diferentes espaços de discussão, nos fóruns e eventos profissionais diversos, também considerando a participação nos Congressos Brasileiros de Assistentes Sociais, nos encontros de organização para sua realização, nas convenções nacionais e nas oficinas regionais da então ABEPSS, encontros de pesquisadores, no âmbito da Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social (CEDEPSS), nos encontros regionais e nos seminários nacionais promovidos pelo conjunto CFESS-CRESS, entre outros espaços; e a ligação da proposta que baliza esse projeto com as tendências do movimento mais amplo da sociedade brasileira, com raízes na vida social, no movimento de expressão do movimento democrático e popular que configurou a derrota da ditadura e o estabelecimento da Constituições de 1988. Tal direcionamento da categoria, a partir destas instâncias e explicitado na constituição do Projeto Ético-Político:

evidencia o compromisso e o esforço envidado para a constituição de um ensino público, laico e de qualidade, o qual fez com que através da ABEPSS, os profissionais, as instituições de ensino e estudantes fomentassem o debate acerca da formação profissional em Serviço Social, vislumbrando a qualificação da profissão e dos serviços oferecidos à população, e também como forma de resistência frente à investida privatista e da formação voltada apenas para o mercado e a manutenção do sistema capitalista. (LIMA, SILVA, 2016, p. 54).

A hegemonia desse projeto se estabeleceu ao longo da década de 1990 junto à categoria profissional, contudo, como se tem tratado, isso não significa que o projeto esteja consumado ou seja o único existente. De um lado,

ainda não se desenvolveram suficientemente as suas possibilidades – por exemplo, no domínio dos indicativos para a orientação de modalidades de práticas profissionais; neste terreno, ainda há muito por fazer-se. Por outra parte, a ruptura com o quase monopólio do conservadorismo no Serviço Social não suprimiu tendências conservadoras ou neoconservadoras – e, como se viu acima, a heterogeneidade própria dos corpos profissionais propicia, em condições de democracia política, a existência e a concorrência entre projetos diferentes. (NETTO, 2009, p. 17).

No período que se seguiu ao seu estabelecimento e que permanece em tela, refletindo em um novo aparato do projeto societário neoliberal, que se dá na tentativa de liquidação dos direitos sociais, então denunciados como privilégios, o debate profissional sinaliza novamente a “ameaça real à implementação do projeto profissional do Serviço Social” (NETTO, 2009, p. 19). Neste processo, além da necessidade da participação categoria profissional no seu enfrentamento, também se faz fundamental cada vez mais o fortalecimento e reação do

movimento democrático que se estabeleceu no momento anterior e que criou as condições para a afirmação deste projeto. Do mesmo modo, os próprios reflexos da adoção das balizas do projeto societário de inspiração neoliberal, que tem suas consequências no conjunto social, face a “privatização do Estado, desnacionalização da economia, desemprego, desproteção social, concentração exponenciada da riqueza etc.” (NETTO, 2009, p. 19), podem trazer as condições necessárias para esta reação.

Yazbek (2009, p. 24) também situa que os(as) assistentes sociais vêm contribuindo para a construção e o estabelecimento “de uma cultura do direito e da cidadania, resistindo ao conservadorismo e considerando as políticas sociais como possibilidades concretas de construção de direitos e iniciativas de ‘contra-desmanche’” desses direitos. Este amadurecimento, conforme evidencia a autora, se expressa também no âmbito da pesquisa e da produção do conhecimento, com a expansão e fortalecimento dos Programas de Pós-Graduação, então voltados à formação crítica para atuar na realidade social, mesmo que afetados pelas reformas em curso. Nesse processo, ainda é fundamental que “a reafirmação das bases teóricas do projeto ético político, teórico metodológico e operativo, centrada na tradição marxista” (YAZBEK, 2009, p. 25) implique no diálogo com outras matrizes de pensamento social, no contexto de dar respostas profissionais a estes desafios deste novo cenário de transformações, que se dão no processo heterogêneo destes debates.

Mais especificamente, em relação às possibilidades e aos obstáculos encontrados para a efetivação do projeto ético político no trabalho profissional, Mota (2011), ao realizar a análise da produção teórica e empírica na área,¹⁴² no que diz respeito ao projeto ético-político, situa que foram encontradas divergências entre as pesquisas teóricas e empíricas, observando-se um otimismo acentuado quanto à efetividade do projeto nas pesquisas teóricas e uma ênfase nos obstáculos à sua efetivação, nas pesquisas empíricas. Ambas, situam a necessidade de refletir que se tenha um projeto profissional que dê respostas a essas questões.

A assimilação do projeto ético-político enquanto um balizador do exercício profissional é enfatizada pela autora como um dos maiores desafios à consolidação do mesmo

¹⁴² A pesquisa se deu através de consulta ao banco de teses da CAPES, a partir da revisão realizada em publicações científicas que abordavam essa temática no período entre 1999 e 2009. As palavras-chave utilizadas na pesquisa foram Projeto Ético Político e Serviço Social, sendo encontrados cento e quarenta e nove trabalhos e selecionados vinte e dois, priorizando-se a análise dos trabalhos que tiveram como temática central a discussão do Projeto Ético Político no Serviço Social, sendo analisados os resumos de dezessete dissertações e cinco teses (MOTA, 2011).

na atualidade, seja “pelo cenário socioeconômico desfavorável à execução do projeto tal como idealizado, seja pela necessidade constante de discussão e proposição dos princípios estabelecidos ou ainda pelas divergências profissionais internas” (MOTA, 2011, p. 59). De um total de vinte e dois trabalhos pesquisados, 6 (seis) foram realizados por meio de pesquisas empíricas, efetuadas a partir dos campos de atuação profissional. De forma geral, como sinalizado, estas pesquisas apontaram dificuldades e questionamentos sobre a efetivação do projeto, observando-se

que tanto as condições de trabalho quanto as relações sociais nas quais se inscrevem o Assistente Social, estão mediadas por um conjunto de fatores que tendem a interferir no processo de trabalho, nos resultados individuais, nos resultados coletivamente projetados e principalmente na possibilidade de efetivação do projeto profissional. (MOTA, 2011, p. 61-62).

Por sua vez, nas produções teóricas pesquisadas, totalizando 16 (dezesesseis) trabalhos, as principais dificuldades para a efetividade do projeto estiveram relacionadas:

às imposições neoliberais com reflexos sobre a intervenção profissional (minimização de direitos, separação entre o homem, seu trabalho e a riqueza socialmente produzida além do acirramento das desigualdades sociais), a falta de apropriação pelos Assistentes Sociais do significado do projeto e dos modos possíveis de sua materialização, a consideração do projeto como elemento utópico em busca de transformações econômicas, políticas, culturais e ideológicas. (MOTA, 2011, p. 62).

A partir desses pontos, os(as) autores pesquisados sinalizam novas questões, estando entre elas: (a) a existência de um denominado hiato profissional, o qual sinaliza para a distância existente entre os conhecimentos produzidos pelo meio acadêmico, as entidades de organização da categoria e o conjunto dos profissionais, ficando a cargo dos profissionais a criação de pontes de ligação entre estes espaços e a possibilidade de efetivação do projeto profissional (CARDOSO, 1999 apud MOTA, 2011); (b) a expansão das IES num contexto de redução e flexibilização dos conteúdos éticos e filosóficos presentes no projeto, dificultando a assimilação, internalização e reprodução desses conteúdos pelos estudantes de Serviço Social, e, assim, impactando a apreensão destes futuros profissionais sobre a reflexão crítica (BRESSAN, 2009 apud MOTA, 2011); (c) apontamento referentes “a importância de estudos e capacitações permanente como pré-requisitos para consolidação e materialização da proposta profissional” (OLIVEIRA, 2002, MOTA, 2011, p. 62); (d) a hipótese de que uma parcela dos profissionais tende a manter o projeto no campo da subjetividade, como um devir profissional, e a hipótese de que há uma forte tendência à homogeneização enquanto uma

imposição verticalizada de grupos representantes das instâncias da organização profissional quanto à forma de apropriação do projeto pelo corpo profissional, nestes termos, sinalizando uma ocultação das divergências na profissão, podendo levar a uma relação de formalidade com o projeto (MENDONÇA, 2007 apud MOTA, 2011); (e) a ideia de que a “presença predominante de um modelo de ação profissão com características racional, técnico e instrumental em sobreposição a racionalidade ética política, gera uma resignação dos profissionais ante os desígnios das instituições nas quais se encontram inseridos” (BRANDÃO, 2007 apud MOTA, 2011, p. 63), compreendendo assim um desequilíbrio entre o que demandam as instituições empregadoras e a atuação profissional; (f) a influência do tipo de instituição de trabalho na compreensão sobre a efetivação do projeto, situando-se que nas instituições não governamentais, observa-se uma substituição da perspectiva de concretização de direitos sociais para a perspectiva de solidariedade e cooperação centrada no voluntariado (ASSIS, 2004 apud MOTA, 2011), enquanto nas instituições privadas tem-se a “incorporação dos ideais da empresa como racionais e unicamente válidos pelos profissionais” (SEIXAS, 2007 apud MOTA, 2011, p. 64), e nas instituições públicas, “as intensas reformas administrativas promovidas pelo Estado, visando seu ajuste aos interesses neoliberais, têm ocasionado uma crescente desvalorização dos servidores públicos, com perdas de direitos sociais historicamente conquistados” (BRANDÃO, 2007 apud MOTA, 2011, p. 64), impactando a ação profissional nesses espaços de trabalho, então dominada pela racionalidade técnica, legal e instrumental imposta pelas instituições em geral, a partir da assimilação desta lógica¹⁴³.

Logo, tem-se uma série de questões, como já sinalizava Netto (2009), que tensionam os avanços do projeto ético-político. Contudo, também a partir do autor, há de se discordar que haja ou tenha havido no processo de construção do atual projeto ético-político uma imposição das entidades de representação e de organização da categoria profissional quanto

¹⁴³ No contexto do serviço público, mais especificamente a esfera federal e estadual, Iamamoto (2014) também vai sinalizar que apesar da realização de concursos públicos e dos avanços obtidos a partir de legislações como o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), convivem diferentes formas contratuais de ingresso, por vezes no mesmo espaço sócio-ocupacional, tendo-se profissionais concursados com profissionais contratados por tempo determinado, destituídos de direitos trabalhistas, e a terceirização de serviços, evidenciando o contexto de precarização de vínculos e direitos trabalhistas. Espaços em que também o Estado cada vez mais abre as portas para a terceirização na execução das políticas públicas, transferindo suas responsabilidades para as organizações não governamentais (ONGs), e até mesmo para empresas privadas, agravando a precarização nestes espaços de trabalho.

ao seu teor e estabelecimento. Como evidenciado ao longo desta seção, tem-se um amplo movimento profissional que, em conjunto com as condições da organização das forças democráticas da época, avançaram neste processo, inclusive sendo referendado a existência de divergências no interior da profissão como constituindo esta discussão. Ou seja, não há neste processo de construção a negação destas diferenças e tensões próprias dos projetos societários e profissionais – ao contrário, há o entendimento que essas divergências fazem parte da construção e estabelecimento dos projetos profissionais. Se, na atualidade, há esse tipo de avaliação sobre o que foi historicamente construído ou o entendimento desta problemática quanto assimilação pela categoria profissional do projeto hoje, nos cabe retomar a reflexão sobre este processo, sem, contudo, desconsiderar o processo histórico em que ele foi estabelecido.

Por sua vez, em relação às possibilidades de efetivação do projeto, as pesquisas teóricas expressaram a ênfase na importância e imprescindibilidade do projeto para o desenvolvimento profissional, também, sendo ressaltada a necessidade de um debate constante para tratar dos entraves à sua efetivação, então

condicionada a um conjunto de intervenções profissionais, ainda que essa ocorra isoladamente no espaço institucional, ou conjuntamente nos espaços de discussão e deliberação profissional. O incentivo às ações socioeducativas, ideopolíticas bem como o desenvolvimento de um perfil profissional crítico e propositivo, são algumas possibilidades descritas nos trabalhos analisados para efetivação do projeto. (MOTA, 2011, p. 64).

Esses estudos ainda trouxeram o debate em torno da **autonomia profissional** enquanto locus em que o assistente social pode direcionar socialmente seu exercício profissional aos usuários dos serviços, no contexto de um saber técnico que o legitima para direcionar suas ações de acordo com suas convicções. Estas, então guiadas pelos preceitos profissionais e respaldada pelas legislações específicas provedoras de garantias ao exercício profissional (IAMAMOTO, 2009 apud MOTA, 2011).

Do mesmo modo, sendo elencado: a vinculação do projeto ético-político com a autonomia teórica e política do exercício profissional no contexto dos direitos sociais e trabalhistas conquistados historicamente (ABRAMIDES, 2006 apud MOTA, 2011); o entendimento que a viabilização do projeto se dá na apropriação do Código de Ética profissional e das Diretrizes Curriculares, enquanto direção sócio-política da formação do assistente social no país (OLIVEIRA, 2002; PEIXOTO, 2008; BRANDÃO, 2007 apud MOTA, 2011); o olhar para as entidades representativas da profissão, como o CFESS, no

contexto destes processos, considerando suas contribuições na compreensão sobre as potencialidades e efetividade do projeto, situando-se, ainda, suas contribuições no estabelecimento dos Códigos de Ética e na atuação na área de direitos humanos, bem como as contribuições no debate sobre as políticas públicas e o controle social, e

no desenvolvimento da consciência política de pertencimento à classe trabalhadora dos profissionais, à aproximação madura com a teoria marxista, que expressam o processo de renovação da profissão, além de fomentar a vontade e intencionalidade dos sujeitos responsáveis pela construção da ação política profissional, ou seja, a ação dos sujeitos políticos organizados em torno da conformação do novo projeto profissional. (RAMOS, 2005 apud MOTA, 2011).

Outra pesquisa tratou da “possibilidade de transformação dos princípios expressos no projeto ético-político em ações metodologicamente definidas” (LIMA, 2006 apud MOTA, 2011, p. 66), indicando a necessidade de materialização do projeto no contexto de qualificação do debate teórico-metodológico no âmbito das ações socioeducativas, de forma “a promover interlocução entre os Assistentes Sociais, a qualificação técnico-operativa das ações profissionais e uma discussão teórica que legitime e materialize os valores contidos no projeto ético-político” (LIMA, 2006 apud MOTA, 2011, p. 66). Assim, as ações socioeducativas são tomadas enquanto uma estratégia de intervenção profissional, pensadas também a partir de referenciais como Gramsci e Paulo Freire, pontuando-se a necessidade de reflexão sobre a educação e o campo educacional (LIMA, 2006 apud MOTA, 2011).

No contexto dessas discussões, tem-se ressaltado novamente as **condições de trabalho dos(as) profissionais**, marcada pela instabilidade do emprego, pelas precárias garantias legais e baixos níveis salariais, que acabam por transformar a assimilação do projeto ético-político em “um desafio a ser superado, quiçá, com a configuração de uma ponte alicerçada em referenciais teóricos e metodológicos que legitimem o trânsito das questões práticas e éticas” (MOTA, 2011, p. 67).

Por sua vez, Iamamoto (2014), remetendo à discussão da autonomia e as condições de trabalho, situa que estabelecimento do projeto profissional “reconhece o assistente social como *um ser prático-social dotado de liberdade, capaz de projetar coletivamente seu trabalho e buscar sua implementação por meio de sua atividade*” (IAMAMOTO, 2014, p. 621, grifo da autora). Do mesmo modo, sendo um trabalhador assalariado, então atrelado ao Estado e ao poder patronal, o profissional tem sua autonomia restringida, remetendo às diferentes condições de trabalho que “redimensionam socialmente o significado das projeções

profissionais que sofrem interferência tanto *das lutas sociais* quanto das *condições de trabalho, da autoridade e dos interesses dos contratantes*” (IAMAMOTO, 2014, p. 621, grifo da autora).

Todos esses aspectos estão em jogo quando se trata do debate sobre o projeto ético-político profissional na relação com a formação e o exercício profissional. Entre obstáculos, desafios e possibilidades, a categoria profissional tem refletido críticas, resistências, retrocessos e anseio. Trata-se de um processo em construção permanente em que as mudanças, os acertos e os desacertos têm consequências diretas no conjunto do fazer profissional e repercutem no modo de pensar e existir do Serviço Social. Trata-se de pensar sobre o que a profissão construiu e refletir criticamente sobre as saídas para o enfrentamento do que está posto para a profissão na atualidade, em conexão direta com a continuidade da formação profissional.

Para adensar essas proposições e avançar na compreensão dada à educação permanente também no Serviço Social, na sequência, tem-se os delineamentos postos pela Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS-CRESS, retratando também este conjunto de questões na medida que foi pensada como estratégia de enfrentamento para os obstáculos e desafios efetivos da profissão hoje.

3.2.2 Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS-CRESS

A Política de Educação Permanente do conjunto CFESS-CRESS, lançada em 2012, representa as contribuições da categoria profissional, representada pelos Conselhos Profissionais, pela ABEPSS e ENESSO – Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social, para a educação permanente na área, refletindo a urgência deste debate no contexto das mudanças da política educacional e os reflexos deste processo na formação em Serviço Social e nos embates próprios do exercício profissional. Trata-se de um instrumento político, com o objetivo de fortalecer a formação e o exercício profissional, de forma a contribuir com a garantia da qualidade dos serviços prestados à população atendida pelo Serviço Social brasileiro, compreendendo a dimensão de educação permanente enquanto instrumento de luta ideológica e política da categoria profissional (CFESS, 2012).

Entre as reflexões realizadas, tem-se ressaltado o cenário atual de “profundas transformações, que colocam na ordem do dia a necessidade de conhecer as múltiplas determinações da realidade” (CFESS, 2012, p. 7), e a necessidade de fortalecer o Código de ética profissional, no que tange ao “compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional” (CFESS, 1993, p. 24). Tal proposta de educação permanente pressupõe:

afirmar o projeto profissional, articulando uma dupla dimensão: de um lado, as condições macrossocietárias que estabelecem o terreno sócio-histórico em que se exerce a profissão, seus limites e possibilidades; e, de outro, as respostas de caráter ético-político e técnico-operativo dos/as agentes profissionais a esse contexto, apoiadas nos fundamentos históricos, teóricos e metodológicos do Serviço Social. (CFESS, 2012, p. 8).

Nesses termos, realiza-se a crítica à racionalidade vigente, pautada na chamada instrumentalização do saber, em que o trabalho vai “deixando de ser compreendido como ato criativo da humanidade na transformação da natureza, e passa a ser apropriado como atividade” (CFESS, 2012, p. 9). Em contraposição a esse entendimento, evidencia-se que educação precisar pautar-se nas necessidades humanas, sendo apontada enquanto um imperativo que permeia todas as profissões e áreas de conhecimento, considerando a necessidade de desvelamento da realidade, num processo contínuo de análise e mediações que se dão no processo de formação e na trajetória profissional.

Portanto, em sua crítica à ênfase dada a racionalidade técnica, essa Política,

se contrapõe à tendência imediatista que leva, muitas vezes, os/as profissionais a participarem de cursos sem qualidade, aligeirados ou voltados para a habilitação no domínio do instrumental, com ênfase nos conteúdos técnicos ou comportamentais, tendo em vista a conformação de um dado perfil profissional. (GUERRA, 2011 apud CFESS, 2012, p. 11).

Outrossim, reafirma-se a dimensão política e pedagógica apoiada na concepção de Educação Popular e pensada a partir da criação de espaços em que os sujeitos participem da construção coletiva “de uma ‘consciência de si’, uma vez que as contradições, a dimensão política (aqui a política entendida como exercício do Ser Social), os interesses universais, são colocados como possibilidade de formação e motivação para ação dos/as profissionais envolvidos/as” (CFESS, 2012, p. 12). Tal concepção de Educação Permanente ultrapassa o objetivo de qualificação do exercício profissional, voltando-se para dimensão mais ampla de organização política da categoria. Tem-se, portanto, uma proposta de formação que não se

esgota na graduação, tratando-se “de um instrumento importante para a construção e qualificação de ações cotidianas no exercício da profissão e na sua capacidade de organização política” (CFESS, 2012, p. 15). Logo, atuando como um instrumento de luta política e ideológica, bem político, ético, técnico-operativo e um direito desses(as) profissionais.

Entre as contribuições realizadas pela ABEPSS, tem-se a análise sobre as terminologias utilizadas a partir das diferentes concepções enquanto uma característica que marca a discussão de educação permanente como se tem tratado ao longo da pesquisa. Reafirma-se o uso do termo Educação Permanente, pautando-se na crítica à terminologia de educação continuada, compreendida a partir da ideia de aperfeiçoamento profissional, nem sempre garantidor de mudanças substantivas na perspectiva que se quer fortalecer¹⁴⁴. A Educação Permanente é referendada enquanto expressão de um processo permanente que exige o deciframento do cotidiano e um instrumento de emancipação, em consonância com a concepção defendida por Rodrigues (2008), Fernandes (2016) e Chaui (2003). Assim, se contrapondo

à lógica instrumental abstrata, do chamado Capital Humano, tão difundido pelo modelo de acumulação flexível e reforçado no ideário neoliberal, que reduz a noção de formação continuada a um conjunto de treinamentos esparsos, para atender às demandas mais imediatas do mercado. (CFESS, 2012, p. 22).

Como proposta para o enfrentamento desse cenário de precarização, tem-se elencado entre as ações realizadas: a formulação de resolução voltada ao Estágio Supervisionado (Resolução 533/2008, Política Nacional de Estágio), e a realização de cursos de especialização¹⁴⁵ e a criação do projeto ABEPSS Itinerante, então voltadas para o fortalecimento do projeto ético-político profissional. Desta forma, a Política reafirma: a formação crítica e generalista da profissão, o compromisso com a qualidade dos serviços; o fortalecimento das diretrizes curriculares, a consolidação do projeto profissional; a compreensão da profissão como um processo que remete à necessidade de atualizações das demandas e das estratégias de intervenção; a dimensão da totalidade histórica, configurada no pensamento crítico dialético como eixo orientador; o trabalho como eixo fundante da vida

¹⁴⁴ Portanto, diferentemente de Marin (1995), que trouxe a discussão de Educação Continuada, enquanto potencializadora das concepções anteriores, compondo uma visão mais completa.

¹⁴⁵ Como mencionado na Introdução, o CFESS, os CRESS's e a ABEPSS, objetivando atender as 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 em âmbito nacional: “*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).

social; e a questão social como base para a materialidade da profissão enquanto orientação fundamental para o enfrentamento do conservadorismo (CFESS, 2012).

Além disso, tem-se como pauta “a profunda articulação entre formação e exercício da profissão como forma de retroalimentar e fomentar processos que qualifiquem a intervenção dos(as) assistentes sociais diante dos desafios cotidianos na vida em sociedade e a necessidade de sua superação” (CFESS, 2012, p. 36). Ainda, destaca-se o estágio supervisionado como uma estratégia de formação permanente e articulação entre graduação e pós-graduação.

Entre as contribuições da ENESSO, reafirma-se que a política de educação permanente contemple as dimensões teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política, em conexão com a análise da realidade social, no sentido de qualificar a intervenção profissional “como uma importante mediação para o enraizamento do projeto ético-político profissional” (CFESS, 2012, p. 42). Igualmente, situando as questões próprias do mundo do trabalho que exigem um “(re) atualizar constante de competências e habilidades” (CFESS, 2012, p. 42). Outrossim, indicando que os avanços no campo teórico, ético e político da profissão não têm acompanhado uma articulação maior com o trabalho profissional, reconhece que “a categoria profissional não dispõe de suficientes canais e circuitos que operem uma efetiva socialização de tais avanços – o que tem contribuído para alargar, numa escala preocupante, a distância entre as vanguardas acadêmicas e a massa dos profissionais de campo” (NETTO, 1996, p. 109 apud CFESS, 2012, p. 43). Assim, reforçando a perspectiva desta política como “uma proposta de formação continuada e sustentada na defesa do trabalho e dos/as trabalhadores/as” (CFESS, 2012, p. 43). Portanto, tem-se pautado novamente a preocupação (agora dos estudantes de Serviço Social), em relação aos canais de socialização do conhecimento na profissão e as experiências profissionais, considerando a necessidade de envolvimento do conjunto da categoria de assistentes sociais neste pensar sobre a educação permanente.

Em consonância com esses apontamentos, foram traçados como objetivos, geral e específicos, desta Política de Educação Permanente:

Objetivo geral: Consolidar uma Política Nacional de Educação Permanente no âmbito do Conjunto CFESS-CRESS, voltada para a promoção do aprimoramento intelectual, técnico e político dos/as assistentes sociais, como forma de qualificar o exercício profissional, fortalecendo sua inserção qualificada e crítica no mundo do trabalho; bem como consolidar o projeto ético-político do Serviço Social e

potencializar a melhoria dos serviços prestados aos/às usuários/as. (CFESS, 2012, p. 45).

Objetivos específicos: Proporcionar a educação permanente na área do Serviço Social, visando à geração de impactos ampliados na qualificação dos/ as assistentes sociais; Contribuir para a análise crítica do Serviço Social no âmbito das relações capital/trabalho e do Estado/ sociedade, mediante as formas de enfrentamento da “questão social”; Subsidiar a qualificação das competências e atribuições dos/as assistentes sociais nas específicas condições e relações de trabalho vigentes no país, **reconhecendo as forças políticas em luta pela hegemonia**; Qualificar o exercício profissional dos/as assistentes sociais nos processos de concepção, formulação, gestão, acompanhamento e avaliação de planos, programas e projetos sociais; Disseminar o debate contemporâneo sobre o instrumental teórico, conceitual, técnico, ético e político do Serviço Social; Possibilitar articulação entre o Conjunto CFESS-CRESS e as Unidades de Formação Acadêmica do Serviço Social, no processo de valorização da profissão e qualificação do exercício profissional; Promover articulação com entidades representativas dos/as usuários/as e movimentos sociais na análise sobre a questão social, provocando reflexões sobre a realidade socioeconômica e política que permeia a intervenção profissional; Potencializar, no âmbito das Unidades de Formação Acadêmicas, os fóruns de supervisores de estágio como espaços de articulação, fortalecimento do exercício profissional e enfrentamento das demandas acerca da educação permanente em cada região. (CFESS, 2012, p. 45-46, grifo nosso).

Para tanto, apresentou-se as seguintes estratégias de atuação:

Estabelecer parcerias do Conjunto CFESS-CRESS com as Unidades de Formação Acadêmica do Serviço Social na **implementação da pós-graduação *lato sensu*, sistemática, permanente e ampliada para a categoria**, voltada para os desafios históricos e emergentes do Serviço Social [grifo nosso]; Viabilizar articulação com entidades representativas dos/as usuários/as e movimentos sociais para provocar reflexões sobre a realidade socioeconômica e política; Criar espaços de debates permanentes e sistemáticos nos CRESS, como forma de dar publicidade e aprofundar os posicionamentos políticos do Conjunto; Provocar debates nos espaços institucionais e no meio das entidades representativas, movimentos sociais e outros aliados do projeto ético-político, para pautar e divulgar as reflexões do conjunto; Organizar grupos de estudos sistemáticos nos CRESS, em torno das diversas áreas de atuação profissional; Utilizar-se dos materiais didáticos produzidos pelo Conjunto CFESS-CRESS por meio de debates, cursos e estudos, ampliando sua divulgação e apropriação pela categoria; Potencializar a dimensão pedagógica nas ações de fiscalização do exercício profissional, provocando reflexões e estimulando a participação dos/as assistentes sociais nos espaços de reflexão teórica; Potencializar as peças de comunicação na divulgação dos posicionamentos do Conjunto e provocar reflexão acerca das questões contemporâneas; Pautar nos fóruns de supervisores, nos espaços de debates da ABEPSS e dos CRESS as demandas e possibilidades estratégicas acerca da Educação Permanente para assistentes sociais; Firmar parcerias com instituições empregadoras no sentido de viabilizar educação permanente para os/ as assistentes sociais; Buscar articulações regionais no sentido de realizar ações de educação permanente sobre temáticas que tenham forte expressão na região; Construir planos locais/estaduais de Educação Permanente dos/as assistentes sociais, em parceria CRESS/ABEPSS Regional que prevejam: a) Eixos temáticos prioritários para as ações de Educação Permanente, definidos a partir de demandas do exercício profissional em articulação com as Comissões do CRESS; b) Parcerias na construção e execução nas ações de educação permanente, privilegiando a discussão com as UFAs, Fórum de Supervisores e

movimentos sociais; c) Ações estratégicas/prazos para execução do plano. (CFESS, 2012, p. 47-48, grifo nosso).

Trata-se de uma reafirmação dos princípios profissionais, a partir das diretrizes curriculares e do projeto ético-político profissional, tendo a ênfase no aparato dos conselhos profissionais, da ABEPSS e do ENESSO, na articulação com as UFAs. Portanto, o destaque dado às parcerias necessárias à efetivação dessa Política aparece centrado nas entidades representativas da profissão, no Conjunto CFESS-CRESS (comissões e grupos de estudos), nas UFA's, nos empregadores em geral e nos Fóruns de Supervisores de Estágio. Ainda, são ressaltadas as especificidades regionais na elaboração de Planos locais/estaduais de Educação Permanente.

De forma relevante, partindo do escopo profissional e não de uma determinação exclusiva de política governamental, demarca-se a oposição à tendência imediatista e aligeirada presente em muitos espaços de educação permanente, voltados exclusivamente à habilitação no domínio do instrumental, com ênfase nos conteúdos técnicos ou comportamentais e na legislação existente. Ao mesmo tempo, reconhece a necessidade premente de diminuir a distância entre as vanguardas acadêmicas e os(as) profissionais de campo.

A Educação Permanente aparece como uma importante possibilidade de enfrentamento das dificuldades vivenciadas pela profissão no âmbito da formação e do exercício profissional, situando a importância de que novos estudos possam discutir com profundidade esta formação, também frente à falta de pesquisas, sobretudo, no âmbito da formação *lato sensu*, que debatam esta temática na relação com a realidade vivenciada pelos(as) profissionais no contexto de suas trajetórias profissionais. Entretanto, essa tarefa também esbarra nas contradições postas pela política educacional, ao expressarem a lógica hegemônica que materializa o projeto neoliberal na educação e nos espaços de educação permanente. Portanto, extrapolando a ação dos conselhos profissionais e entidades de representação, mas tendo nestes um papel importante na articulação com o conjunto da categoria profissional, trata-se de uma luta por mudanças efetivas no modo de gerir e pensar a educação e as lutas sociais.

A base de qualquer Política de Educação Permanente precisa estar alicerçada no conjunto profissional, se não, vai continuar refletindo em separação entre formação e

exercício profissional. Essa participação e a discussão com os sujeitos profissionais é ponto central para sua efetivação, inclusive para trazer para o debate as dificuldades de apropriação com o que está proposto para a formação do(a) assistente social. Trazer à tona esta problemática que envolve a formação e o exercício profissional, conforme as questões que se apresentam na realidade profissional, compõe a potencialidade dessa política, uma vez que é onde a profissão se realiza, se processa e deve ser constantemente refletida, enquanto mediações cotidianas e necessárias que compõe o trabalho do(a) assistente social.

Tal problemática ainda aparece aquém do necessário no debate profissional. Profissionais e espaços de trabalho muitas vezes aparecem isolados, sem apresentar conexão com o debate ampliado, retratando contradições que repercutem diretamente na formação, no exercício profissional e no diálogo com estas formulações e Políticas. Trata-se de uma problemática que precisa ser aprofundada de forma a ultrapassar o espaço que circunscreve as instâncias e entidades no contexto da formação profissional.

O estabelecimento da política de educação permanente do conjunto CFESS CRESS revela a preocupação da profissão com esta dimensão da formação no enfrentamento à tendência imediatista que leva os(as) profissionais a participarem de cursos aligeirados, voltados exclusivamente para o domínio instrumental, que como se tem apontado, permeia um dado perfil profissional, pouco ou nada conectado com preceitos formativos. A urgência desta discussão retrata a dimensão que essa tarefa vem ocupando na formação profissional e, em certa medida, a falta de ênfase e fôlego necessária à mesma ao longo deste pensar a formação profissional, o que evidencia também as lacunas desse processo na profissão.

Da mesma forma que há a crítica à instrumentalização da formação quando tomada pela lógica mercadológica, o debate profissional também imerso nesta conjuntura desfavorável e contraditória reflete tensões sob a marca de sua constituição histórica. A construção do projeto profissional balizou posições, resistências e contradições que continuam se confrontando, refletindo nos diferentes períodos e momentos históricos, igualmente retratados nas políticas educacionais.

Esses momentos, como se tem destacado, estiveram permeados pela discussão sobre a profissionalização, a requalificação da prática profissional, o compromisso com a qualidade dos serviços prestados, a autonomia profissional, as condições de trabalho dos(as) profissionais e a substituição da ênfase no conhecimento para as capacidades instrumentais.

Esta última, também evidenciada na predominância dos cursos voltados à formação *lato sensu*, nas áreas de Gestão, Administração e Negócios, conforme observado nas Figuras 5 e 6, reafirma o modelo operacional como molde de expansão para a formação *lato sensu* na área de Serviço Social. Assim, revela o tamanho dos desafios colocados à profissão.

De forma a avançar nestes apontamentos e contribuir com este percurso de estudo, na sequência, tem-se mapeado algumas pesquisas na área cuja temática se volta para a Educação Permanente no Serviço Social, como último item desta seção.

3.2.3 Produção teórica na área: o que dizem as pesquisas sobre Educação Permanente no Serviço Social

Na busca por produções bibliográficas que abordem a temática da educação permanente no Serviço Social, nota-se que ainda são poucos os trabalhos que têm realizado diretamente esta discussão, embora o número de produções tenha aumentado, sobretudo, desde o estabelecimento da Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS-CRESS.

Na pesquisa por esses estudos, voltando-se para os trabalhos do eixo formação e exercício profissional, e priorizando a aproximação com a temática da pesquisa¹⁴⁶, foram selecionados artigos e teses, que podem ser visualizados no Quadro 1:

Quadro 1 – Trabalhos sobre a temática da Educação Permanente no Serviço Social

	Autoria	Ano	Título do Trabalho	Tipo de produção	Instituição/ Periódico ou Evento e Local
1	Rosa Maria Castilhos Fernandes ¹⁴⁷	2008	Educação permanente: uma dimensão formativa no Serviço Social	Tese (Doutorado)	Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Faculdade de Serviço Social da Pontifícia Universidade

¹⁴⁶ A pesquisa desses trabalhos decorreu da própria busca biográfica realizada ao longo da tese, em que foram pesquisados periódicos da área, como a Revista Katálysis, a Revistas Temporalis, bem como, o catálogo de teses e dissertações da CAPES e também consulta no Google Acadêmico, considerando a palavras chaves “Educação Permanente” e “Serviço Social”. Nesta busca, optou-se pelos trabalhos voltados, principalmente, para pesquisas empíricas realizadas com assistentes sociais.

¹⁴⁷ Da qual também decorreu o livro Educação Permanente e Políticas Sociais, publicado em 2016, utilizado ao longo da pesquisa.

					Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Porto Alegre.
2	Lygia Pereira e Georgia Maria Ferro Benetti	2012	A importância da formação continuada dos assistentes sociais na atuação com as políticas públicas	Artigo (Especialização)	Curso de Especialização em Gestão Social de Políticas Públicas da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL).
3	Ana Maria Cartaxo, Vania Maria Manfroi e Maria Teresa dos Santos	2012	Formação continuada: implicações e possibilidades no exercício profissional do assistente social	Artigo (Revista)	Revista Katálisis, Florianópolis.
4	Maria Angelina Baía de Carvalho de Almeida Camargo, Elaine Sardinha Lopes e Aline de Jesus Oliveira	2013	Formação Continuada: Estratégia de fortalecimento do Projeto Ético-Político do Serviço Social	Artigo (Evento)	III Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais. Belo Horizonte (MG).
5	Nilsen Aparecida Vieira Marcondes, Elisa Maria Andrade Brisola e Edna Maria Querido de Oliveira Chamon	2014	Educação Permanente: propostas e desafios para os assistentes sociais	Artigo (Revista)	Revista Serv. Soc. & Saúde. Campinas (SP).
6	Jane Cruz Prates e Thaísa Teixeira Closs	2015	Relações de Trabalho e Competências Profissionais dos Assistentes Sociais na Região Metropolitana de Porto Alegre	Artigo (Revista)	Temporalis, Brasília (DF).
7	Nilsen	2015	Busca autônoma	Artigo (Revista)	Serviço Social

	Aparecida Vieira Marcondes, Elisa Maria Andrade Brisola e Edna Maria Querido de Oliveira Chamon		por educação permanente e consolidação da identidade profissional crítica		em Revista, Londrina (PR)
8	Stela da Silva Ferreira	2015	Educação Permanente no Sistema Único de Assistência Social: gestão democrática para uma ética pública.	Tese (Doutorado)	Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP, São Paulo/SP.
9	Marcia de Assis Costa	2016	Educação Permanente nas Políticas de Saúde e Assistência Social no contexto da precarização do trabalho de assistentes sociais	Tese (Doutorado)	Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP, São Paulo/SP.
10	Chrislayne Caroline dos Santos Nascimento e Carla Montefusco de Oliveira.	2016	Educação Permanente e Serviço Social: apontamentos sobre a formação profissional.	Artigo (Revista)	Revista Temporalis, Brasília (DF).

Fonte: Elaborado pela autora com base nos textos indicados nas referências.

A fim de identificar elementos de como a profissão tem problematizado a discussão da educação permanente, na sequência, tem-se uma breve aproximação com esses trabalhos, buscando abordar de pontos de interlocução com a discussão proposta. Não se trata de esgotar esta discussão ou de realizar uma análise aprofundada sobre os mesmos, mas de situar como tem se dado esta discussão na profissão.

Portanto, priorizando as pesquisas empíricas, a apresentação desses trabalhos teve como objetivo identificar como este tema tem aparecido no Serviço Social, de forma a

avançar na compreensão destas questões no debate sobre a formação profissional, considerando os pontos em comum e as diferentes abordagens.

No trabalho 1, Fernandes (2008) problematiza como os(as) assistentes sociais¹⁴⁸ pesquisados(as) vivenciaram experiências de educação permanente nos seus processos de trabalho, defendendo a tese de que a educação permanente no Serviço Social,

se constitui em uma dimensão formativa vivenciada nas situações de trabalho dos assistentes sociais, que se dá através da problematização coletiva das demandas que se apresentam, do desejo político e ético-profissional, portanto, uma estratégia de formação profissional e de possibilidade de mudança e superação das práticas organizacionais, para consolidação de um projeto ético-político comprometido com a defesa intransigente dos direitos humanos, da justiça, da democracia e da emancipação da cidadania. (FERNANDES, resumo).

O investimento na educação permanente configura-se, assim, como “uma estratégia de formação profissional e de possibilidade real de superação de velhas práticas para a consolidação do projeto ético-político do Serviço Social” (FERNANDES, 2008, p. 14). Também, são apresentadas como questões norteadoras da pesquisa:

de que maneira os assistentes sociais vivenciam processos de formação profissional para atender as exigências postas pela questão social; qual o significado atribuído à necessidade da educação permanente e qual a concepção existente sobre a mesma; que dificuldades, obstáculos e possibilidades existem para desencadear processos de educação permanente; que tipo de capacitação profissional possibilita a compreensão da realidade e a construção de uma ação profissional comprometida com o projeto ético-político do Serviço Social. (FERNANDES, 2008, p. 15).

A discussão sobre como as transformações societárias contemporâneas impactam a vida dos trabalhadores nos sistemas de educação e na formação é permeada pela reflexão sobre educação, formação e trabalho. Para tanto, a autora faz a articulação com a política de capacitação dos profissionais que atuam no SUS, por meio da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEP), a qual compreende a educação permanente como estratégia educacional e de desenvolvimento do SUS, dando ênfase que “a concepção de educação permanente referida na política de saúde brasileira, ao evidenciar a importância da reflexão crítica do processo de trabalho, valoriza as experiências dos trabalhadores vivenciadas no campo da saúde” (FERNANDES, 2008, p. 56). A abordagem da educação permanente volta-se para as necessidades do processo de trabalho e aprendizagem no trabalho, em

¹⁴⁸ A partir dos dados da pesquisa realizada com assistentes sociais do município de Porto Alegre (RS) que atuam no campo da saúde, por meio de questionário inicial, com 29 profissionais, e realização de grupos focais, com 13 participantes (FERNANDES, 2008).

contraposição à inadequação do termo educação continuada, então situado na ideia de aperfeiçoamento da formação inicial que nem sempre está disposta a atender às necessidades da organização do trabalho e de modificação das estruturas e processos no sentido da qualificação de fato.

Do mesmo modo, ressalta-se que o processo de trabalho do assistente social implica no desvendamento do real, das necessidades e da identificação das demandas, sendo “fundamental pensar em estratégias que possibilitem a formação profissional no próprio espaço de trabalho, à luz de contextos específicos, considerando as particularidades e as necessidades postas pelos usuários e pelos próprios trabalhadores da saúde” (FERNANDES, 2008, p. 85). Logo, a pesquisa dá destaque à chamada formação em serviço, que se dá no espaço de trabalho, entendido enquanto espaço privilegiado de formação, pressupondo que a educação permanente configura

a transformação dos espaços sócio-ocupacionais em locais de desenvolvimento, através da interlocução de saberes, em que o processo de trabalho possa ser objeto de análise e de problematização. (FERNANDES, 2007 apud FERNANDES, 2008, p. 93).

O processo de trabalho é o que vai indicar quais saberes são necessários para qualificação dos atendimentos e dos serviços prestados aos usuários, destacando-se a importância de “[...] evidenciar as possibilidades de produção de saberes durante o exercício profissional, através da reflexão crítica do seu processo de trabalho, o que torna-se ponto de partida da educação permanente” (FERNANDES, 2008, p. 94).

Fernandes (2008), como resultado da pesquisa, ressalta que a educação permanente faz parte do percurso formativo dos profissionais pesquisados na conexão com as necessidades identificadas no trabalho, investindo de diferentes formas na continuidade da formação, através de cursos de pós-graduação e outros cursos diversos, além de palestras, seminários, oficinas, conferências, fóruns, simpósios, grupos de estudo, e assim por diante. Por meio dos grupos focais realizados, identificou-se que os profissionais tinham por princípio buscar experiências de formação continuada, observando-se:

a cada relato de uma situação vivenciada de educação permanente, de reflexão crítica sobre o processo de trabalho, os assistentes sociais traziam suas percepções sobre as possibilidades e as dificuldades existentes, as estratégias, as habilidades e as atitudes necessárias aos profissionais, bem como os espaços compartilhados, o trabalho interdisciplinar, a relação com os usuários, as necessidades em saúde, as demandas do serviço social e da saúde pública. (FERNANDES, 2008, p. 130).

Além disso, destacou-se o comprometimento dos profissionais com uma compreensão “coletiva, no sentido de responsabilização com os resultados das ações e com o processo formativo que dele advém” (FERNANDES, 2008, p. 132), assinalando que a apreensão e atuação sobre as demandas passa por processos coletivos de formação e que a educação permanente se constituiu “numa estratégia de formação profissional, a partir da possibilidade de se construir e de se transformar no e o mundo do trabalho em um movimento dinâmico, mediado por valores éticos e políticos” (FERNANDES, 2008, p. 172).

No trabalho 2, Pereira e Benetti (2012, p. 1)¹⁴⁹ também situam a importância da formação continuada dos assistentes sociais com atuação nas políticas públicas, expondo:

que os profissionais de hoje enfrentam algumas dificuldades para alcançar a qualificação desejada. Entretanto, revelam também que se preocuparam com qualificação e educação continuada logo após concluírem o curso de graduação, o que demonstra ser um profissional comprometido com a relação teórico-metodológica de sua prática profissional.

As autoras sinalizam as mudanças nas políticas públicas, considerando as transformações na sociedade e as implicações desses movimentos exigindo “atualização constante dos profissionais que atuam nessa área, que devem se qualificar para acompanhar as mudanças ocorridas” (PEREIRA e BENETTI, 2012, p. 2). Desta forma, remetendo para os princípios fundamentais do Código de Ética Profissional do Serviço Social, na reafirmação “com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional” (PEREIRA e BENETTI, 2012, p. 2).

Ao contextualizar o desenvolvimento histórico da política de assistência social brasileira, indica-se a necessidade de atualização dos profissionais, “ou seja, continuar a qualificação teórica e metodológica dos processos de trabalho no campo profissional, contribuindo nas políticas com a construção de novos conhecimentos e de novas práticas reflexivas e inovadoras” (PEREIRA, BENETTI, 2012, p. 6). Outrossim, mencionam a ausência de estudos e pesquisas sobre a formação continuada com os profissionais do Serviço Social.

Dos seis assistentes sociais entrevistados, quatro fizeram curso de especialização, havendo a reflexão sobre a possibilidade que a formação contínua apresenta de “socializar

¹⁴⁹ Trata-se de pesquisa exploratória, com aplicação de questionário online com 6 (seis) assistentes sociais, na faixa etária de 24 a 35 anos, formados, entre 1 a 10 anos. Destes, quatro profissionais detinham curso de especialização, sendo 3 (três) na mesma área de formação do(a) profissional.

as práticas e conhecimentos, trocar experiências, estabelecer novas relações e parcerias com os profissionais da área, enfim, são oportunidades que no dia a dia e na cotidianidade do exercício profissional se torna mais difíceis” (PEREIRA, BENETTI, 2012, p. 13).

Ao situar especificamente as diretrizes para a Política Nacional de Capacitação da Norma Operacional Básica de Recursos Humanos (NOB-RH), do SUAS, então voltada aos trabalhadores da área da Assistência Social, comentam que

a capacitação deve ser promovida com a finalidade de produzir e difundir conhecimentos que devem ser direcionados ao desenvolvimento de habilidades e capacidades técnicas e gerenciais, ao efetivo exercício do controle social e ao empoderamento dos usuários para o aprimoramento da política pública. (PEREIRA, BENETTI, 2012, p. 14).

A necessidade de apoio concreto e de subsídios por parte das instituições no que tange à qualificação profissional é ressaltada, considerando: o estabelecimento de um plano de carreira, a necessidade de custear os cursos de qualificação e/ou da pós-graduação e promover a liberação de horário nas instituições de trabalho para fazer os cursos, além do oferecimento de bolsas de estudo e o fato da instituição de trabalho também ofertar cursos e capacitações. A pesquisa indicou que, apesar da maior parte dos pesquisados observarem de alguma forma este incentivo, a questão dos preços dos cursos apareceu como um dificultador. Além disso, entre as conclusões da pesquisa, teve-se que “os assistentes sociais [...] estão buscando o diferencial em suas ações, através de cursos de qualificação e especialização” (PEREIRA, BENETTI, 2012, p. 17), indicando a necessidade de que haja um incentivo maior das instituições que os profissionais atuam, dos conselhos profissionais e das universidades, de forma a ampliarem a oferta de cursos voltados à área do Serviço Social (PEREIRA, BENETTI, 2012).

No trabalho 3, Cartaxo, Manfroi e Santos (2012)¹⁵⁰ trazem a reflexão sobre a formação continuada no exercício profissional do Serviço Social, considerando a preocupação desta relação com o Projeto Ético-Político. Para tanto, vão situar a formação continuada para além do atendimento às necessidades do mercado, em que o sucesso e o fracasso acabam por remeter ao esforço individual dos sujeitos. As autoras situam a concepção de capital humano, que vai demarcar a educação no contexto das “necessidades mercadológicas, como um fator de produção que ajuda a compreender a visão dominante de qualificação profissional como

¹⁵⁰ Por meio de pesquisa bibliográfica e documental.

determinante para o sucesso profissional” (CARTAXO, MANFROI, SANTOS, 2012, p. 241). Ao longo do tempo, esta é substituída pela noção de sociedade do conhecimento, qualidade total ou pedagogia das competências e empregabilidade enquanto conceitos que vão ter um papel central na compreensão dos rumos da educação.

Ao remeter à discussão da formação do assistente social, situam também o compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população, em referência ao Código de Ética Profissional, enquanto pressuposto para a exigência de constante qualificação. Nesse contexto, fazendo o contraponto ao entendimento que a formação continuada se reduza ao arsenal técnico-operativo, esta tida como razão técnica “é tão somente uma estratégia de um processo mais amplo para apreensão da razão ontológica dos processos sociais, circunscritos nas expressões da questão social, objeto da ação profissional do assistente social” (CARTAXO, MANFROI, SANTOS, 2012, p. 244).

Em relação às produções existentes, situam uma produção maior na área da saúde, trazendo historicamente a promoção de cursos de especialização voltados a esta área. Os eventos da categoria, como o Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS) e o ENPESS, também aparecem enquanto espaços de fortalecimento e qualificação da atuação profissional, posicionando ainda o crescimento da pós-graduação *stricto sensu* na área, e o conseqüente “aprofundamento teórico de importantes temáticas que giram em torno da profissão, com boa parte dos profissionais, como mostram as pesquisas, realizando cursos de pós-graduação *lato sensu*” (CARTAXO, MANFROI, SANTOS, 2012, p. 245).

Por outro lado, posicionam as dificuldades desse processo, no contexto do trabalho assalariado em que o(a) assistente social tem sua autonomia relativa para a construção de alternativas profissionais. Tais alternativas “são possíveis pela rica contraditoriedade do real, mas suas possibilidades de implementação dependem de um sujeito profissional capacitado teórica, técnica e politicamente” (VASCONCELOS, 2007, p. 413 apud CARTAXO, MANFROI, SANTOS, 2012, p. 245). Nesta leitura, mesmo quando os(as) profissionais remetem sua atenção aos interesses da população, tem faltado condições objetivas de avançar nas possibilidades de ação, considerando a intervenção na realidade a partir de uma leitura crítica, tendo como resultado respostas profissionais que se apresentam, por vezes, de forma descontinua e desarticulada.

A partir dessas questões, Cartaxo, Manfroi e Santos (2012), tratam da importância da documentação profissional e do processo de sistematização, de forma a levantar dados da realidade social e avaliar as dificuldades, avanços e retrocessos do exercício profissional. Também é ressaltada “a necessidade de superação do pragmatismo presente no cotidiano profissional. A ação do assistente social embora se vincule ao cotidiano, precisa ultrapassá-lo” (BATTINI, 1994 apud CARTAXO, MANFROI E SANTOS, 2012, p. 248), na busca de formular propostas abrangentes sobre este cotidiano profissional. Ainda, a partir de Heller (1985), mencionam a importância dos momentos de “suspensão” desse cotidiano, considerando a sistematização das informações coletadas junto aos usuários no contexto em que se manifesta a questão social, no sentido de identificar e reconhecer as necessidades sociais e os processos de resistência. Tem-se, ainda, a importância de criar espaços para a socialização e debate, articulando estratégias de enfrentamento aos limites postos ao exercício profissional frente à inserção na divisão sociotécnica do trabalho, à seletividade e à focalização que retratam as tendências das políticas sociais na atualidade, e, assim, partindo da importância de se considerar os processos sociais como totalidades.

A formação continuada é assumida “como um processo constante e necessário ao exercício profissional, imbricado na relação teórico-prática” (CARTAXO, MANFROI E SANTOS, 2012, p. 249-250). É, então, associada à qualificação da produção documental e à apropriação das novas tecnologias. Como parte deste processo, no contexto de um processo permanente de reflexão sobre o exercício profissional, a atitude investigativa tomada a partir de uma postura crítica, “além de trazer à tona a realidade social vivenciada no cotidiano institucional também possibilita formular estratégias coletivas de enfrentamento à focalização e à seletividade das políticas sociais” (CARTAXO, MANFROI E SANTOS, 2012, p. 249-250).

O trabalho 4, de Camargo, Lopes e Oliveira (2013, p. 1), teve como referência um trabalho de extensão realizado com assistentes sociais com atuação no Vale do Mucuri, em Minas Gerais, que contou com “cursos de capacitação, enquanto estratégia de inserção e atuação junto a esses profissionais e de fortalecimento do projeto profissional e, também, estratégia de superação da falsa dicotomia entre teoria e prática”. As autoras também acentuam a formação continuada enquanto estratégia de fortalecimento do projeto ético-político do Serviço Social.

Entre as questões apresentadas, as autoras consideram a formação continuada como locus fundamental para garantir a materialização do projeto no exercício profissional, compreendendo que a Universidade apresenta papel central e estratégico nesta efetivação, isto é, “a universidade através do ensino, da pesquisa e da extensão deve priorizar ações que possam estreitar as relações entre academia e meio profissional” (Camargo, Lopes e Oliveira, 2013, p. 2). Por conseguinte, assinalam a necessidade de olhar as tendências postas para o ensino superior de reconfiguração da universidade pública e sua função social (CHAUI, 1999 apud CAMARGO, LOPES, OLIVEIRA, 2013).

As autoras ressaltam a necessidade de desmitificar dilemas e falsos dilemas evidenciados em rótulos ainda presentes na formação e ação profissional, que remetem ao espaço universitário, o lugar da teoria e o exercício profissional, o lugar da prática, indicando a importância e a necessidade ainda premente de estreitar as relações entre universidade e meio profissional (CAMARGO, LOPES, OLIVEIRA, 2013). Para tanto, como no artigo anterior, destacam o papel fundamental da sistematização e reflexão do cotidiano profissional enquanto eixo central no trabalho do assistente social, bem como a relevância da documentação profissional.

Assim, remete-se à discussão sobre: papel fundamental do caráter político do campo profissional, de fortalecimento dos preceitos profissionais na relação com população atendida; papel do estágio supervisionado enquanto espaço qualificado de formação continuada, além da extensão universitária e seus espaços de assessoria e consultoria. Assim, tomados enquanto espaços importantes para se ultrapassar a ideia reduzida da formação continuada “ao ensinamento ‘do como fazer’, ‘executar’, associada a uma capacidade de o sujeito apreender por meio de capacitações, cursos, etc, a utilização mecânica de um arsenal de técnicas e instrumentos para responder as requisições epidérmicas do mercado” (CAMARGO, LOPES, OLIVEIRA, 2013, p. 7).

A pesquisa partiu de um projeto de extensão denominado “Relações Sociais na Ordem do Capital”¹⁵¹, consistindo em uma experiência de formação continuada que contou com 41

¹⁵¹ O Núcleo é um projeto de extensão universitária do Departamento de Serviço Social da UFVJM - campus Teófilo Oton, tendo como objetivo “se constituir num espaço de debate e interlocução destinado aos Assistentes Sociais do vale do Mucuri voltado ao aprofundamento e análise dos fundamentos (históricos, teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos) do Serviço Social, seu significado social, demandas, competências e atribuições no contexto das relações sociais da sociedade capitalista contemporânea” (CAMARGO, LOPES, OLIVEIRA, 2013, p. 11).

assistentes sociais da região dos Vales do Mucuri e Jequitinhonha, tendo o objetivo de se aproximar do trabalho do assistente social na região por meio do fortalecimento do projeto de formação presente nas diretrizes curriculares e demais preceitos profissionais.

A partir dessa experiência, as autoras concluem sobre a importância de se tomar a formação continuada no Serviço Social como eixo prioritário, bem como a necessidade de investir na formação continuada de supervisores de estágio e fomentar pesquisas e estudos, além de outras experiências, de forma a se pensar coletivamente em novas estratégias de intervenção (CAMARGO, LOPES, OLIVEIRA, 2013).

No trabalho 5, Marcondes, Brisola e Chamon (2014, p. 299) tratam “dos desafios que se colocam quando o que se está em pauta é um repensar a educação permanente do assistente social”. A pesquisa realizada contou com narrativas (história oral e entrevista semiestruturada) de profissionais que atuavam nos Centros de Referência da Assistência Social e nas Organizações Sociais de três municípios¹⁵².

As autoras fazem menção à Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS-CRESS e a NOB-RH/SUAS – Política Nacional de Recursos Humanos no âmbito do SUAS –, enquanto referências importantes para se pensar a educação permanente, demarcando “de maneira incontestável a relevância da centralidade do debate em torno da educação permanente enquanto práxis” (MARCONDES, BRISOLA E CHAMON, 2014, p. 300). Também, fazem referência à importância ao estímulo à educação permanente, de modo a avançar na qualidade dos serviços prestados à população atendida.

A Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS-CRESS é ressaltada como conquista da categoria, se propondo a avançar na qualificação do exercício profissional, atendendo também a uma demanda histórica dos trabalhadores que atuam na política de Assistência Social, na busca por romper com a tradição conservadora desta política (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2009 apud MARCONDES, BRISOLA E CHAMON, 2014).

Como principal questão observada nas falas dos profissionais, tem-se ressaltado o papel que a Educação Permanente assume no exercício profissional, enquanto um qualificador das ações, na interlocução com outros profissionais e gestores. Igualmente, sendo retratada a

¹⁵² Participaram desse estudo 6 (seis) assistentes sociais, sendo que a coleta de dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas, ocorrendo de agosto a setembro de 2011 (MARCONDES, BRISOLA E CHAMON, 2014).

importância das condições e do planejamento destas ações, considera-se, também a necessidade de acesso a textos que constituam uma biblioteca básica com as discussões pertinentes na área.

As ações voltadas para a educação permanente são postas no sentido de “voltar-se para a construção de espaços compartilhados de reflexão crítica em torno da dinâmica de trabalho profissional” (FERNANDES, 2007 apud (MARCONDES, BRISOLA E CHAMON, 2014, p. 312). Nessa perspectiva, a educação permanente é ressaltada pelos(as) entrevistados(as) no contexto da necessidade de construção de espaços coletivos de discussão. Além disso, tem-se a constatação de que há poucos cursos, espaços de interlocução e de formação continuada ofertado pelos gestores, bem como a constatação de falta de incentivo, remetendo à necessidade que os profissionais se articulem nesta busca no âmbito local:

Educação permanente é aprendizagem no próprio trabalho, é aprender com o outro, com as necessidades sociais. É compartilhar experiências e práticas, criando estratégias para agregar conhecimento no próprio ambiente de trabalho e propor mudanças. É saber conhecer e fazer. É descobrir e desvelar as potencialidades, fortalecendo a rede de serviços com os quais interagimos bem como consolidar o Projeto Ético-Político da profissão. (FERNANDES, 2007, p. 217 apud MARCONDES, BRISOLA E CHAMON, 2014, p. 313).

Outrossim, as autoras vão refletir sobre a compreensão de que a formação permanente não pode estar atrelada a um único espaço de formação, “isto é, do órgão gestor da assistência social, ou das entidades organizativas da categoria, ou, ainda, das instituições formais de ensino” (MARCONDES, BRISOLA E CHAMON, 2014, p. 313). Assim, devendo-se considerar espaços formais e informais de formação, enquanto formas alternativas de educação permanente voltada aos profissionais da área. Ainda, há a indicação de que as dificuldades observadas na implementação das políticas “no dia a dia movem o profissional na direção de uma contínua superação de sua prática, superação que se efetiva, dentre outros aspectos, pela mediação da educação permanente” (MARCONDES, BRISOLA E CHAMON, 2014, p. 317).

Por fim, tem-se demarcado a importância de que tal formação tenha os(as) profissionais como partícipes do processo e não como meros receptores de informação, considerando que o alcance da autonomia profissional é fortalecido, justamente, no trato das questões teórico-metodológicas e prático-operativa. Portanto, ressaltando que é a partir da vivência profissional e da percepção que os(as) assistentes sociais têm de educação permanente que se torna possível construir estratégias de consolidação da mesma.

Na pesquisa 6, Prates e Closs (2015), em estudo realizado com assistentes sociais egressos de unidades de formação da Região Metropolitana de Porto Alegre, situam as necessidades de educação permanente desses profissionais. Na discussão realizada no “eixo formação e educação permanente”, tem-se ressaltado o lugar estratégico que esta formação ocupa na qualificação do exercício profissional destes profissionais e sua ascensão nos espaços de discussão profissional.

Um dos pontos apresentados diz respeito ao panorama dos cursos ofertados. No caso das especializações, é enfatizado que, na área de Saúde, há uma oferta diversificada de cursos, contudo, havendo carência em outras áreas, como na área da Assistência Social. Com relação aos tipos de cursos voltados para a educação permanente, os entrevistados situaram o interesse sobretudo nos cursos de capacitações e formação complementares, sejam seminários, minicursos ou cursos de extensão.

De forma geral, a pesquisa retrata a necessidade de ampliação dos cursos voltados à educação permanente, sobretudo através de parcerias entre as unidades formadoras e as entidades de representação da categoria, reforçando a importância da Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS-CRESS e ressaltando o contexto vivenciado pela universidade brasileira na aproximação à lógica mercantil:

São muitos os desafios e mesmo as limitações impostas para a oferta de espaços de educação permanente no atual cenário da universidade brasileira, marcado por tendências regressivas, privatistas, pela lógica mercantil e produtivista. Contudo, a efetivação de ações neste âmbito é vital para a consolidação de massa crítica e para a efetivação do projeto de formação profissional, o que envolve um trabalho comprometido com a socialização do saber e com o horizonte a emancipação humana; bem como a viabilização de espaços que propiciem uma interlocução permanente entre os centros de formação e de pesquisa/produção de conhecimento e os profissionais que atuam em diversos espaços sócio-ocupacionais. (PRATES, CLOSS, 2015, p. 374).

Sem desconsiderar esse cenário de precarização das condições de formação e trabalho, as autoras, novamente, pontuam o interesse dos profissionais pelos processos de educação permanente, seja nos cursos de curta duração, seja nos cursos de pós-graduação.

Na pesquisa 7, Marcondes, Brisola e Chamon (2015), a partir de história oral e entrevista com seis assistentes sociais por meio de suas narrativas, evidenciam as motivações dos profissionais na busca por educação permanente associando esse processo à identidade profissional crítica enquanto potencializadora “das competências e das atribuições privativas dos assistentes sociais, colaborando, assim, para a efetivação do Projeto Ético-Político da

profissão, além de portar a tendência de se repercutir positivamente no alcance da qualidade dos serviços prestados” (MARCONDES, BRISOLA E CHAMON, 2015, p.188). Nesse processo, é pautada a importância das normatizações voltadas para educação permanente, como a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único da Assistência Social (NOB-RH/SUAS) e a Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS-CRESS, que também apareceram nas pesquisas anteriores.

Parte-se da compreensão que o lugar ocupado pela educação permanente no contexto das competências e atribuições só

será efetivado a contento mediante a busca contínua, e muitas vezes autônoma, por educação permanente, entendendo-a como o pano de fundo, como alicerce, como base sobre a qual se constroem e se consolidam as competências, atribuições, ou seja, o exercício profissional. MARCONDES, BRISOLA E CHAMON, 2015, p. 188).

De outra forma, atenta-se para fato de que, sozinha, a educação permanente não é suficiente “para promover transformações no interior da profissão com consequentes reflexos na consolidação da identidade profissional crítica, principalmente se tal educação permanecer somente no plano teórico” (MARCONDES, BRISOLA E CHAMON, 2015, p. 188).

As falas dos(as) entrevistados(as) remeteram para a busca por cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*, bem como por cursos de curta duração e eventos em geral, que, na avaliação das autoras, também contribuem, desde que não intermitentes, para se avançar no enfrentamento da tendência a um pragmatismo no fazer profissional, dando-se ênfase aos cursos de extensão nas universidades enquanto espaços de promoção destes debates, no olhar para a continuidade da formação.

Na discussão sobre a temática da identidade profissional, a educação permanente também aparece como importante disseminador da identidade profissional crítica. Do mesmo modo, o investimento em qualificação profissional é situado a partir do fortalecimento do Projeto Ético-Político do Serviço Social no contexto das competências e atribuições privativas do assistente social, questão também referendada a partir da Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS-CRESS, no contexto da relevância que as entidades representativas têm apresentado para se avançar nestas proposições, sem desconsiderar as dificuldades que os(as) assistente sociais mencionam de participar dos espaços de formação.

Na pesquisa 8, Ferreira (2015, p. 13) trata dos nexos da educação em serviço e o trabalho no SUAS, tendo como pressuposto que estes nexos não se encerram na formação

graduada. Entre as questões, a autora aborda que o vínculo trabalhista dos profissionais que atuam nessa política, no caso dos concursados, apesar de trazer “legitimidade e consequência à agenda existente de debates e negociações relativas aos direitos dos trabalhadores e à face pública da consolidação das equipes de trabalho”, não é suficiente para garantir a qualidade nos serviços. Assim, apesar de ser condição necessária, a estabilidade profissional isoladamente não concretiza a dimensão qualitativa dos serviços prestados. Para além disso, “a gestão do trabalho a que se refere à NOB-RH fundamenta-se em dois dispositivos: a capacitação continuada e o plano de carreira, cargos e salários” (FERREIRA, 2015, p. 13).

No que se refere especificamente sobre a Política Nacional de Educação Permanente do SUAS, a autora também trata do uso dos termos “continuada” e “permanente”, questionando-se sobre os projetos políticos e éticos que os mesmos representam. O uso do termo permanente é referendado, configurando sua adoção na política do SUAS, na perspectiva do fortalecimento dessa concepção no campo da saúde coletiva, ao qual conforma “a pedagogia da problematização como exercício constante de autorreflexão e reflexão coletiva sobre onde estamos e para onde vamos quando se tem em mira também processos de mudança que ativam novas tensões instituintes” (FERREIRA, 2015, p. 19). Tal perspectiva é utilizada na análise dos “nexos entre educação em serviço e trabalho no SUAS, de modo que eles expressem mais claramente a transposição dos princípios e diretrizes de descentralização e participação dos dispositivos da gestão do trabalho” (FERREIRA, 2015, p. 20).

A pesquisa estabelece, ainda, que durante muito tempo as demandas por capacitação relativas às Resoluções do Conselho Nacional de Assistência Social foram tratadas com normatizações, indicando uma assimilação automática das mesmas também na resolução de conflitos decorrentes da vigência da própria norma. Desse ponto de vista, as capacitações se justificavam pelas próprias mudanças das normas. Por sua vez, ressaltando que a concepção de educação permanente extrapola essa compreensão, “provê outras respostas a essa mesma expectativa, pois trata-se de atualizar e produzir sentido para o normatizado” (FERREIRA, 2015, p. 21).

Outrossim, a autora vai situar que, em face do trabalho interdisciplinar, em que convivem diferentes gerações de profissionais, diferentes níveis de profissionalização e da complexidade crescente das demandas, considerando também os recortes burocráticos, “[...] o atendimento passa a depender da incorporação de sempre maiores doses de conhecimentos

técnicos” (NOGUEIRA, 2012, p. 119 apud FERREIRA, 2015, p. 24). Assim exigindo das equipes de referência um processo de constante construção: “domínio de conhecimentos, capacidade de produção de novos conhecimentos, e, não menos importante, aprendizado de natureza relacional” (FERREIRA, 2015, p. 23).

Nessa aproximação, a pesquisa faz referência à discussão da pedagogia da problematização, enquanto método “capaz de produzir nexos mais significativos entre educação e trabalho no SUAS [...]” (ZANOTTO, 2002 apud FERREIRA, 2015, p. 36). Então tomada como base para organizar situações de ensino-aprendizagem, nessa pedagogia, a direção posta para a educação permanente deve

induzir, nos trabalhadores e equipes profissionais, um estado de permanente questionamento e reflexão acerca da permanência e adequação dos seus processos de trabalho e práticas profissionais quanto ao reconhecimento desses usuários enquanto sujeitos de direitos e capazes de agir para modificação da realidade, e quanto à integralidade dos contextos de vida, demandas e aspirações das populações com as quais trabalham. (CNAS, 2013, p. 35 apud FERREIRA, 2015, p. 30).

A autora parte do pressuposto que “a conexão entre educação em serviço e trabalho institucional não é imediata e tampouco evidente. Trata-se de uma construção política e, ao mesmo tempo um problema metodológico [...]”. Ou seja, “[...] o conhecimento que exprimimos acerca de nós mesmos e do mundo não é apenas um problema teórico, mas um problema político” (PASSOS e KASTRUP, 2012. p. 150-151 apud FERREIRA, 2015, p. 59). A “adoção da pedagogia da problematização, portanto, reconhece que educadores, gestores e trabalhadores são corresponsáveis pelo mapa de questões a serem trabalhadas nos processos de educação permanente” (FERREIRA, 2015, p. 81). Sob esta perspectiva

adotar a pedagogia da problematização nos processos de educação permanente significa também imprimir deslocamentos importantes em face das concepções, decisões e estratégias que vem sendo adotadas para objetivar demandas de educação continuada no SUAS. Há uma distância – para não dizer um abismo - entre os enunciados que clamam por processos educativos e as respostas que vem sendo produzidas. (FERREIRA, 2015, p. 82).

Entre as conclusões da pesquisa¹⁵³, também aparece a distinção de concepções entre os termos “permanente” e “continuada”. O primeiro implica mudanças, numa perspectiva horizontalizada no espaço de discussão, em oposição à concepção do que já foi previamente

¹⁵³ Entre os dados, a pesquisa contou com a transcrição do debate ao qual a autora foi relatora, no Encontro da Região Sudeste sobre Trabalho Social com Famílias, sendo realizado grupo focal com 11 participantes e duas entrevistas coletivas com trabalhadores e gestores (FERREIRA, 2015).

estabelecido e verticalizado do segundo termo. Do mesmo modo, há divergência de um tempo continuado e progressivo, homogêneo, que diverge do proposto pela pedagogia da problematização, este com natureza qualitativa, associada “ao advérbio ‘permanente’ a ideia de duração” (BERGSON, 2006 apud FERREIRA, 2015, p. 165).

O tempo da duração marca as intensidades que nos fazem dizer: nossa, parece que faz tanto tempo! Para referir a algo que é recente, tamanha a intensidade que o acontecimento imprime em nós; ou dizer: parece que foi ontem! Quando o acontecimento narrado deixa marcas tão intensas que se fazem presentes mesmo quando decorridas décadas. O tempo da educação permanente é o tempo-devir: ‘Entre o antes de e o após um acontecimento marcante, esgueira-se uma iniciativa humana, modesta, mas essencial. É ela que nos torna [coletivamente] responsáveis pelo nosso próprio devir’. (ZARIFIAN, 2002, p.6 apud FERREIRA, 2015, p. 165).

Essa percepção de tempo aparece associada às transformações possíveis no presente: a “ação se realiza no presente e nele inscreve as marcas dos acontecimentos pessoais e coletivos. Por isso, o tempo da educação permanente é tempo da experiência – não aquela que somamos em anos – mas aquela a que estivemos expostos e, por isso, fomos modificados pelos acontecimentos” (FERREIRA, 2015, p. 165), voltando-se para o tempo da produção coletiva de experiências, em que o campo de valorização do trabalhador é ampliado.

No trabalho 9, Costa (2016)¹⁵⁴ trata da discussão de Educação Permanente no âmbito das Políticas de Saúde e Assistência Social, considerando o contexto de precarização do trabalho dos(as) assistentes sociais e problematizando como as alterações dos processos de reestruturação do Estado impactaram nas condições de trabalho, exigindo aprimoramento continuado para respostas profissionais qualificadas. Nesse âmbito, considera-se “que a educação permanente é uma dimensão do processo de trabalho e da formação profissional que requer direcionamento político voltado à concretização do projeto ético-político do Serviço Social” (COSTA, 2016, Resumo). A educação permanente, então “dirigida ao atendimento das demandas do mercado de trabalho é confrontada pelas concepções preconizadas nas políticas de educação permanente das áreas estudadas e a do conjunto CFESS/CRESS” (COSTA, 2016, Resumo).

A pesquisa trouxe a hipótese de que, apesar das mudanças nos processos de organização e gestão do trabalho no Serviço Social sinalizarem para a necessidade de

¹⁵⁴ Além de pesquisa bibliográfica e documental, “realizou-se pesquisa de natureza qualitativa na forma de entrevistas, com base em roteiro semiestruturado, com 21 assistentes sociais (11 da Saúde e 10 da Assistência Social), de diferentes serviços de Atenção Básica da Saúde e nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS)” (COSTA, 2016, resumo).

aprimoramento da qualificação associada aos serviços prestados, a precarização do trabalho, da formação profissional e as exigências do mercado de trabalho com base na noção de empregabilidade “obscurecem e, muitas vezes, inviabilizam a apreensão crítica dos profissionais quanto à direção política da formação” (COSTA, 2016, p. 16). Da mesma forma, observou-se “a estreita relação entre o debate atual sobre a educação permanente e o discurso da empregabilidade, além do pouco conhecimento das/os entrevistadas/os sobre a política de educação permanente das respectivas áreas em que atuam [...]” (COSTA, 2016, Resumo). Assim, como em outros trabalhos, é enfatizada a importância da dimensão política do trabalho e da formação na direção do fortalecimento do projeto ético-político do Serviço Social.

O chamado discurso da empregabilidade passa a ser usado de forma a responsabilizar os trabalhadores por sua formação, indicando uma relação direta e proporcional entre escolarização e inserção no mercado de trabalho. Ao trazer a discussão sobre trabalho e educação na sociedade de classes, Costa (2016, p. 29) pontua que a divisão de classes “levou a uma divisão entre a educação da classe proprietária e a dos escravos e serviçais”. Por sua vez, “a divisão entre trabalho intelectual e manual introduzida pela concepção taylorista colaborou com a construção do conceito de escolarização como oportunidade de acesso a posições mais qualificadas no processo produtivo e como justificativa para a desigualdade social” (COSTA, 2016, p. 35). Nessa medida, a escola apresenta “um papel fundamental na representação social de que níveis hierárquicos de qualificação legitimam e justificam a separação entre o trabalho manual e intelectual; as diferenças salariais e as condições de trabalho segmentam a produção entre setor técnico e operacional” (COSTA, 2016, p. 36).

Outrossim, nessa perspectiva, há uma associação direta entre escola e trabalho enquanto possibilidade de avanço pessoal, reduzindo a compreensão sobre educação, esta “limitada a um mecânico adestramento ou a um repasse de informações” (Arroyo, 2002 apud COSTA, 2016, p.36). Aqui destacando-se que não é a escola que determina o lugar que o trabalhador vai atuar: “é ingênuo considerar que somente a qualificação poderá corrigir as distorções do mercado do trabalho” (DEL PINO, 2013, p. 79 apud COSTA, 2016, p. 68). Nesse sentido, são abordados os diferentes momentos desta constituição, seja a partir da teoria do capital humano, seja a partir da chamada sociedade do conhecimento em que “diferentemente da Teoria do Capital Humano, que prometia integrar a todos, a educação sai da esfera do direito social e passa a ser uma aquisição individual. Os propósitos econômicos

do ensino se sobrepõem aos propósitos sociais e culturais” (DEL PINO, 2013, p. 81 apud COSTA, 2016, p. 70).

Entre as questões que a pesquisa suscitou, aparecem as estratégias construídas pelos assistentes sociais no enfrentamento dos embates próprios dos espaços sócio-ocupacionais, considerando a necessidade de aprofundamento da concepção de educação permanente. Ainda, é dada ênfase a como o discurso sobre essa temática “vem sendo atualizado pelos organismos multilaterais, instituições educacionais e mercado de trabalho” (COSTA, 2016, p.97). Nessa perspectiva, é preciso se atentar para a necessidade de compreender como a educação permanente é apreendida pelo(a) assistente social e como contribui para a qualificação dos serviços prestados.

Ao pontuar o entendimento sobre a concepção de educação ao longo da vida, no mesmo sentido apresentado no item 3.1, a pesquisa traz a compreensão de que esta concepção

transfere para o indivíduo a responsabilidade de sua formação, que deve ser instrumentalizada e orientada pela lógica do mercado. A compreensão sobre educação permanente, nessa perspectiva, reforça o caráter individual e o discurso ideológico apoiado no processo formativo, o qual visa à prosperidade e ao status social do indivíduo. (COSTA, 2016, p. 104).

De outra forma, tem-se a compreensão da educação permanente como aprendizagem no trabalho, tendo como uma das referências, assim como a pesquisa anterior, a pedagogia da problematização de Paulo Freire, que “considera a prática como fonte de conhecimento, problematiza o próprio fazer, considera a equipe e o grupo, evita a fragmentação disciplinar e amplia os espaços educativos fora da aula e dentro das organizações e demais espaços comunitários” (DAVINI, 2009 apud COSTA, 2016, p. 106).

Resumidamente, entre as questões evidenciadas no estudo realizado por Costa (2016), estão: o entendimento recorrente de que a educação permanente é de responsabilidade individual para além do entendimento de responsabilidade do poder público na implementação das políticas existentes; o nível de desconhecimento dos(as) profissionais sobre as políticas específicas existentes voltadas para educação permanente nas diferentes áreas de atuação, no caso especificamente saúde e assistência; a falta de condições técnicas voltadas para as condições de trabalho nos diferentes espaços de atuação; a burocratização dos processos de trabalho, ampliação de sistemas informatizados e padronização dos procedimentos, que se de um lado “contribuem para maior eficiência no controle dos serviços, mas trazem junto o controle sobre os profissionais, a intensificação dos processos de trabalho

e a redução da dimensão intelectual do trabalho dos assistentes sociais [...]” (COSTA, 2016, p. 132); a não participação dos profissionais no planejamento das ações formativas; e a assimilação da formação como uma questão individual, de forma a atender necessidades pontuais e não um processo coletivo, emancipatório e político. Dessa forma, apontando-se como estratégico

introduzir desde a graduação a concepção de educação permanente como conquista profissional a ser apropriada criticamente pelos futuros trabalhadores, que se contraponha ao pragmatismo e ao produtivismo institucional, e reforce a importância da luta coletiva por condições adequadas de trabalho que qualifiquem os serviços públicos na perspectiva das necessidades dos usuários. (COSTA, 2016, p. 134).

No trabalho 10, último estudo elencado no Quadro 1, Nascimento e Oliveira (2016, p. 135)¹⁵⁵ ressaltam a Política de Educação Permanente na produção do conhecimento do Serviço Social, na perspectiva de pensar a formação crítica, destacando

os desafios postos a materialização da educação permanente, seja pelos diversos conceitos antagônicos dos termos e sentidos atribuídos a educação permanente na produção do conhecimento, seja pelas circunstâncias sócio histórica das transformações do mundo do trabalho e educação, e as condições objetivas e subjetivas da formação e o exercício profissional.

As autoras vão indicar que a discussão sobre a educação permanente e o exercício profissional

para além do requisito de empregabilidade implica na estratégia de inserção e permanência qualificada dos assistentes sociais no mercado de trabalho contemporâneo, não na subserviência funcional a ordem de acumulação do capital, mas na perspectiva de uma formação crítica, construção de práticas emancipatórias junto à classe trabalhadora, defesa intransigente dos direitos sociais e humanos e construção de uma nova sociabilidade. (NASCIMENTO, OLIVEIRA, 2016, p. 137).

Dessa forma, indicam que é neste cenário que a análise da Educação Permanente deve ser aprofundada, considerando os diferentes significados que assume, expressando “ideologias e posicionamentos políticos distintos, os termos, conceitos, categorias de análises também podem assumir sentidos antagônicos em disputa na sociedade, principalmente, pelas contradições que a permeiam” (NASCIMENTO, OLIVEIRA, 2016, p. 137).

Para tanto, as autoras alertam que a apropriação deste debate pelo Serviço Social se deu somente nos dias atuais, tornando-se imperativo para qualificar essa compreensão mapear “como esta discussão mais ampla da educação permanente se consolida e se dimensiona na

¹⁵⁵ Por meio de pesquisa bibliográfica e documental.

produção do conhecimento, a partir dos anos 1960, com as determinações da conjuntura político-econômica, social e cultural que caracterizam as transformações deste período” (NASCIMENTO, OLIVEIRA, 2016, p. 138). Estas apresentam como pano de fundo fundamental as transformações no mundo do trabalho, pautada na relação capital/trabalho, própria da sociedade capitalista, sua interferência e consequentes reformas no campo educacional.

Desse modo, tem-se a compreensão que a “mercantilização da força de trabalho características desta sociabilidade, tensiona a relação entre a educação e o trabalho. Assim, há transformações não só nos sentidos do trabalho, mas também na educação como prática social de reprodução do ser social” (NASCIMENTO, OLIVEIRA, 2016, p. 142). Constitui-se, assim, a relação entre formação e mercado de trabalho, com base nas novas requisições postas para inserção no trabalho “a partir das requisições de qualificação da força de trabalho difundidas na contemporaneidade nos espaços de formação, no próprio campo educativo, que expressam as disputas de interesses antagônicos produzidos na sociedade” (NASCIMENTO, OLIVEIRA, 2016, p. 142), compondo interesses das classes que constituem este processo.

Além disso, Nascimento, Oliveira, 2016 (apud FRIGOTTO, 1984) ressaltam os aspectos que vão constituir as particularidades de cada sistema educacional nos diferentes países. No caso brasileiro, situando com mais ênfase a disseminação da teoria do capital humano, também considerando o período de ditadura militar que se aproximava, repercutindo nas reformas educacionais da época que, mesmo com os movimentos de contraposição de resistência, com grande influência de Paulo Freire, levou a educação a patamares de mercadoria, própria da sociabilidade capitalista neoliberal. Nesses moldes, o “refinamento” da chamada sociedade do conhecimento configura uma “nova” concepção de educação permanente, disseminada pelos organismos internacionais, reduzindo-a “a critérios de empregabilidade, elevação de créditos nos currículos, reciclagem, treinamento e aquisições de técnicas para finalidades empresariais” (CHAUI, 2003 apud NASCIMENTO, OLIVEIRA, 2016, p. 146).

No Serviço Social, a formação profissional se dá neste cenário, configurando também “os desafios endógenos da profissão que traduzem aspectos da sua trajetória sócio histórica [sic], mas que também é perpassada pela problemática do ensino superior brasileiro [...]” (NASCIMENTO, OLIVEIRA, 2016, p. 151). Tem-se, portanto, que:

Os impactos da crise do capital sobre a formação correspondem à massificação da

lógica produtivista que demanda um profissional que responda de forma favorável e irrefletida à flexibilização do mundo do trabalho, com enfoque na supervalorização de um perfil profissional polivalente, competitivo e que não questiona a realidade, não reflete sobre a prática, configurando-se às constantes mudanças e as condições cada vez mais precárias de trabalho, intensificando assim, o quadro de competitividade. (NASCIMENTO, OLIVEIRA, 2016, p. 151-152).

Esses retrocessos apontam armadilhas para o exercício profissional num contexto de desemprego estrutural que responsabiliza os profissionais, configurando oferta de cursos aligeirados, com ênfase instrumental, calcado em um “perfil cada vez mais ‘qualificado’ e especializado, embora que, por uma formação simplificada” (NASCIMENTO, OLIVEIRA, 2016 p. 152), contrastando com a direção ético-política assumida pela categoria. Esta, por sua vez, consubstanciada na atual Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS-CRESS, expressa o compromisso com a perspectiva crítica, calcada nas diretrizes curriculares e o projeto ético-político profissional.

Por fim, com a apresentação desses trabalhos, mesmo que de forma ainda inicial, foi possível identificar alguns elementos importantes, de forma a avançar na compreensão sobre como esta discussão tem sido realizada na área, considerando seus pontos em comum e as diferentes abordagens.

Nesta revisão, entre os aspectos que se repetem nos trabalhos, observa-se: a necessidade de articulação entre exercício profissional, formação e realidade; as limitações impostas para a oferta de espaços de educação permanente no atual cenário da universidade brasileira; a problemática da relação teoria e prática na conexão com a continuidade da formação; o fortalecimento do projeto ético-político profissional; e o entendimento comum da importância da educação permanente em conexão com os diversos espaços de formação, sobretudo a partir do estabelecimento da Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS-CRESS. Outros pontos são a utilização de outras perspectivas de análise, como a pedagogia da problematização.

Além disso, o destaque dado aos termos utilizados em referência à Educação Permanente e à concepção que os mesmos representam, quais sejam, formação continuada, educação continuada, formação em serviço e educação permanente, coincidindo com a discussão já trazida no item 3.1.2, evidenciam a questão terminológica enquanto reveladora de uma determinada conjuntura histórica que vai margear sua adoção e estabelecimento, como sinalizado anteriormente por Fusari (2005).

A terminologia “educação permanente”, de forma geral, é mencionada nesses trabalhos enquanto um avanço para pensar esse período da formação, então tomada no contexto de uma reflexão crítica do processo de trabalho e em espaços compartilhados, também considerando a adoção do termo permanente pelas políticas em que o(a) assistente social atua, como no SUAS. Já a concepção de “formação continuada” e “educação continuada”, aparece de forma geral associada à ideia de uma capacitação mais pontual, voltada à atender às requisições do mercado de trabalho, sem aprofundamento teórico-político, e direcionada a um fim específico, pontual. A formação em serviço, por sua vez, é tomada a partir dos diversos espaços de trabalho, sob influência de Políticas como do SUS e SUAS, voltadas para a formação em torno da dinâmica do trabalho profissional, em espaços compartilhados de reflexão e estudo da realidade, também conectada à ideia de educação permanente no contexto do processo coletivo de ensino-aprendizagem no decorrer da trajetória profissional. Ainda, realizando-se a menção aos sentidos antagônicos que estes termos podem assumir, retratando sobretudo estas contradições e espaços de disputas em volta das diferentes concepções que estes termos remetem.

Em relação às políticas voltadas para esse momento de continuidade da formação, observa-se a referência à formação no Sistema Único de Saúde (SUS) e na Assistência Social, com menção específica ao estabelecimento da PNEP-SUS e a Política Nacional de Recursos Humanos no âmbito do SUAS, NOB-RH. Assim, remetendo à importância que essas políticas tomaram na discussão da educação permanente, principalmente no âmbito da formação em serviço, bem como evidenciando o espaço de aprendizagem no trabalho enquanto espaço de resistência à tendência de fragmentação da formação e do exercício profissional, que também precisam ser disputados.

Os trabalhos também fazem uma referência frequente à Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS – CRESS enquanto uma conquista da categoria profissional face a uma demanda histórica dos trabalhadores das diferentes políticas, trazendo a aproximação dessa temática no conjunto das entidades que compõem a formação e o exercício profissional no Serviço Social. Essa Política é situada enquanto expressão de um compromisso com a perspectiva crítica, calcada nas diretrizes curriculares e o projeto ético-político profissional.

Enquanto dificuldades a serem enfrentadas, os trabalhos ainda trazem a discussão da educação permanente na relação com as exigências do mercado de trabalho, que muitas vezes direciona a formação para um arsenal técnico-operativo em resposta às suas requisições. Essa lógica também se volta para a compreensão de educação ao longo da vida, retratada no item 3.1, de responsabilização do indivíduo por sua formação, descolando-a das reais mazelas da sociedade, no mesmo sentido dado a esta discussão por Chaui (2001; 2003). Tem-se a assimilação da ideia de competição ao mercado de trabalho, pautando-se na necessidade de incremento no currículo. Trata-se da naturalização de um determinado papel que é atribuído à educação, com impacto direto no modo de pensar a formação universitária e a educação em sua trama sócio histórica.

Os trabalhos situam, ainda, a necessidade de superar a tendência a fragmentação da formação, demarcando, assim, a necessidade de fortalecimento da formação crítica, no contexto da sua correlação com o projeto ético-político profissional. Tem-se a ênfase no papel estratégico da educação permanente no adensamento e materialização desse projeto no trabalho profissional, a partir das demandas que se apresentam na busca de reflexões críticas da realidade e na perspectiva de superação de velhas práticas, enfatizando-se a importância da dimensão política do trabalho e da formação.

Outras questões apontadas que tiveram ênfase nos trabalhos, foram: a importância dada para a formação continuada/educação permanente enquanto eixo prioritário de pensar as dificuldades da formação, na construção de espaços coletivos de discussão; a necessidade de incentivo à formação, remetendo à necessidade de articulação da categoria profissional, de entidades de representação e da Universidade neste processo; o interesse dos profissionais pelos processos de educação permanente em cursos de curta duração e pós-graduação, evidenciando que mesmo num quadro de precarização das condições de trabalho, os profissionais mantêm o interesse pelos espaços e processo de educação permanente e os momentos de suspensão do cotidiano profissional; a carência de cursos em diversas áreas, para além da saúde e assistência social; e a constatação de que esta discussão teve uma apropriação lenta e mesmo tardia na profissão.

Para além da referência ao número reduzido de cursos voltados para esse momento da formação nas diversas áreas de atuação do (a) assistente social, a falta de uma maior alusão e aprofundamento da análise no que diz respeito aos cursos de especialização, também nesses

trabalhos, sinaliza a importância de ampliar essa discussão da educação permanente no contexto da formação profissional na área. Também é indicada a necessidade de pensar as limitações impostas para a oferta de espaços de educação permanente no atual cenário da universidade brasileira.

Os(as) autores(as) vão situar justamente o agravamento das dificuldades e limitações colocados para a formação profissional e sua continuidade frente ao atual contexto de disputas no espaço universitário, considerando as diferentes forças e tendências regidas pela lógica mercantil e produtivista, no sentido tratado nas seções anteriores. Sendo, dessa forma, considerada a intensificação dos processos de trabalho, a redução da dimensão intelectual do trabalho, o caráter individual remetido à formação, o isolamento e ausência de um debate ampliado no planejamento das ações voltadas à formação, em muitos momentos alheio a uma intencionalidade de seu potencial ético-político.

Para o enfrentamento desse conjunto de questões, também é proposto que a continuidade da formação seja pensada no espaço da formação graduada, na perspectiva de uma integração maior entre esses momentos da formação e na contramão do pragmatismo e produtivismo institucional. Dessa forma, tem o objetivo de tensionar a lógica mercantil, que apresenta como pano de fundo as transformações no mundo do trabalho, na ênfase de um profissional com perfil polivalente, competitivo e que não questione a realidade, enquanto panorama que até então tem determinado as reformas no campo educacional.

Ao final deste percurso bibliográfico, tem-se o desafio de pesquisar a formação profissional no Serviço Social a partir do olhar sobre a formação *lato sensu* e dos sujeitos desta formação profissional, também enquanto experiência de educação permanente que se dá na educação formal, abarcando possibilidades de enfrentamento para o que está posto à profissão na atualidade.

4 PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU*: TENDÊNCIAS NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

Inicialmente, para aprofundar a análise das tendências da formação *lato sensu*, tomando os dados da pesquisa realizada com os(as) assistentes sociais, considera-se importante retomar o percurso do como se deu o processo de entrevistas.

Como situado ao longo da pesquisa, a definição pela realização de pesquisa empírica levou em conta alguns fatores, como a própria ausência de estudos que trouxessem um olhar mais apurado sobre a experiência da pós-graduação *lato sensu* na área, também considerando o panorama das pesquisas que se teve acesso que apresentaram como objeto de análise a educação permanente, sinalizadas no item 3.2.3.

O olhar para a formação profissional e a educação permanente, a partir dos cursos de especialização, contou ainda com a aproximação com os dados da pesquisa “A Realidade Profissional dos Assistentes Sociais de Santa Catarina: Mercado de Trabalho, Exercício e Formação Profissional”, mencionada na Introdução. Tal aproximação, indicou que entre os(as) profissionais assistentes sociais em Santa Catarina, quando da realização de cursos de pós-graduação, há uma predominância pelos cursos de especialização. Além disso, a própria dissertação realizada no mestrado, acabou remetendo para a escassez de estudos sobre a formação *lato sensu* e sua importância, considerando algumas falas na pesquisa com os egressos da formação *stricto sensu* que remeteram à ausência de cursos em algumas temáticas e/ou que chamassem mais a atenção para o aprofundamento que os(as) entrevistados(a) almejavam numa pós-graduação.

Nesse percurso, uma das primeiras indagações foi como se daria o acesso aos(as) profissionais especialistas. Primeiramente, considerando a dinamicidade com relação às próprias instituições que ofertam os cursos e o contexto do estabelecimento dos cursos presenciais e a distância, foi observada a dificuldade de se acessar estes profissionais a partir de uma instituição de formação ou área de trabalho. Assim, a opção pela divulgação da pesquisa junto aos (às) assistentes sociais, através do contato com o CRESS 12ª Região, considerando a abrangência de seu banco de dados em relação aos(as) assistentes sociais que

atuam em Santa Catarina¹⁵⁶, trouxe a possibilidade de acessar um maior número de profissionais que desejassem participar da pesquisa, bem como uma maior abrangência à pesquisa, no sentido de acessar profissionais de diferentes áreas e regiões do Estado e que tivessem o interesse em compartilhar sua experiência quanto ao objeto de pesquisa. Por conseguinte, a possibilidade ofertada pelo Conselho Profissional de divulgação da pesquisa junto aos(as) profissionais foi fundamental para trazer a participação de um maior número de assistentes sociais com atuação na área de Serviço Social no Estado e que tivessem feito pelo menos um curso de especialização.

Num primeiro momento, não sendo possível precisar quantos profissionais desejariam participar da pesquisa, era sabido que, dependendo de como fosse este retorno, seria necessário reavaliar os critérios de participação, dada a necessidade de atender aos prazos e às condições gerais para fazê-la. Contudo, ao longo desse processo foi possível incluir praticamente todos(as) profissionais que retornaram o contato e expressaram sua intenção em participar da pesquisa.

No dia 21 de maio de 2019, o CRESS 12^a Região encaminhou e-mail a todos(as) profissionais cadastrados no Conselho (ANEXO A), divulgando a pesquisa. Um total de 52 profissionais retornaram à pesquisadora por meio do contato de e-mail ou mensagens de texto (Whatsapp), ocorrendo, ainda, alguns contatos pessoalmente de profissionais que também receberam o e-mail. Na sequência, a partir das trocas de e-mails e/ou mensagens com novos esclarecimentos e questões que foram surgindo, por exemplo, alguns casos em que o(a) profissional não tinha finalizado a especialização, não estava atuando na área ou mesmo considerando dificuldades de agendamento para entrevista, esse número foi reduzido para 35 profissionais que efetivamente participaram da pesquisa.

As trocas de mensagens, antecedendo as entrevistas, consistiram de forma geral na troca de informações sobre a pesquisa, a confirmação dos critérios de participação, a solicitação do preenchimento e encaminhamento do questionário inicial antecedendo a entrevista e, por fim, o agendamento da entrevista. Além disso, foram solicitados aos(as) profissionais documentos referentes aos cursos realizados, tais como planos de ensino, proposta pedagógica, disciplinas realizadas, Trabalhos de Conclusão de Curso, entre outros.

¹⁵⁶ Em contato realizado por e-mail com o CRESS 12^a Região, foi informado que, segundo dados do Sistema para Controle de Inscritos do CRESS 12^a Região (SISCAF), em consulta realizada em 10/08/2020, havia 5.400 assistentes sociais ativos em Santa Catarina.

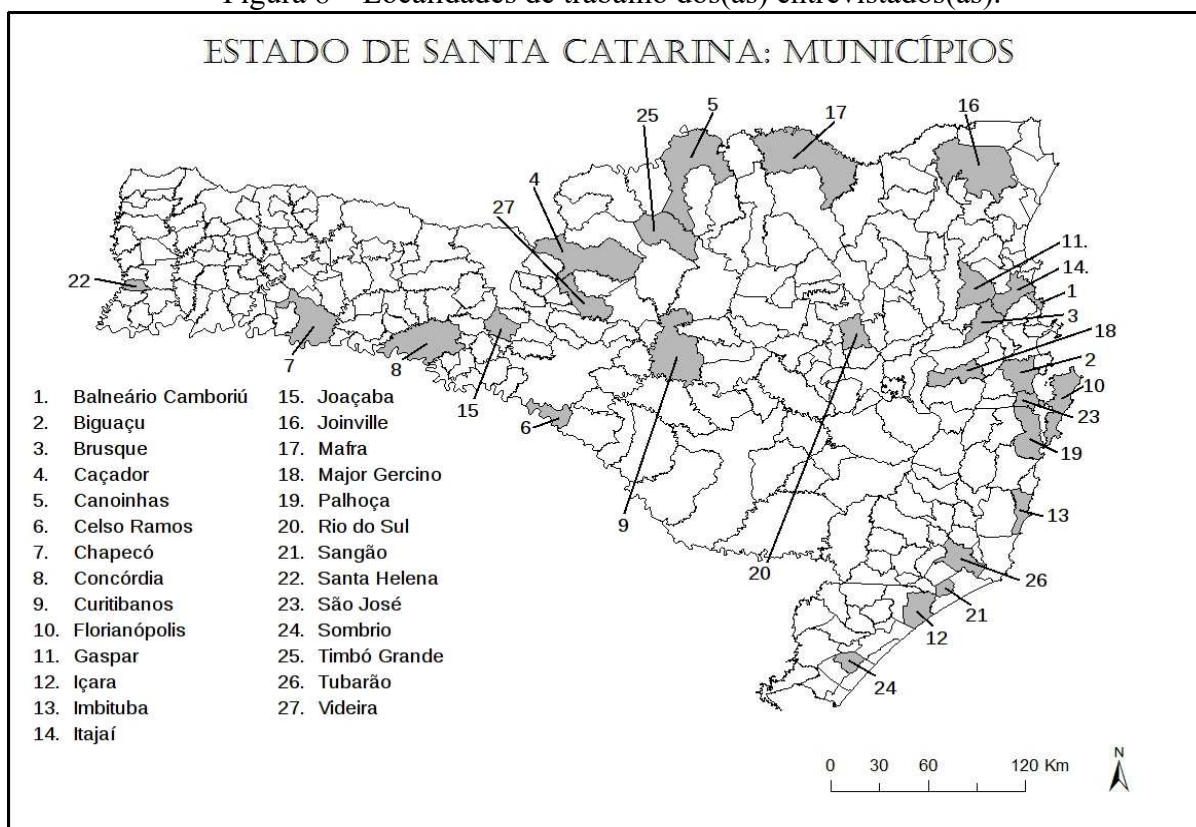
O preenchimento do questionário inicial e sua devolutiva, antes da realização da entrevista, foi importante para que entrevistado(a) e pesquisadora tivessem uma primeira imersão nos dados da pesquisa. A própria busca eventual de documentos do curso para o preenchimento do questionário, deu início ao processo de “voltar-se” ao(s) curso(s) realizado(s), considerando as datas, títulos, áreas, entre outras informações.

O agendamento das entrevistas, considerando as diferentes localidades de trabalho e residência do(as) entrevistados(as), exigiu uma ampla organização de forma a realizar um maior número de entrevistas, conforme a região e a realização das viagens pela pesquisadora. Foram realizadas, ao todo, 13 viagens, percorrendo as cidades de Canoinhas, Mafra, Chapecó, Joaçaba (entrevista realizada em Catanduvas), Caçador, Joinville, Brusque, Itajaí, Gaspar, Içara, Sangão, Tubarão e Imbituba. Igualmente, na região da Grande Florianópolis, ocorreram entrevistas em São José, Florianópolis, Palhoça, Biguaçu e Colônia Santana. As entrevistas, com os(as) profissionais da região de Sombrio e Balneário Camboriú foram realizadas em Florianópolis, devido à disponibilidade dos(as) entrevistados(as). Algumas entrevistas não foram presenciais, ocorrendo de forma online, através de chamadas de vídeo pelo WhatsApp, considerando as dificuldades¹⁵⁷ que surgiram de deslocamento até estas localidades e, mesmo, em alguns casos, a pedido do(a) próprio(a) entrevistado(a) para facilitar o processo. As localidades em que as entrevistas foram feitas desta forma foram Major Gercino, Santa Helena, Timbó Grande, Videira, Concórdia, Rio do Sul e Celso Ramos, sendo realizada 1 (uma) entrevista por local.

A fim de visualizar a imersão realizada nesses locais, na Figura 8 é possível observar a abrangência das localidades de trabalho dos(as) profissionais que participaram da pesquisa.

¹⁵⁷ Por exemplo, considerando dificuldades no deslocamento até a região, dificuldades no agendamento, adoecimento do(a) entrevistado(a) ou familiar, entre outros. Em alguns casos, ainda, sendo proposto pelo próprio entrevistado este formato de entrevista dada a facilidade no agendamento.

Figura 8 – Localidades de trabalho dos(as) entrevistados(as).



Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da pesquisa.

Os deslocamentos realizados nessas viagens trouxeram uma imersão importante no Estado de Santa Catarina, considerando suas divisões geográficas, seus regionalismos e a própria possibilidade de realizar as entrevistas nos espaços de trabalho dos(as) entrevistados(as). Esses aspectos, foram muito importantes para assimilar um pouco mais da realidade vivenciada por estes(as) profissionais, próprios deste tipo de pesquisa, trazendo uma possibilidade de imersão mais significativa pessoal e profissional. A compreensão do espaço da entrevista também como um espaço de troca de experiências, por meio da possibilidade de se aproximar da realidade dos espaços de trabalho dos(as) profissionais nas diferentes regiões e a responsabilidade de trazer o olhar para estes diferentes espaços e trajetórias profissionais, acarretou, ainda, uma maior conexão com a pesquisa.

A admiração e identificação com esses(as) profissionais se revelou para além da pesquisa, como colegas assistentes sociais que partilham suas dúvidas e inquietações. A imersão nestas trajetórias, mesmo que brevemente, traz, agora, a lembrança forte das gentilezas inesperadas e a acolhida em todas as entrevistas, sem desconsiderar os momentos

compartilhados de angústias, dúvidas, desabafos, que também enriqueceram este processo, sem, contudo, desconsiderar as formalidades fundamentais que compõe uma pesquisa como esta.

Como observado ao longo das seções anteriores, o Serviço Social “alcança sua maioria acadêmica, inscrevendo-se como área de conhecimento em meados dos anos de 1970, quando então emerge e se estrutura a Pós-Graduação no Brasil” (ABEPSS, 2015, p.2). Em 1988, no I Encontro de Programas de Pós-Graduação, promovido pela então ABESS, reafirmou-se “que os programas de pós-graduação *stricto sensu* [sic] deveriam privilegiar a formação de docentes e pesquisadores enquanto que a pós-graduação *lato sensu* deveria se voltar para a formação de especialistas” (BAPTISTA; RODRIGUES, 1992, p. 121-124 apud MARCONDES, BARBOSA, BRISOLA, 2012, p. 222). Dessa forma, como em outras áreas, no Serviço Social, historicamente, os cursos de especialização abarcaram um grande número de profissionais que buscam um espaço de aprimoramento e qualificação das questões próprias do seu exercício profissional, de forma a avançar na formação graduada no contexto da Educação Permanente.

A formação *lato sensu*, portanto, conta com profissionais inseridos nos diversos campos de atuação, contribuindo no empenho contínuo em se qualificarem, considerando a busca pelo aprofundamento do conhecimento necessário para ascender na carreira acadêmico-profissional, bem como enquanto necessidade de atender aos condicionantes postos pelo mercado de trabalho, a partir das possibilidades e limites de sua condição de trabalhador assalariado.

Trata-se, na presente pesquisa, de aprofundar o estudo sobre as especificidades desses cursos, com o objetivo de avançar na compreensão de como os mesmos estão estabelecidos, na interlocução que realizam com a Educação Permanente na área, a partir do processo vivenciado pelos(as) profissionais assistentes sociais especialistas.

4.1 Os(as) assistentes sociais entrevistados(as): dados do questionário inicial

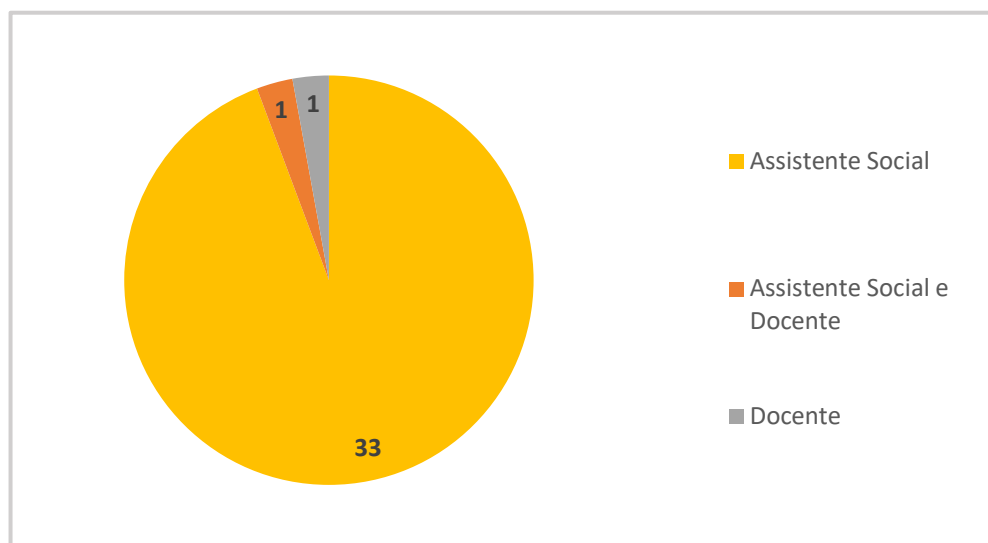
Antes de entrar com mais densidade no universo das entrevistas, tem-se apresentado os dados gerais conforme os questionários iniciais, de forma a trazer informações quanto à caracterização desses(as) profissionais no que tange sua formação e trajetória profissional.

Considera-se que esse conhecimento dos sujeitos e suas trajetórias é de fundamental importância para compreensão do material de pesquisa, não apenas sobre “quem são”, mas sua trajetória e os possíveis movimentos que geraram suas diferentes inserções.

Como primeiro dado, dos(as) trinta e cinco profissionais entrevistados(as), somente 3 (três) são do gênero masculino. Esse dado confirma a tendência histórica que a profissão carrega, seja por sua característica “feminização”, seja pelo trabalho que o Serviço Social realiza tendo como palco as relações sociais, em que o gênero compõe uma das principais dimensões, remetendo a implicações que repercutem também na formação e no trabalho profissional.

Como já mencionado, os critérios para participação na pesquisa foram: atuar como assistente social em Santa Catarina e ter feito um curso de Especialização. Assim, trazendo um detalhamento da inserção profissional dos(as) entrevistados(as) quanto ao cargo que ocupam, conforme a Figura 9, tem-se:

Figura 9 – Cargo dos(as) entrevistados(as).



Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da pesquisa.

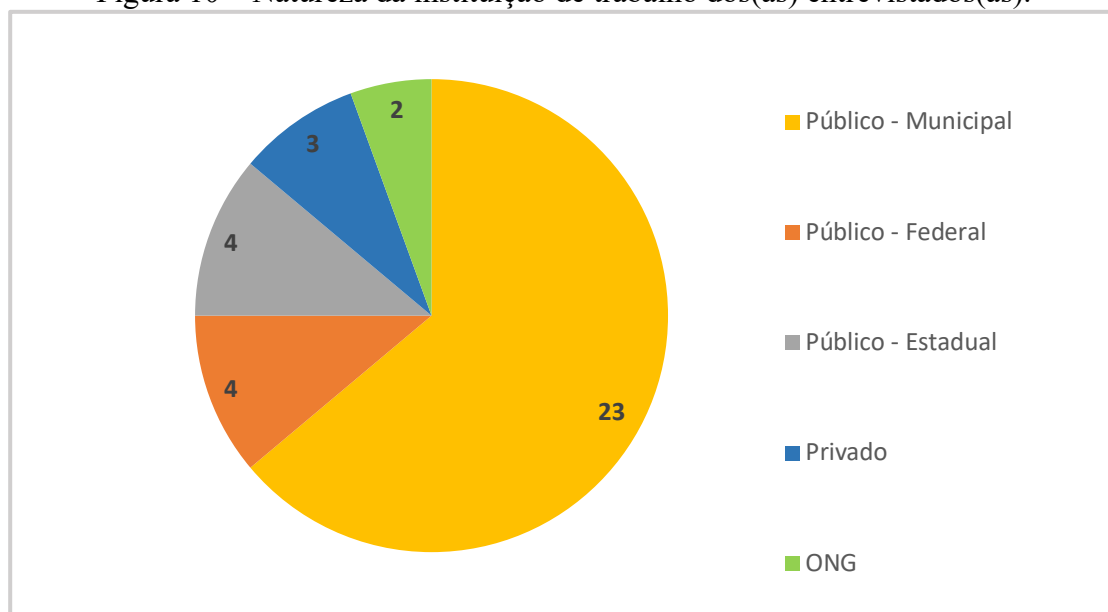
Dos(as) 35 assistentes sociais, 2 (dois) profissionais também exercem suas atividades na docência, sendo que 1 (um/a) atua como docente e assistente social¹⁵⁸.

¹⁵⁸ A intenção aqui não é realizar uma distinção entre assistentes sociais que atuam na docência e/ou em atividades técnicas, administrativas e outras. Contudo, é importante mencionar a preocupação inicial de que a maior parte dos profissionais atuassem em atividades técnicas, administrativas e outras, considerando a ênfase dada à formação profissional no trabalho do(a) assistente social. De qualquer forma, a partir dos(as) profissionais

É importante registrar que, no decorrer das entrevistas, outros profissionais mencionaram alguma atuação na docência, inclusive com experiências em cursos de especialização ao longo do seu exercício profissional, sendo referido por dois (duas) entrevistados(as).

Em relação à natureza administrativa das instituições de trabalho dos(as) profissionais, na Figura 10 observa-se diferentes inserções na esfera pública, privada e ONGs:

Figura 10 – Natureza da instituição de trabalho dos(as) entrevistados(as).



Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da pesquisa.

O serviço público municipal aparece como principal esfera de inserção, com 23 profissionais atuando, seguido da esfera público federal e público estadual, com 4 (quatro) profissionais cada. Ainda, havendo 3 (três) profissionais com atuação no serviço privado e 2 (duas) inserções em ONGs.

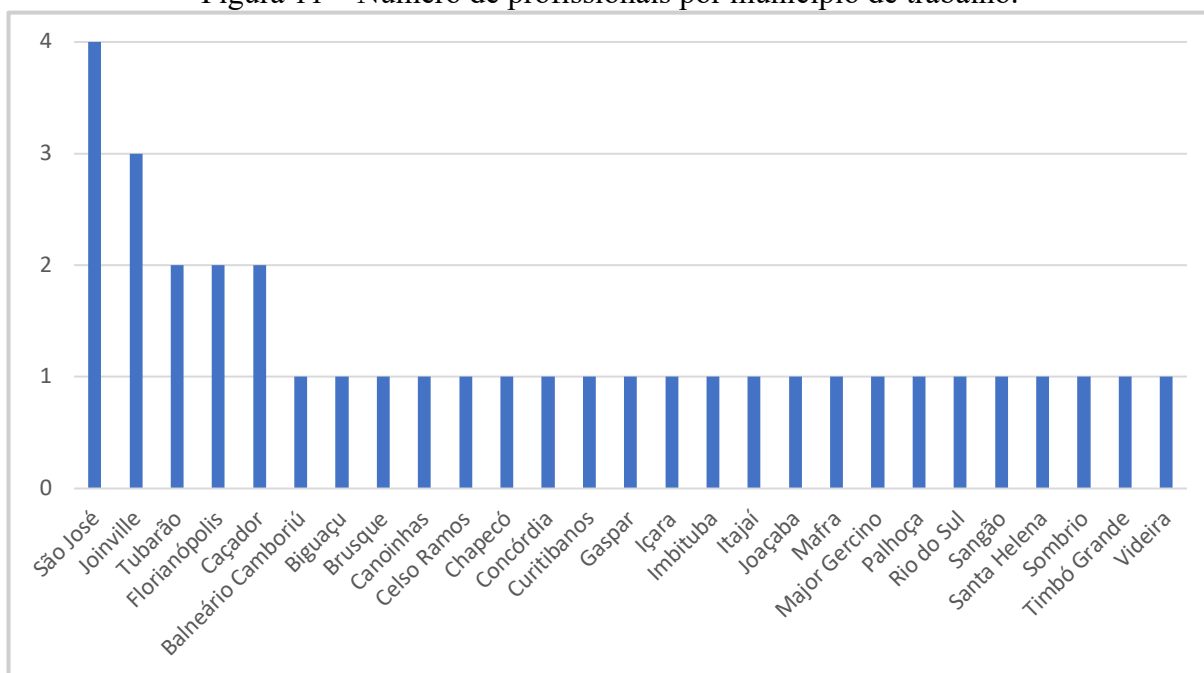
Esse panorama das instituições de trabalho dos(as) profissionais reflete o contexto brasileiro em que historicamente o serviço público se estabelece como principal empregador dos(as) assistentes sociais. Nesta medida, também retrata características importantes que a

que desejaram participar da pesquisa, não houve a necessidade de delimitar, na amostra, o número de profissionais que atuavam exclusivamente na docência e desejaram participar da pesquisa, considerando que também estavam credenciados no Conselho Profissional e do mesmo modo receberam o convite para participação na mesma.

profissão vai assumido no mercado de trabalho, repercutindo na formação profissional e também na educação permanente.

Em continuidade à apresentação das localidades de trabalho dos(as) profissionais, exibidas na Figura 8, na Figura 11 é possível observar também a distribuição quanto ao número de profissionais conforme o município de trabalho:

Figura 11 – Número de profissionais por município de trabalho.

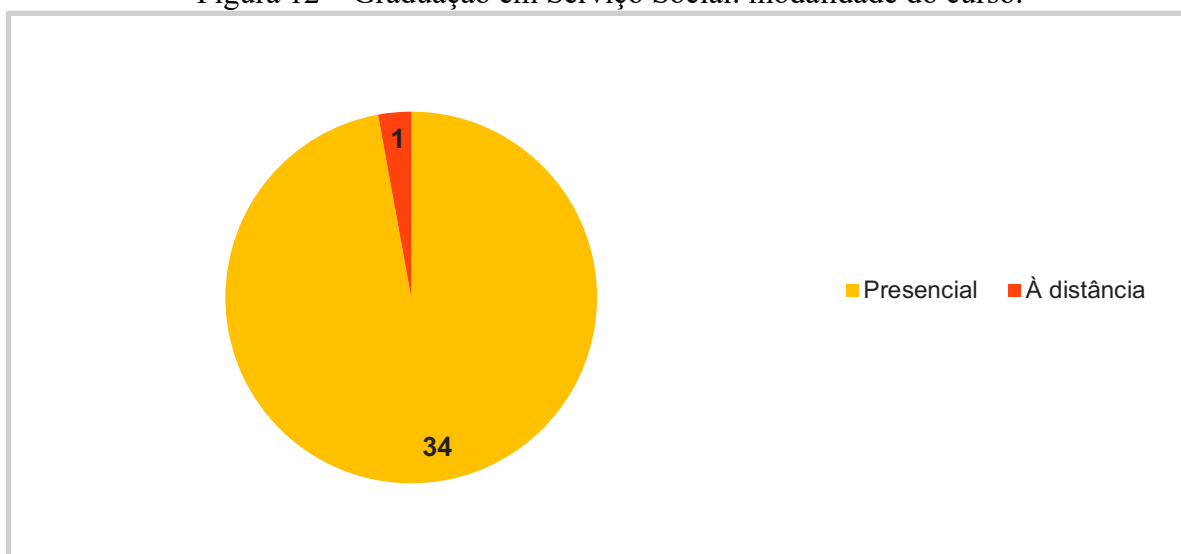


Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da pesquisa.

A maior parte dos entrevistados(as) atua no município de São José, com 4 (quatro) profissionais, seguido dos municípios de Joinville, com 3 (três) profissionais, Tubarão, Florianópolis e Caçador, com 2 (dois) profissionais cada, sendo que os demais municípios tiveram somente 1 (um/a) profissional, retratando novamente a abrangência de localidades de trabalho destes profissionais.

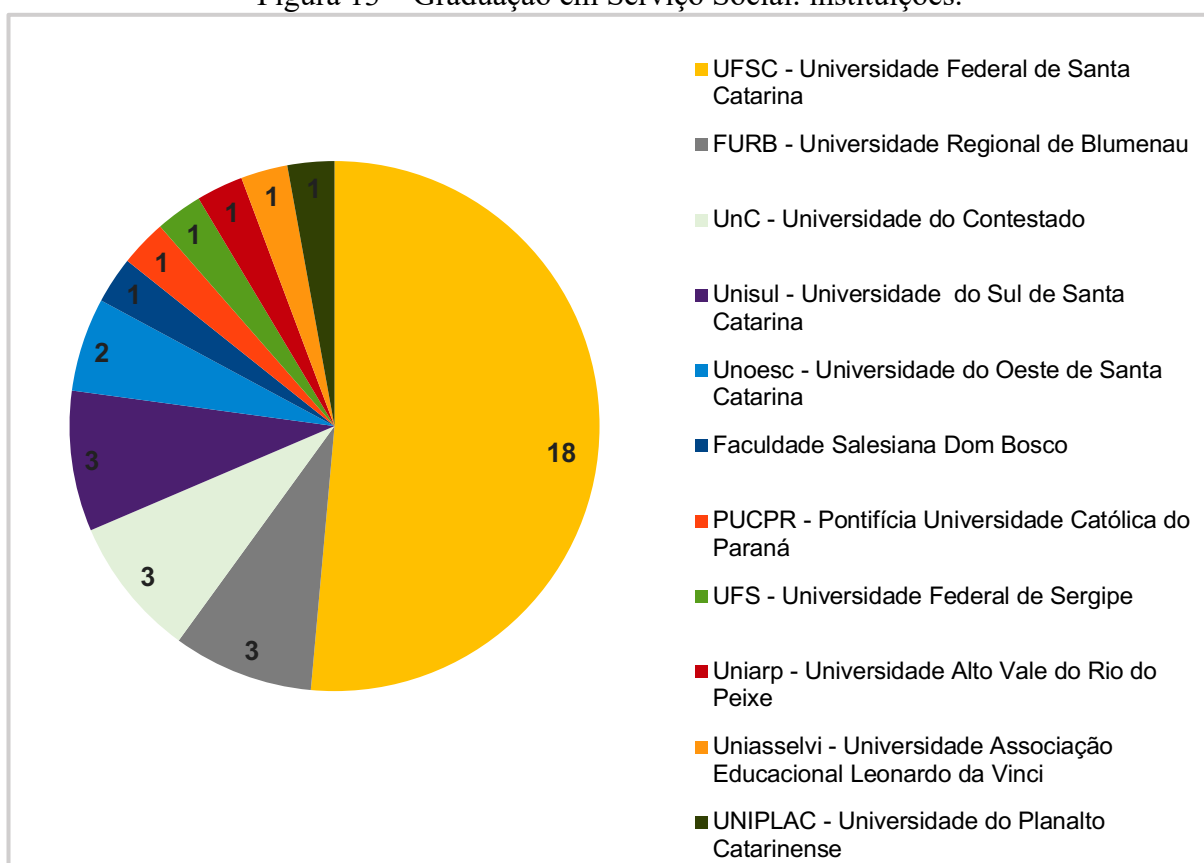
Em relação aos dados da formação graduada, destaca-se que somente 1 (um/a) dos(as) entrevistados(as) fez o curso de Serviço Social na modalidade a distância e os(as) profissionais fizeram a graduação em 11 (onze) diferentes instituições, conforme demonstrado, respectivamente, nas Figuras 12 e 13:

Figura 12 – Graduação em Serviço Social: modalidade do curso.



Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da pesquisa.

Figura 13 – Graduação em Serviço Social: instituições.



Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da pesquisa.

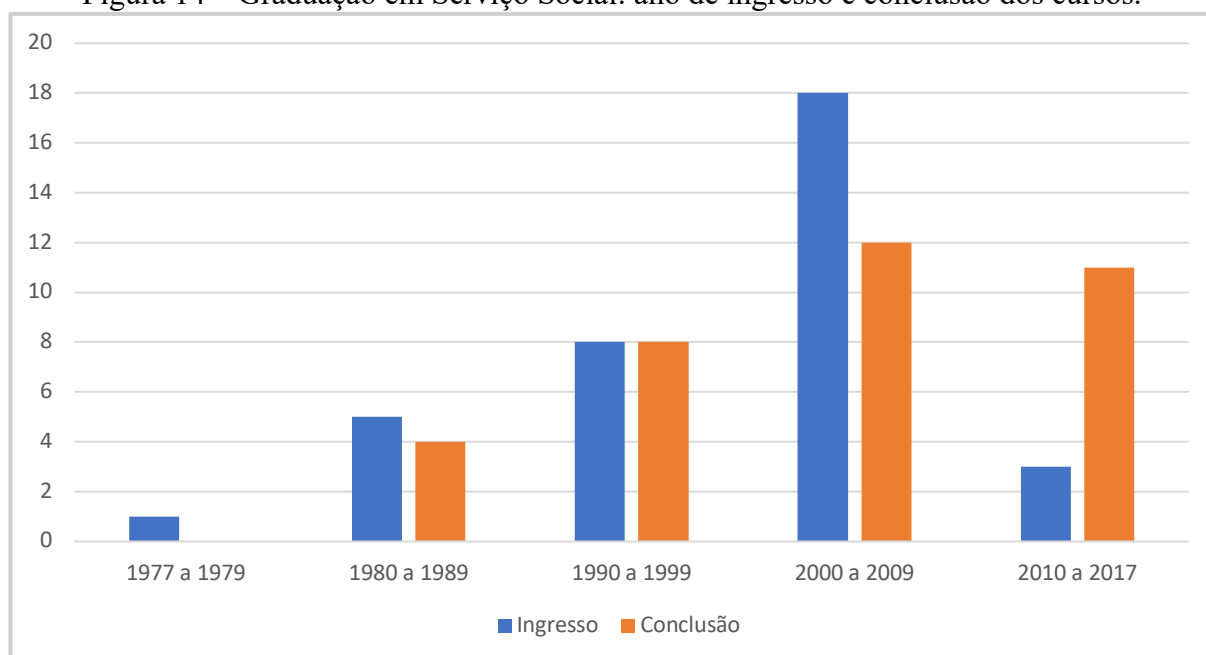
A maior parte dos(as) entrevistados(as) fez o curso na UFSC (em Florianópolis), formando 18 assistentes sociais, seguida da Universidade Regional de Blumenau (FURB) (em

Blumenau), da UnC (com campi em Caçador, Curitibanos e Canoinhas) e da Unisul¹⁵⁹ (em Palhoça) com 3 (três) profissionais cada, e da Unoesc (com campus em Capinzal e São Miguel do Oeste), com 2 (dois) profissionais cada. O restante fez a graduação nas seguintes instituições: Faculdade Salesiana Dom Bosco (em Manaus), PUCPR (em Curitiba), Universidade Federal de Sergipe (em Aracajú), Uniarp (em Caçador) e UNIPLAC (em Lages). O curso de graduação a distância foi realizado na Uniasselvi.

Esses dados evidenciam a abrangência regional dessas formações, considerando também que alguns foram realizados em outros Estados: na Faculdade Dom Bosco, finalizado em Manaus, na PUC-PR, realizado em Curitiba e na Universidade Federal de Sergipe, realizado em Aracajú.

Em relação ao período em que esses cursos de graduação foram feitos, na Figura 14 tem-se a correspondente abrangência temporal, considerando o ano de ingresso e conclusão dos cursos.

Figura 14 – Graduação em Serviço Social: ano de ingresso e conclusão dos cursos.



Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da pesquisa.

Observa-se que a maior parte dos ingressos e conclusões ocorreram a partir dos anos 2000. Entretanto, de forma geral, houve uma distribuição significativa de ingressos e

¹⁵⁹ Um dos profissionais fez a graduação na então FESSC - Fundação Universidade do Sul de Santa Catarina, que posteriormente passou a ser chamada de Unisul.

conclusões entre os outros períodos. Portanto, a formação destes(as) profissionais reflete os diferentes momentos históricos em que a profissão passou por mudanças curriculares importantes, como sinalizado no item 3.2.1.

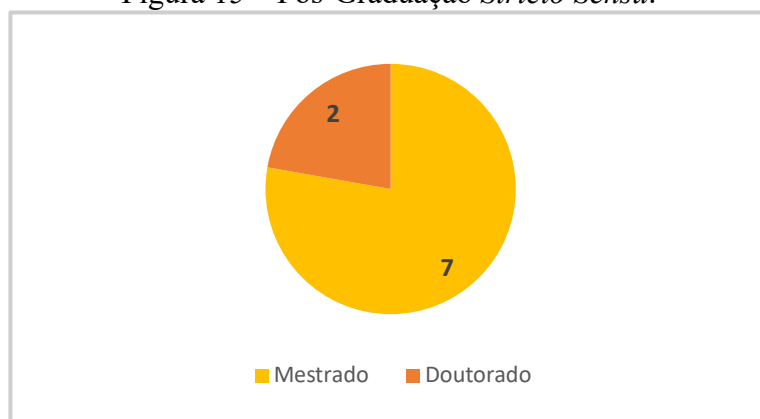
De forma a exemplificar esse processo, o curso de Serviço Social da UFSC, sendo a principal instituição formadora (como evidenciado na Figura 13), passou por mudanças curriculares desde o seu estabelecimento em 1958, na então Faculdade de Serviço Social, em 1980 se integrando definitivamente à estrutura da UFSC, passando pela revisão curricular de 1985, como destacado neste trecho:

Desde a revisão curricular de 1985, o Curso de Serviço Social tem realizado avaliações sistemáticas, no sentido de adequar a formação profissional do assistente social às exigências da atualidade. Em 1991, foi realizada outra revisão curricular parcial, pois, em face das rápidas transformações daquela década, havia que assegurar a contínua adequação da formação e do perfil profissional frente às necessidades da intervenção junto às renovadas demandas da sociedade. (UFSC, 1999, p. 6).

O Departamento de Serviço Social da UFSC também participou ativamente (tanto no âmbito regional, como no nacional) das discussões que culminaram na proposta de alteração curricular de 1999, efetivada a partir das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Serviço Social de 1996 (UFSC, 1999).

Em relação à formação na pós-graduação, para além dos cursos de especialização, 2 (dois) profissionais concluíram o doutorado e 7 (sete) o mestrado, como explicitado na Figura 15:

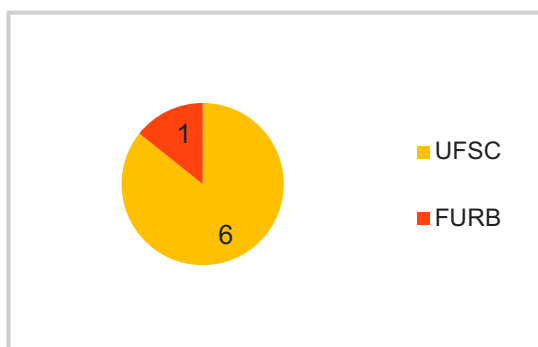
Figura 15 – Pós-Graduação *Stricto Sensu*.



Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da pesquisa.

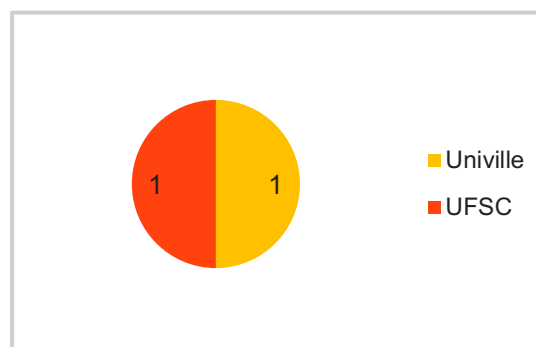
As instituições que os(as) profissionais fizeram suas formações foram a UFSC e a FURB, no caso do mestrado, e a Universidade da Região de Joinville (Univille) e a UFSC, no caso do doutorado, como apresentado nas Figuras 16 e 17, na sequência.

Figura 16 – Mestrado: Instituição.



Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da pesquisa.

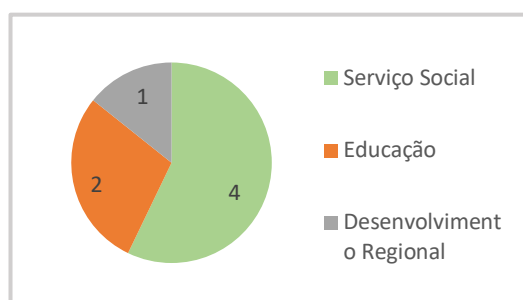
Figura 17 – Doutorado: Instituição.



Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da pesquisa.

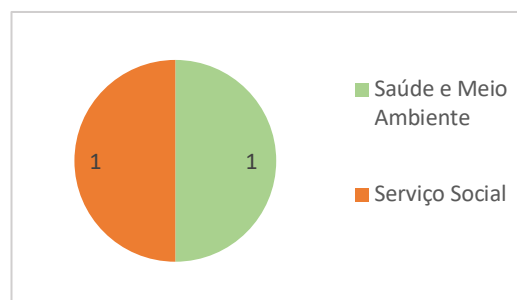
Ainda, em relação às áreas dos cursos, o mestrado foi realizado nas áreas de Serviço Social, Educação e Desenvolvimento Regional. Já o doutorado foi realizado nas áreas de Serviço Social e Saúde e Meio Ambiente, como apresentado nas Figuras 18 e 19.

Figura 18 – Mestrado: Áreas.



Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da pesquisa.

Figura 19 – Doutorado: Áreas.

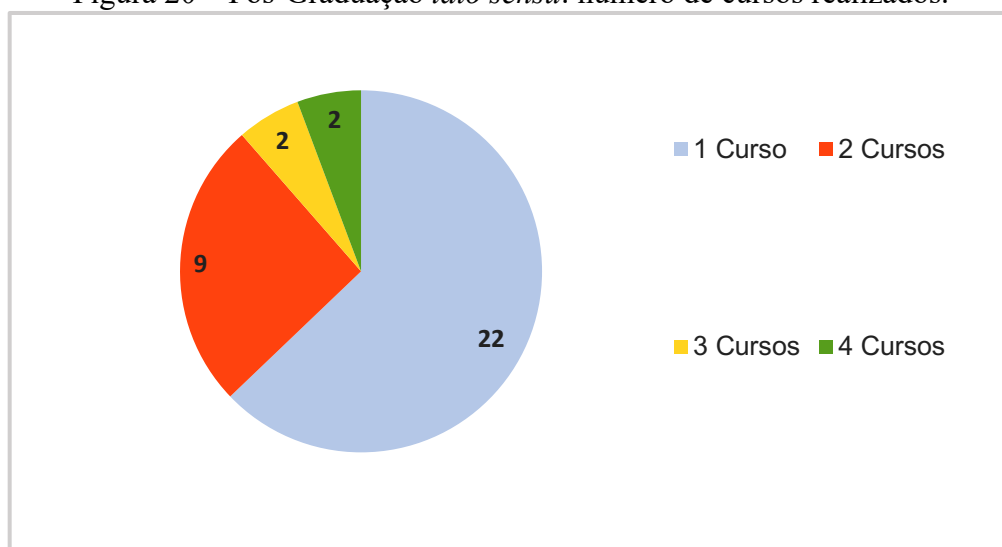


Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da pesquisa.

Outros 4 (quatro) profissionais estavam fazendo o mestrado (dois na área de Educação, um no Serviço Social e um na área de Saúde Coletiva) e dois o doutorado (em Serviço Social). Igualmente, no âmbito da formação *stricto sensu*, evidenciando-se uma variedade de áreas na formação destes profissionais.

Mais especificamente, quanto aos dados da formação *lato sensu*, no que se refere ao número de cursos efetuados, teve-se a seguinte distribuição, conforme a Figura 20:

Figura 20 – Pós-Graduação *lato sensu*: número de cursos realizados.



Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da pesquisa.

A maior parte dos(as) entrevistados(as), 22, fez 1 (um) curso de especialização, 9 (nove) fizeram dois cursos, e 2 (dois) fizeram 3 (três) e 4 (quatro) cursos, totalizando 54 cursos realizados.

Para as entrevistas, nos casos em que o(a) profissional realizou mais de 1 (um) curso, foi orientado que o(a) mesmo(a) poderia se ater a 1 (um) ou mais cursos, conforme sua avaliação, e, quando possível, também relacionasse aspectos que poderiam se sobressair quanto à semelhança ou diferença entre eles. Logo, alguns(as) profissionais focaram seu relato em 1 (um) dos cursos, enquanto outros fizeram uma abordagem maior sobre os diferentes cursos, remetendo nestes casos à possibilidade de uma maior interlocução com a experiência destas formações como um todo. De forma geral, foi observado que ocorreu algum tipo de menção em relação a todos os cursos realizados, entretanto, em alguns casos, havendo um detalhamento mais aprofundado em um ou mais cursos, considerando também o tempo previsto para entrevista, de 1h a 1h30 min, e o próprio cansaço decorrente da exigência que este tipo de detalhamento traz.

Os cursos e suas respectivas áreas, estão elencados no Quadro 2.

Quadro 2 – Curso de Especialização e suas respectivas áreas.

Nº	CURSO	ÁREA 1 ¹⁶⁰	ÁREA 2 ¹⁶¹
1	Gerontologia Social	Serviço Social	Idoso
2	Gestão Penitenciária	Administração	Gestão
3	Serviço Social e Práticas Sócio-Ocupacionais	Serviço Social	Serviço Social
4	História e Geografia	Educação	Educação
5	Educação com Foco em Escola, Violência, Direitos Humanos, Diversidades e Redes de Proteção nos Sistemas de Educação	Educação	Educação
6	Serviço Social e Gestão do SUAS	Serviço Social	Serviço Social
7	Diagnóstico, Tratamento e Prevenção em Dependência Química	Saúde	Saúde
8	Gestão em Serviço Social	Serviço Social	Serviço Social
9	Trabalho com Famílias	Saúde e Serviço Social	Família
10	Políticas Sociais e Serviço Social	Serviço Social	Serviço Social
11	Políticas Públicas	Interdisciplinar	Políticas Públicas
12	Metodologia em Serviço Social	Serviço Social	Serviço Social
13	Psicologia Social	Ciências Sociais	Psicologia Social
14	Gestão do SUAS - Sistema Único de Assistência Social	Serviço Social	Assistência Social
15	Prevenção e Tratamento de Drogas	Saúde	Saúde
16	Famílias e Práticas Interventivas	Assistência Social e Saúde	Família
17	Sistema Único de Assistência Social e o Trabalho Interdisciplinar	Assistência Social	Assistência Social
18	Saúde Pública - Concentração em Programa de Saúde da Família	Saúde	Saúde
19	Políticas Sociais e Demandas Familiares	Serviço Social	Família
20	Gestão em Saúde	Saúde	Saúde
21	Atendimento Integral à Família	Serviço Social	Família
22	Gerenciamento de Projetos	Administração	Administração
23	Residência Multiprofissional em Saúde da Família	Saúde da Família	Saúde
24	Gestão Pública	Administração	Administração
25	SUAS e Trabalho Interdisciplinar	Assistência	Assistência Social
26	Direitos Humanos	Direito	Direito
27	Formação de Formadores em Educação de Jovens e Adultos - Educação Continuada Universidade Federal de Minas Gerais	Pedagogia e Desenvolvimento de Comunidade	Educação

¹⁶⁰ Conforme os(as) entrevistados(as) preencheram no questionário inicial.

¹⁶¹ Conforme a análise realizada a partir do título dos cursos.

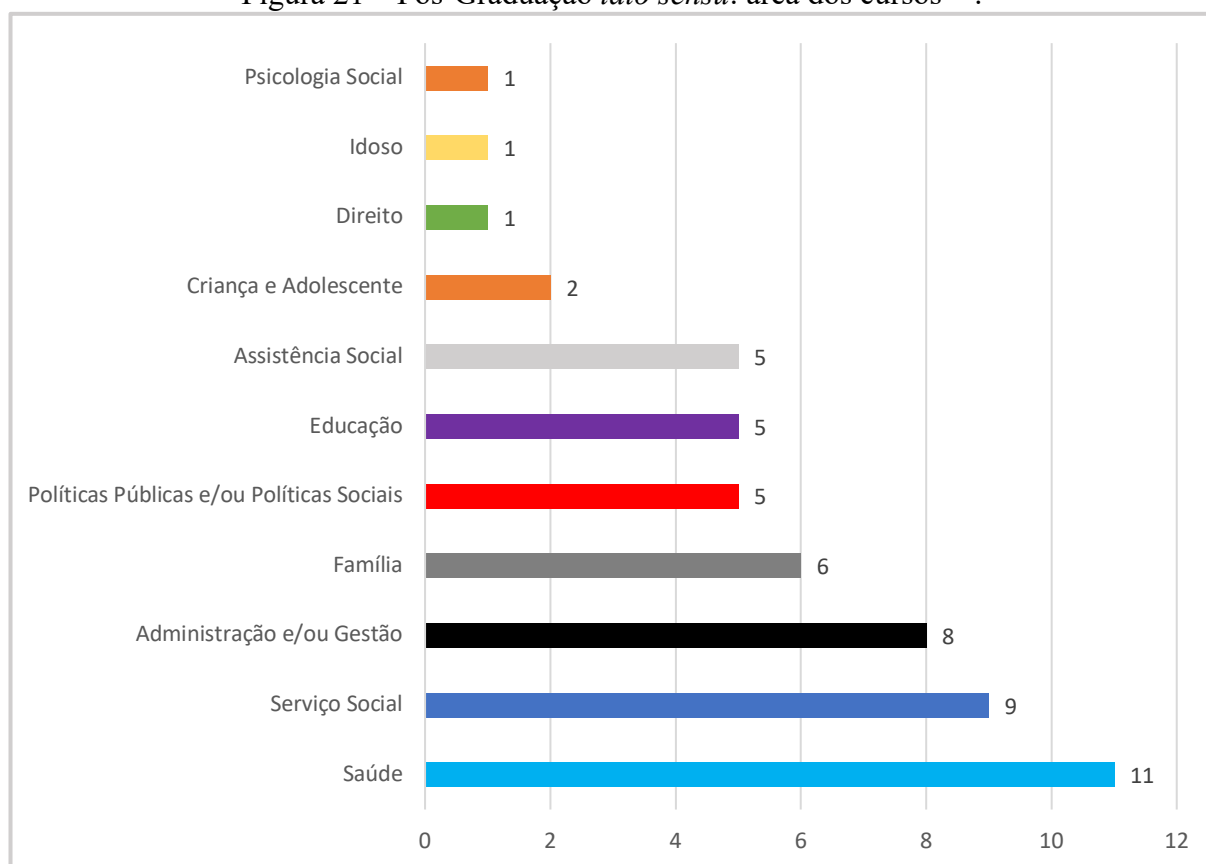
	(UFMG)		
28	Gestão de Políticas Públicas	Serviço Social	Políticas Públicas
29	Democracia Participativa, República e Movimentos Sociais	Serviço Social	Serviço Social
30	Sistema Único de Assistência Social – SUAS e o trabalho Interdisciplinar	Serviço Social	Assistência Social
31	Telecurso de Especialização na área da Violência Doméstica	Criança e Adolescente	Criança e Adolescente
32	Política de Saúde da Família	Saúde	Saúde
33	Formação Social em Família	Serviço Social	Família
34	Especialização em Serviço Social	Serviço Social	Serviço Social
35	Educação Sexual	Educação	Educação
36	Gestão Social de Políticas Públicas	Políticas Públicas	Políticas Públicas
37	Saúde Mental e Atenção Psicossocial	Saúde	Saúde
38	Gestão em Saúde	Saúde	Saúde
39	Gestão Estratégica de Pessoas	Administração	Gestão
40	Políticas Sociais e Demandas Familiares	Serviço Social	Família
41	Política e Gestão em Serviço Social	Serviço Social	Serviço Social
42	Administração, Gestão Pública e Políticas Sociais	Ciências Humanas e Sociais	Administração
43	Serviço de Acolhimento Institucional e Familiar para Crianças e Adolescentes	Políticas Sociais	Criança e adolescente
44	Residência Multiprofissional em Saúde da Família	Saúde	Saúde
45	Políticas Sociais	Serviço Social	Políticas Sociais
46	Oncologia	Saúde	Saúde
47	Família e representações sociais	Serviço Social	Família
48	MBA em Recursos Humanos	Administração	Administração
49	Saúde e Bem-Estar	Saúde	Saúde
50	Sistema Único de Assistência Social	Serviço Social	Assistência Social
51	Desenvolvimento Regional Sustentável	Educação, Serviço Social	Educação
52	Políticas Públicas	Serviço Social	Políticas Públicas
53	Gerente de cidades	Serviço Social	Gestão
54	Sistema de Informação para gestão pública	Administração	Administração

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da pesquisa.

Essa classificação de áreas fez parte do questionário inicial, e, portanto, foi preenchida pelos(as) entrevistados(as), correspondendo a “Área 1”. Contudo, ao analisar os títulos dos cursos e as menções aos mesmos no decorrer das entrevistas, teve-se uma avaliação diferente das áreas, sendo elaborada então a coluna “Área 2”¹⁶².

Na sequência, na Figura 21, apresenta-se novamente a listagem dessas áreas a fim de evidenciá-las, considerando a frequência com que as mesmas apareceram.

Figura 21 – Pós-Graduação *lato sensu*: área dos cursos¹⁶³.



Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da pesquisa.

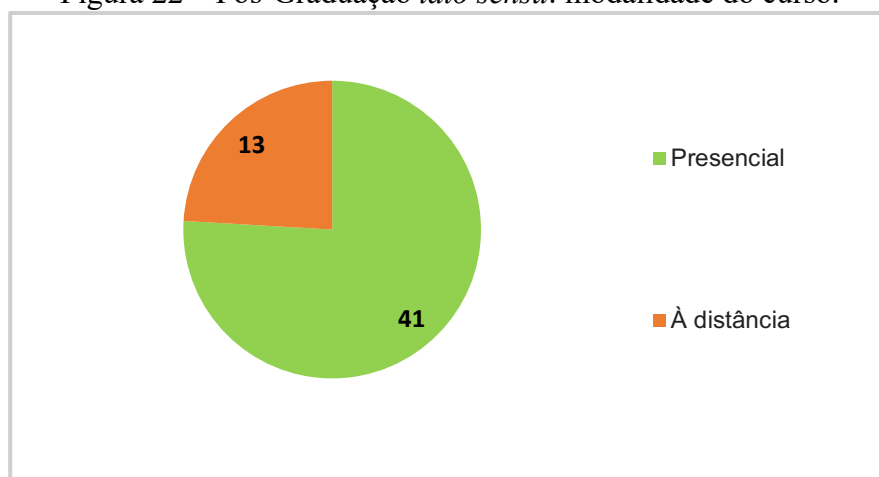
A maior parte dos cursos foi na área de Saúde, seguida dos cursos voltados para o Serviço Social, Administração e/ou Gestão, Família, Políticas Públicas e/ou Políticas Sociais, Educação e Assistência Social, além de Criança e Adolescente, Direito, Idoso, e Psicologia Social.

¹⁶² Portanto, em alguns casos, havendo uma compreensão diferente do entendimento dos(as) profissionais quanto à área que o curso pertence.

¹⁶³ Conforme a denominação realizada na Área 2.

No que tange à modalidade dos cursos, a maior parte foi presencial, como apresentado na Figura 22:

Figura 22 – Pós-Graduação *lato sensu*: modalidade do curso.

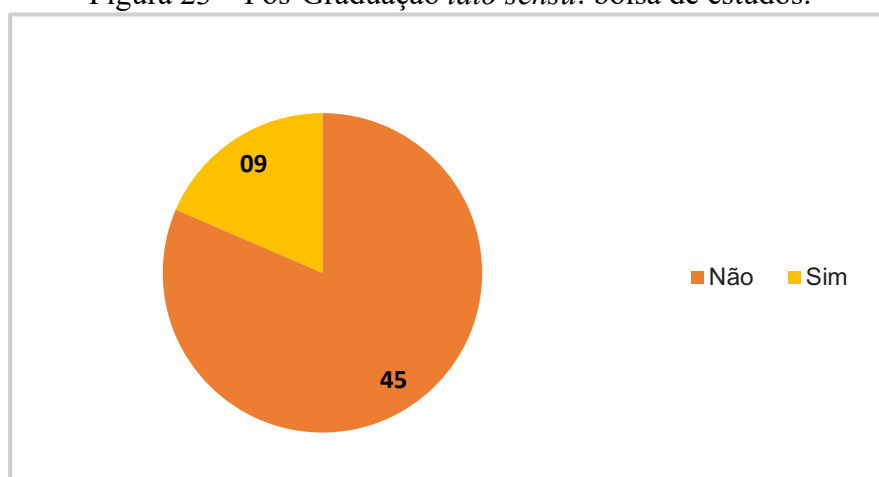


Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da pesquisa.

Essa predominância dos cursos presenciais segue a tendência dos cursos em geral e com a denominação Serviço Social, considerando os dados consultado no Cadastro e-MEC, como sinalizado anteriormente nas Figuras 2 e 3.

Em relação ao recebimento de bolsas de estudos, tem-se os dados conforme a Figura 23:

Figura 23 – Pós-Graduação *lato sensu*: bolsa de estudos.



Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da pesquisa.

Dos 54 cursos realizados, somente 9 (nove) tiveram algum tipo de bolsa, incluindo aqui os 2 (dois) cursos realizados no formato de Residência. Também cabe mencionar que em 3 (três) outros casos, dentre os 45 cursos que não tiveram bolsa de estudos, o curso foi ofertado pelos locais de trabalho, possibilitando que os profissionais tivessem acesso gratuito aos mesmos.

Em referência às instituições que ofertaram os cursos, o Quadro 3 traz o número de cursos ofertados por cada instituição, elencando-se a sigla e o nome da instituição, além de sua natureza jurídica e categoria administrativa¹⁶⁴.

Quadro 3 – Pós-Graduação *lato sensu*: instituições que ofertaram os cursos.

N.º de Cursos da pesquisa	Sigla	Instituição	Natureza Jurídica	Categoria Administrativa
4	UnC	Universidade do Contestado	Privada sem fins lucrativos	Fundação Privada
5	UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina	Fundação Estadual	Pública Estadual
5	UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina	Privada sem fins lucrativos (Comunitária)	Fundação Privada
3	UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina	Autarquia Federal	Pública Federal
3	UNIDAVI	Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí	Privada sem fins lucrativos	Fundação Privada
2	Uniarp	Universidade Alto Vale do Rio do Peixe	Privada sem fins lucrativos	Fundação Privada
2	-	Faculdade São Braz	Sociedade Empresária Limitada	Privada sem fins lucrativos
2	PUCPR	PUCPR - Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Associação Privada (Comunitária e Confessional)	Privada sem fins lucrativos
2	UnB	Universidade de	Fundação Federal	Pública Federal

¹⁶⁴ A informação quanto a natureza jurídica e a categoria administrativa das respectivas instituições, foram consultadas no sistema e-MEC.

		Brasília		
2	Uniasselvi	Universidade Associação Educativa Leonardo da Vinci	Sociedade Simples Limitada	Privada com fins lucrativos
2	Uninter	Centro Universitário Internacional	Sociedade Anônima Fechada	Privada com fins lucrativos
2	UVA	Universidade Veiga Almeida	Sociedade Anônima Fechada	Privada com fins lucrativos
1	FAAP	Fundação Armando Alvares Penteado	Fundação Privada	Privada sem fins lucrativos
1	CESUSC	Complexo de Ensino Superior de Santa Catarina	Sociedade Empresária Limitada	Privada com fins lucrativos
1	ESP	Escola de Saúde Pública de Santa Catarina	Pública	Pública Estadual
1	CENSUPEG	Faculdade CENSUPEG	Sociedade Empresária Limitada	Privada com fins lucrativos
1	Futura	Faculdade Futura	Associação Privada/Sociedade Anônima Fechada	Privada com fins lucrativos
1	FMP	Faculdade Municipal de Palhoça	Órgão Público do Poder Executivo Municipal	Pública Municipal
1	-	Faculdade Salesiana Dom Bosco	Associação Privada	Privada sem fins lucrativos
1	-	Faculdades Dom Bosco	Sociedade Empresária Limitada	Privada com fins lucrativos
1	IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina	Pública	Pública Federal
1	Mace	Mace - Consultoria e Treinamento	Privada	Privada com fins lucrativos
2	FASATC (SATC)	Faculdade Associação Beneficente da Indústria Carbonífera de Santa Catarina	Associação Privada	Privada sem fins lucrativos
1	Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial	Serviço Social Autônomo	Privada sem fins lucrativos
1	Spei	Faculdade	Associação	Privada sem fins

		Sociedade Paranaense de Ensino e Informática	Privada	lucrativos
1	UCEFF	Faculdade Empresarial de Chapecó	Sociedade Empresária Limitada	Privada com fins lucrativos
1	UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	Autarquia Federal	Pública Federal
1	UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí	Fundação Privada	Privada sem fins lucrativos (Comunitária)
1	FURB	Universidade Regional de Blumenau	Fundação Municipal	Pública Municipal
1	UNOCHAPE-CÓ	Universidade Comunitária da Região de Chapecó	Fundação Privada	Privada sem fins lucrativos (Comunitária e Confessional)
1	USP	Universidade de São Paulo	Autarquia Estadual ou do Distrito Federal	Pública Estadual

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da pesquisa e dados do cadastro e-MEC (MEC, 2020a).

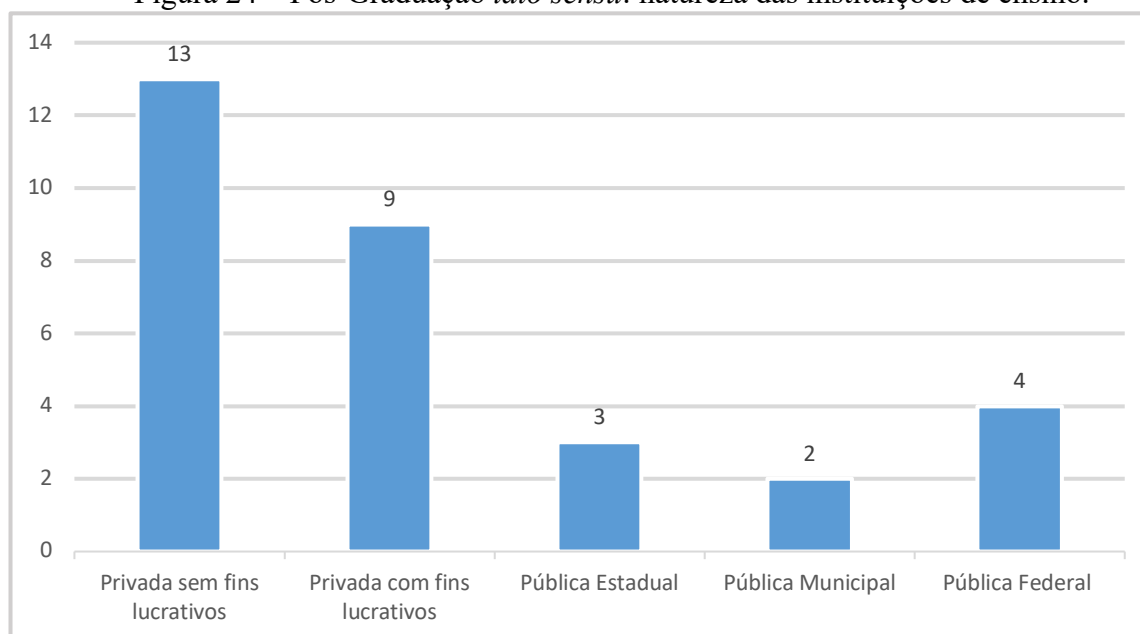
Com exceção da instituição Mace - Consultoria e Treinamento, todas as demais fazem parte de uma unidade de ensino¹⁶⁵.

Na Figura 24, tem-se especificamente a divisão quantitativa quanto à natureza destas instituições, considerando a esfera do setor público e das instituições privadas, com e sem fins lucrativos¹⁶⁶.

¹⁶⁵ Como apresentado na discussão sobre as legislações da formação *lato sensu*, realizada na seção 2 (item 2.3), algumas Resoluções (entre elas a atual - Resolução n.º 1, de 6 de abril de 2018) retiraram a exigência de que os cursos fossem ofertados por uma unidade de ensino, possibilitando, por exemplo, que instituições voltadas ao mundo do trabalho e ao setor patronal pudessem ofertar os cursos.

¹⁶⁶ A partir dessas denominações, tem-se que: as instituições privadas com fins lucrativos são instituições mantidas por ente privado, com fins lucrativos; as instituições privadas sem fins lucrativos são instituições mantidas por ente privado, sem fins lucrativos, podendo ser confessional (que atendem a determinada orientação confessional e ideológica) ou comunitária (que incluem em sua entidade mantenedora representantes da comunidade) (LDBEN, 1996). Cabe situar também que através da Lei n.º 13.868, de 3 de setembro de 2019, que as chamadas universidades comunitárias passaram a compor o rol de instituições de ensino previstas na LDBEN, tornando-se parte do sistema federal de ensino, além das instituições públicas e privadas.

Figura 24 – Pós-Graduação *lato sensu*: natureza das instituições de ensino.

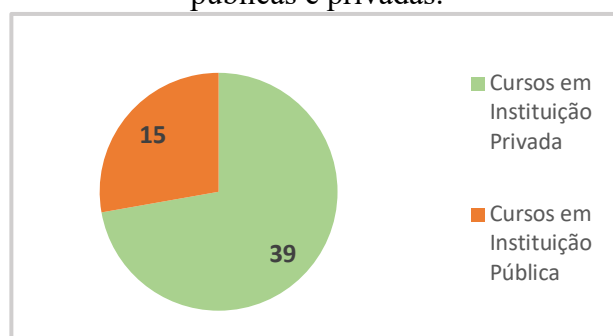


Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da pesquisa.

As instituições privadas (com e sem fins lucrativos) compõem, assim, o maior número, totalizando 22 instituições. Na esfera pública são 9 (nove) instituições, distribuídas no âmbito federal, estadual e municipal. Nessa medida, acompanhando o quadro geral dos cursos de especialização, conforme apontado anteriormente na Figura 4. Aqui, porém, a oferta de cursos em instituições da esfera pública, apesar de ainda representar um número bastante reduzido, proporcionalmente é mais representativa que nos cursos em geral.

Por sua vez, quanto ao número de cursos realizados, considerando as instituições públicas e as instituições privadas em que foram feitas as especializações, tem-se conforme a Figura 25:

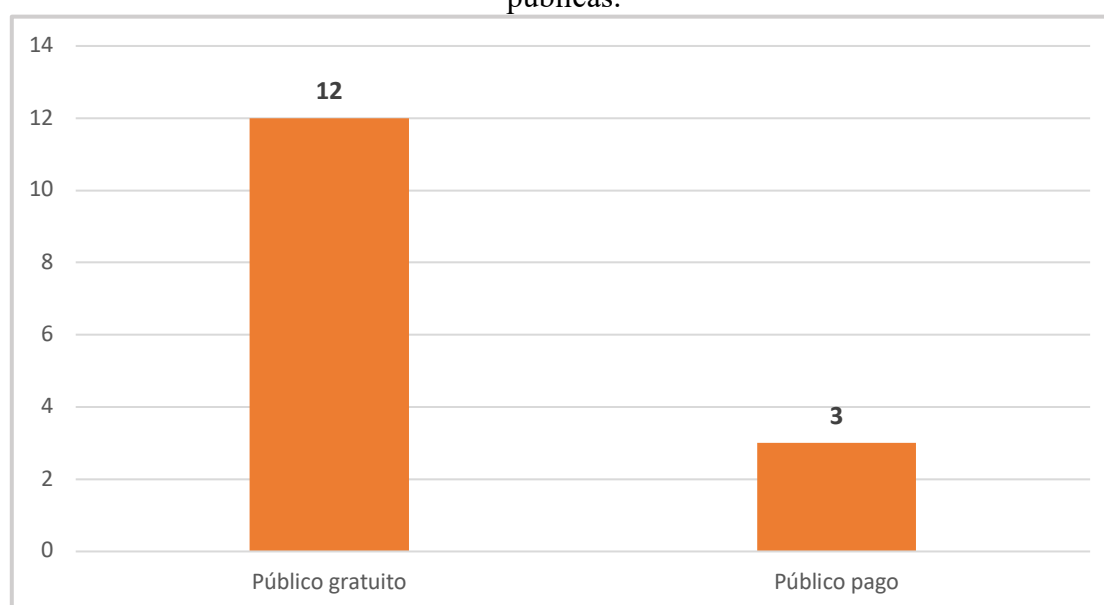
Figura 25 – Pós-Graduação *lato sensu*: número de cursos em instituições públicas e privadas.



Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da pesquisa.

Aqui, novamente, seguindo a tendência dos números da pós-graduação *lato sensu* em geral (Figura 4), os(as) entrevistados(as) também fizeram seus cursos na maior parte em instituições privadas. Dos 54 cursos realizados, somente 15 foram em instituições públicas. Cabe sinalizar ainda, que nas instituições públicas também houve cursos pagos¹⁶⁷. Dos 15 cursos públicos, três não foram gratuitos, enquanto nas instituições privadas todos os cursos foram pagos.

Figura 26 – Pós-Graduação *lato sensu*: número de cursos pagos e gratuitos em instituições públicas.



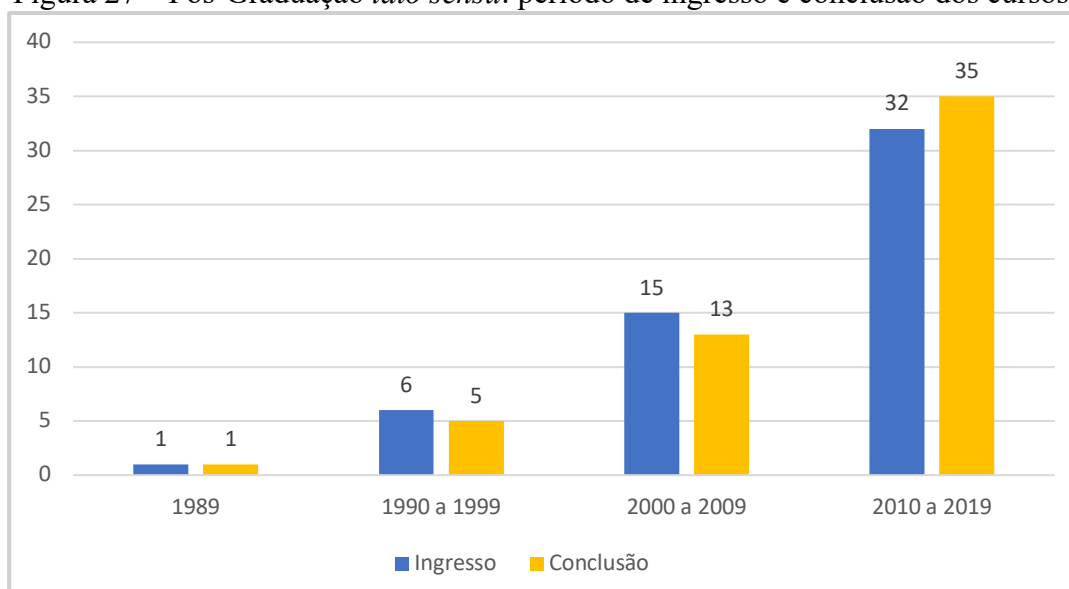
Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da pesquisa.

O debate sobre os cursos de especialização pagos em instituições públicas, trazido especialmente na discussão de Torres (2018) realizada na seção 2, conforma mais um indicativo sobre a importância de se atentar justamente para este perfil que se configura na formação *lato sensu*, sobretudo impulsionando ao longo de sua regulamentação a predominância de cursos pagos na esfera privada e adentrando esta característica na esfera pública, ainda que aqui em número menor, como se constata na Figura 26.

¹⁶⁷ A discussão sobre o pagamento de cursos de especialização nas instituições de ensino públicas, como evidenciado na seção 2, se apresenta no debate atual através da PEC n.º 395 de 2014, na Câmara dos Deputados, que ameaça(va) o princípio constitucional da gratuidade das atividades de cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecidos pelas universidades públicas, reforçando a natureza privatista deste modelo de pós-graduação e das forças no espaço público e fora dele que tem atuado para trazer o tensionamento ao texto constitucional que prevê o ensino público e gratuito (TORRES, 2018).

Em relação ao período de ingresso e conclusão dos cursos, conforme sinalizado na Figura 27, a maior parte dos ingressos e conclusões se deram no período de 2010 a 2019.

Figura 27 – Pós-Graduação *lato sensu*: período de ingresso e conclusão dos cursos.

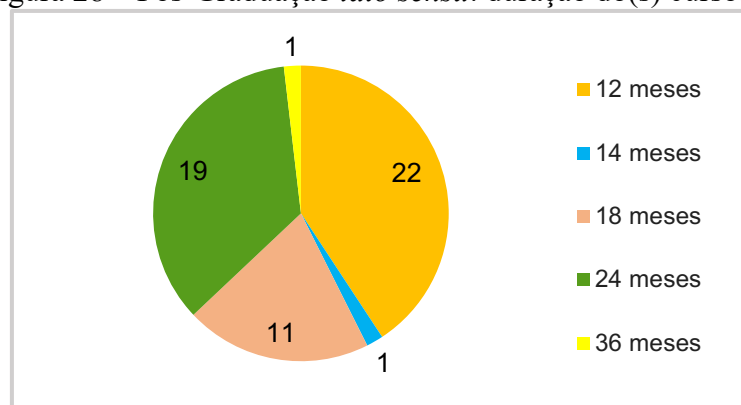


Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da pesquisa.

Esse dado aparece associado ao maior número de ingressos e conclusões dos cursos de graduação ter ocorrido entre os anos 2000 e 2009, conforme apresentado na Figura 15. Além disso, retrata o próprio quadro de expansão dos cursos de especialização a cada período, conforme a discussão apresentada na seção 2, sobretudo na segunda década dos anos 2000.

Na Figura 28, em referência à duração dos cursos *lato sensu*, observa-se que a maior parte teve a duração de 1 ano a 2 anos.

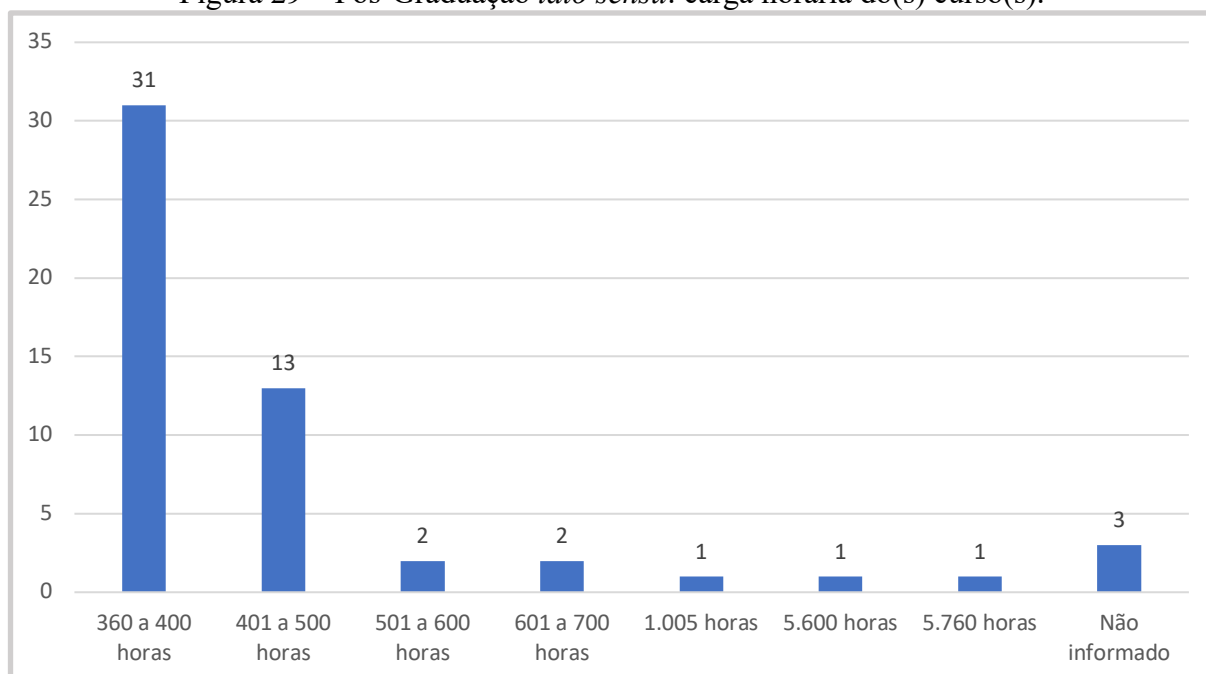
Figura 28 – Pós-Graduação *lato sensu*: duração do(s) curso(s).



Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da pesquisa.

Portanto, seguindo o padrão comumente observado nos cursos em geral. Ainda, em relação a carga horária dos cursos, tem-se na Figura 29:

Figura 29 – Pós-Graduação *lato sensu*: carga horária do(s) curso(s).



Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da pesquisa.

Como é possível observar, a maior parte dos cursos apresentou a carga horária de 360 a 400 horas, atendendo à legislação que estabelece o mínimo de 360 horas para os cursos *lato sensu*. Também chama a atenção os cursos com mais de 5 (cinco) mil horas, considerando a diferença substantiva em relação a carga horária dos demais, tratando-se dos cursos de Residência em Saúde. Esses são caracterizados como formação em serviço, ensino em serviço, tendo entre suas características justamente esta carga horária diferenciada.

Apesar de ser uma especialização, observa-se que as Residências apresentam características bastante diferenciadas em termos de estrutura e organização, quando comparadas com cursos da formação *lato sensu* em geral. As Residências foram regulamentadas pela Lei Federal n.º 11.129 de 30 junho de 2005 e a Portaria Interministerial Ministério da Saúde/MEC n.º 2.117 de 03 de novembro de 2005, instituindo, respectivamente, a Residência em Área Profissional da Saúde (RAPS) e a Residência Multiprofissional em Saúde (RMS). A RAPS foi “definida como modalidade de ensino de pós-graduação *lato*

sensu, voltada para a educação em serviço e destinada às categorias profissionais que integram a área de saúde, excetuada a médica” (BRASIL, 2005b, p. 1).

Então, caracterizadas pelo ensino em serviço¹⁶⁸, apresentam carga horária superior a cinco mil horas, distribuídas em atividades de ensino, pesquisa e prática no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). A RMS se constitui por, no mínimo, 3 (três) profissões da área de saúde, sendo orientada para a prática multiprofissional e interdisciplinar e integrando diferentes núcleos de saberes. As profissões que podem participar dos Programas de RAPS e RMS são: “Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Psicologia, **Serviço Social** e Terapia Ocupacional” (BRASIL, 2012 apud CFESS, 2017, p. 21, grifo nosso).

Em relação ao número de cursos (programas), em 2005 havia 22 programas de RMS financiados pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 2006 apud SILVA, 2018). Em 2016, teve-se o registro para avaliação de “cerca de 1.500 (mil e quinhentos) programas de residência uni e multiprofissional, o que aponta a tendência de grande expansão da modalidade residência em saúde no Brasil” (SILVA, 2018, p. 202), seguindo a tendência de expansão dos cursos em geral. Outrossim, contando com carga horária entre 40 (quarenta) e 60 (sessenta) horas semanais, entre os eixos balizadores dos programas de Residência, tem-se elencado:

cenários de educação em serviço representativos da realidade sócio-epidemiológica; concepção ampliada de saúde; política nacional de educação e desenvolvimento no SUS; atores envolvidos como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem-trabalho e protagonistas sociais; articulação com a Residência Médica; descentralização e regionalização; integralidade que contemple todos os níveis da Atenção à Saúde e à Gestão do Sistema expressando o compromisso deste modelo de formação em saúde com o Sistema Único de Saúde. (CFESS, 2017, p. 27).

Outra característica que diferencia as Residências dos cursos de especialização em geral é o fato de que os(as) residentes ingressam nos Programas de RMS, através de exame de seleção e, uma vez matriculados, passam a receber bolsa de trabalho, enquanto “um profissional em formação que participará de um programa de pós-graduação com carga horária que envolve aulas teóricas e práticas, supervisionado/a por profissional da instituição, por prazo determinado” (CFESS, 2007, p. 43).

¹⁶⁸ Por sua vez, dissociando do termo “treinamento” e reconhecendo-a como formação em serviço.

Em relação à duração e a carga horária dos cursos, a Resolução CNRMS n.º 5, de 07 de novembro de 2014¹⁶⁹, estabeleceu “80% (oitenta por cento) da carga horária total sob a forma de estratégias educacionais práticas e teórico-práticas, com garantia das ações de integração, educação, gestão, atenção e participação social e 20% (vinte por cento) sob forma de estratégias educacionais teóricas”¹⁷⁰.

Além de toda esta organização e caracterização, não obstante as dificuldades que também a atravessam¹⁷¹, um avanço importante no estabelecimento das Residências tem sido os espaços de discussão organizados com a participação dos profissionais residentes e que atuam nas Residências, trazendo uma maior articulação sobre essas propostas e suscitando o debate sobre este nível de ensino e formação. Em 2006, foram criados seminários locais e regionais, culminando com Seminários Nacionais de Residências Multiprofissionais em Saúde, como importantes espaços de discussão sobre esse processo de regulamentação. Também foi criado o Fórum Nacional de Residentes em Saúde, bem como fóruns de coordenadores tutores e preceptores trazendo a importância dessa organização para as Residências (SILVA, 2018).

Essas delimitações, mesmo que aqui apresentadas de forma resumida, são importantes enquanto indicativos das diferenças que os cursos de Residência apresentam em relação aos demais cursos da formação *lato sensu*. Enquanto os cursos de especialização como um todo apresentam parâmetros gerais estabelecidos pelas normatizações que foram apresentadas ao longo do item 2.3, no caso das Residência é possível ter uma clareza maior quanto às

¹⁶⁹ Revogando a Resolução CNRMS n.º 3, de 4 de maio de 2010.

¹⁷⁰ As estratégias educacionais teóricas, teórico-práticas e práticas, além de formação específica voltada às áreas de concentração e categorias profissionais, devem contemplar ainda “temas relacionados à bioética, à ética profissional, à metodologia científica, à epidemiologia, à estatística, à segurança do paciente, às políticas públicas de saúde e ao Sistema Único de Saúde” (CFESS, 2017, p. 32). As estratégias educacionais teóricas “são aquelas cuja aprendizagem se desenvolve por meio de estudos individuais e em grupo, em que o Profissional da Saúde Residente conta, formalmente, com orientação do corpo docente assistencial e convidados” (CFESS, 2017, p. 32). As estratégias educacionais teórico-práticas “são aquelas que se fazem por meio de simulação em laboratórios, ações em territórios de saúde e em instâncias de controle social, em ambientes virtuais de aprendizagem, análise de casos clínicos e ações de saúde coletiva, entre outras, sob orientação do corpo docente assistencial” (CFESS, 2017, p. 32). As estratégias educacionais práticas são compreendidas, como aquelas relacionadas ao “treinamento em serviço para a prática profissional, de acordo com as especificidades das áreas de concentração e das categorias profissionais da saúde, obrigatoriamente sob supervisão do corpo docente assistencial” (CFESS, 2017, p. 31-32).

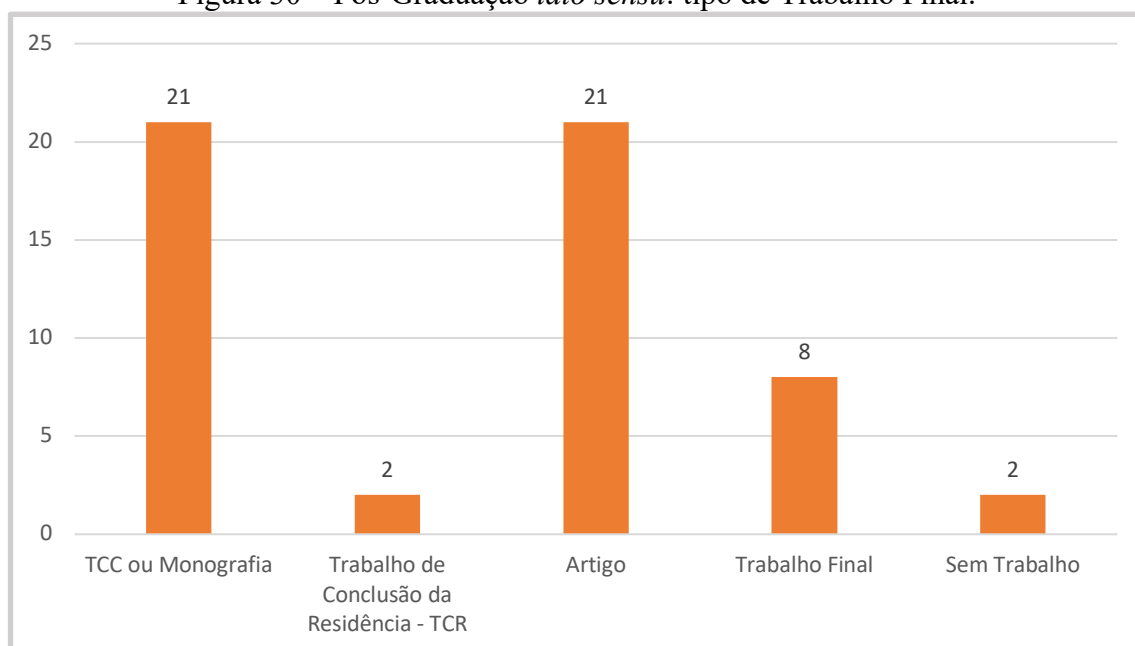
¹⁷¹ Por exemplo, em relação à carga horária, ainda que definida a proporcionalidade entre atividades teóricas e teórico-práticas e práticas, a previsão de 60 horas semanais “por vezes tem representado a precarização do trabalho e uma carga horária superior inclusive ao funcionamento dos serviços de saúde” (CFESS, 2017, p. 32).

propostas pedagógicas dos cursos, havendo um delineamento maior em relação às diretrizes e os marcos em que estes cursos se apresentam.

Outrossim, em face dessas características, é importante deixar claro que a abordagem a ser realizada sobre a experiência nas Residências, por meio das entrevistas, refere-se a uma aproximação com o formado, de maneira a retratar essas experiências no conjunto das questões propostas na presente pesquisa. Logo, deixando claro que não se refere a um estudo aprofundado sobre a experiência nas Residências, que remeteria a um outro estudo.

Como último ponto, finalizando a apresentação desses dados indicativos quanto à caracterização dos(as) entrevistados(as) e suas trajetórias, tem-se que 52 (dos 54 cursos realizados) tiveram a exigência de elaboração de um trabalho final. Os formatos desses trabalhos variaram entre: TCC ou Monografia, Trabalho de Conclusão da Residência (TCR), Artigo ou Trabalho Final, sendo que em dois cursos não houve a menção pelos entrevistados(as) sobre a elaboração de um trabalho final, como traz a Figura 30.

Figura 30 – Pós-Graduação *lato sensu*: tipo de Trabalho Final.



Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da pesquisa.

A maior parte dos trabalhos foram monografias ou artigos. Cabe lembrar que a regulamentação atual da pós-graduação *lato sensu* não menciona a exigência de elaboração de monografia ou TCC, sendo indicativo importante na compreensão desses marcos regulatórios na relação com a precarização da formação, conforme situado no item na seção 2.

Como referendado ao longo deste item, a apresentação desses dados objetivou trazer um panorama sobre a trajetória da formação e do exercício profissional, e, sobretudo, da formação *lato sensu* dos(as) participantes da pesquisa, situando um conjunto de questões que, ao longo das análises, contribuirá para avançar no estabelecimento das tendências da formação, a partir deste olhar específico para a formação *lato sensu*, e, sobretudo, a partir da leitura realizada por esses(as) profissionais ao longo de sua trajetória no Serviço Social.

De forma a aprofundar esta análise, partindo das 35 entrevistas realizadas, tem-se, como guia das questões a serem problematizadas, o roteiro de entrevistas com 13 questões principais, as quais buscaram contemplar os pontos pertinentes à pesquisa com base na problematização proposta, nos objetivos traçados e no referencial teórico trazido no decorrer do desenvolvimento da tese, tratando-se: das motivações para fazer a formação *lato sensu* e a escolha das áreas dos cursos; da proposta e caracterização dos cursos; dos conteúdos dos cursos e os Trabalhos de Conclusão de Curso; da formação *lato sensu* na relação com a formação em Serviço Social; das tendências da formação profissional e a relação com o projeto ético-político profissional; do impacto da formação *lato sensu* no exercício profissional; e da relação educação permanente e formação *lato sensu*.

Os(as) entrevistados(as) foram apresentados, considerando a nomenclatura E1 (entrevistado/a 1), E2 (entrevistado/a 2) e assim sucessivamente, de forma a garantir o sigilo nesta identificação, em conformidade com preceito de ética na pesquisa.

Na exposição e análise das entrevistas, observa-se uma aproximação entre os temas tratados nas diferentes questões. Logo, a apresentação e problematização das questões levou em conta a ideia de encadeamento no sentido de trazer o aprofundamento das respostas a partir da totalidade das questões. Portanto, as questões se articulam também na retomada de aspectos com um novo olhar, enquanto uma característica que acompanha a própria temática da formação profissional no contexto da educação permanente e do exercício profissional.

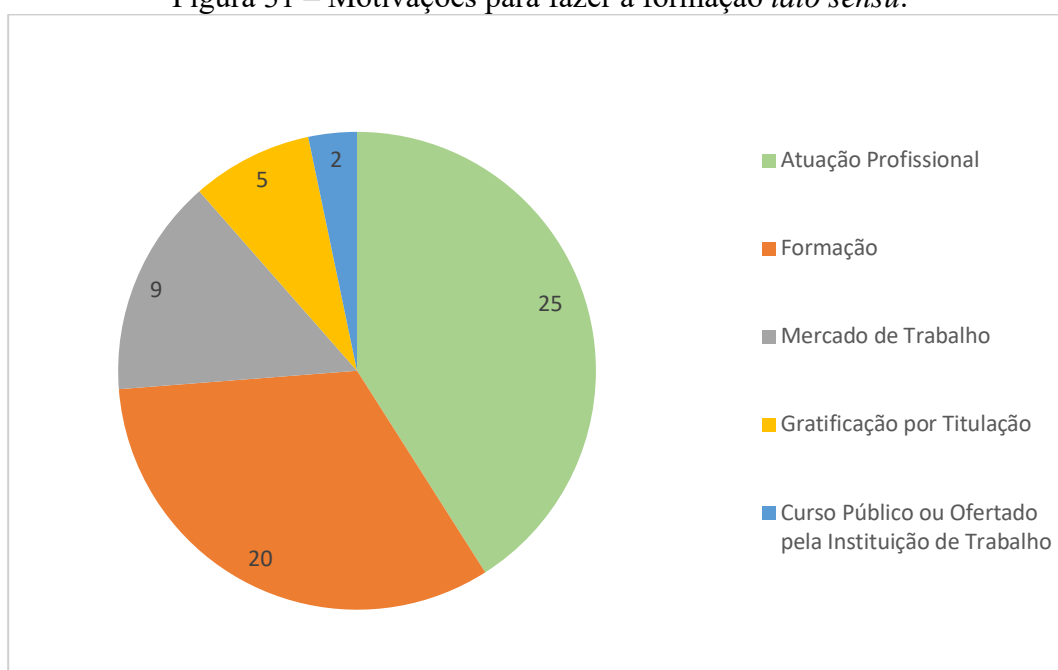
4.2 MOTIVAÇÕES PARA REALIZAR UMA FORMAÇÃO *LATO SENSU* E A ESCOLHA DAS ÁREAS DOS CURSOS

Como primeira questão, foi perguntado aos(as) profissionais quais os motivos os(as) levaram a fazer uma formação *lato sensu*. Num primeiro momento, sem se deter especificamente a área que escolheram ou ao(s) curso(s) que realizaram em específico¹⁷².

A pergunta pelos motivos que levaram os(as) entrevistados(as) a buscar uma formação *lato sensu* parte da intenção de compreender que razões têm sido levadas em consideração e que permeiam a realização dos cursos, enquanto um fator importante para somar elementos na identificação das tendências da formação profissional em Serviço Social na relação com a formação *lato sensu*. Assim, remetendo às implicações dessas razões na formação profissional.

Na análise das respostas, em relação propriamente aos motivos para fazer a formação *lato sensu*, foi possível apreender que os(as) entrevistados(as) situaram aspectos comuns, podendo ser agrupados conforme exposto na Figura 31.

Figura 31 – Motivações para fazer a formação *lato sensu*.



Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da pesquisa.

¹⁷² De todo modo, alguns(mas) entrevistados(as) já nessa primeira questão apontaram aspectos que influenciaram à escolha das áreas dos cursos (questão 2).

Observa-se, na Figura 31, que os motivos que mais apareceram nas falas dos(as) profissionais estiveram relacionados à atuação profissional, formação e ao mercado de trabalho¹⁷³. Também foram mencionadas a gratificação salarial e a gratuidade dos cursos.

Para se aproximar mais dessas compreensões, considerando que essas motivações abarcam especificidades variadas, tem-se apresentado algumas falas dos(as) entrevistados(as), elencadas no Quadro 5, para na sequência trazer a reflexão sobre este item considerando o conjunto das entrevistas.

¹⁷³ Esses aspectos foram mencionados de forma muito próxima nas falas, e, em alguns casos, até mesmo coincidindo entre si, ou seja, uma mesma motivação pode estar relacionada à formação profissional e à atuação profissional, por exemplo. Nestes casos, a separação desses motivos busca somente trazer uma organização dos pontos, de forma a elencar especificidades importantes na realização da análise proposta. Além disso, cabe reafirmar que esta definição de elementos é um exercício de aproximação e aglutinação de dados, contudo, havendo a compreensão que outros elementos também podem expressá-los.

Quadro 5 – Motivos para fazer a formação *lato sensu*.

Elementos	Falas
Atuação Profissional ¹⁷⁴	<p>“A primeira ideia minha foi realmente começar a melhorar como profissional para poder atender dentro da comunidade e a especialização veio no meu contexto de trabalhar com a dependência química, me ajudar na minha profissão e além das exigências que tem hoje com comunidades terapêuticas, então eu foquei mesmo nessa área porque é o meu ramo de atuação né” (E4).</p> <p>“[...] eu fui fazer uma especialização né, porque eu vi que na graduação por mais que você tenha conhecimento teórico e tal, você não sai com uma especialização, enfim, pra trabalhar em todas as áreas, na época eu tinha terminado a minha graduação [...], e logo após eu comecei a trabalhar no hospital psiquiátrico, no hospital eu tava passando por dificuldades. Enfim, e isso veio me auxiliar muito assim, porque ela também teve um norte além de especialização em família, também tem um termo específico que foi abordado na especialização sobre a saúde mental que contribuiu um monte, enfim, porque eu lembro que na graduação a gente não trabalhou especificamente sobre esse tema, como atuar com essas famílias né [...]” (E31).</p> <p>“[...] depois de 2 anos de atuação eu já consegui identificar algumas, alguns pontos da minha formação que necessitariam uma investida maior né e na época o que eu encontrei de possibilidades seriam algumas especializações aqui no Estado de Santa Catarina [...] como eu me formei lá [em] 93 e fui pra políticas da assistência social, lá [cidade] a política de assistência social tinha recém sido aprovada, então a gente não discutiu muito isso em sala de aula né, a gente não tinha muito essa base de discussão da assistência social enquanto política pública e eu sentia falta de buscar mais elementos pra reforçar até minha prática profissional né, por isso que eu fui na busca dessas formações mais no sentido de complementar aquilo que eu tinha já de curso de graduação [...]” (E7).</p> <p>“[...] eu fui pra prefeitura e fui pra equipe de gestão e aí eu fui fazer políticas públicas em razão da função que eu exercia né, então isso me motivou naquele momento” (E20).</p> <p>“Eu entendo que a graduação que eu fiz, achei que era numa universidade boa, com bons professores enfim, só que quando eu</p>

¹⁷⁴ A escolha destes elementos a partir de palavras específicas, teve o objetivo de buscar uma maior amplitude no conjunto das falas, sem, contudo, desconsiderar a diversidade de elementos (e sub-elementos) que cada fala remete e os pontos em comum com outros elementos. Portanto, não se trata de uma classificação rígida, mas de um guia de análise.

	<p>comecei a trabalhar eu senti algumas dificuldades. Na área que eu [...] [trabalhava], principalmente em relação à saúde, era trabalho em grupo, trabalho com equipe da saúde, então eu senti um pouco dessa dificuldade assim e isso também me motivou a procurar alguma coisa na área da saúde” (E13).</p> <p>“[...] eu busquei uma pós por não sentir tanta firmeza na questão da atuação, que a gente sai muito com a teoria muito afiada, mas com receio da prática, sendo que a minha prática de estágio foi muito pequena e foi numa área de educação ambiental, numa área muito diferenciada assim então eu me senti um pouco insegura, então por isso que eu busquei a especialização” (E5).</p>
Formação	<p>“Eu sempre quis estudar e eu nunca tive problemas em abranger a área de estudos né, então o que vinha eu queria fazer, no início foi muito isso. No início, quando eu saí da universidade [...] foi querer conhecer, porque a universidade tava passando [por mudanças], eu peguei bem a época da redemocratização, peguei da Constituição Federal de 88, eu peguei, a minha formação ela não dava conta das mudanças societárias que vinham logo em seguida. Tu vê, eu me formei em 87, com o caso, o grupo e comunidade e em 88 é a Constituição Federal, já muda uma série de coisas, [...]” (E22).</p> <p>“Então, eu me formei em 94 e gosto muito de estudar, nós temos que sempre buscar novos conhecimentos, então o motivo foi esse, me especializar mesmo, buscar conhecimento e formação” (E23).</p> <p>“[...] eu acho que é imprescindível mesmo, porque a pós-graduação capacita, te atualiza, se você não tiver pós-graduação as grades mudam muito e a pós-graduação ela vem e complementa essa desatualização” (E3).</p> <p>“[...] precisei me atualizar, porque tudo estava andando muito rápido, muito intenso, então eu sentia muita falta de retomar os assuntos que na graduação – a gente entra para a graduação muito crua com uma visão errada da profissão, você não conhece o Serviço Social quando você inicia a graduação. E percebo que você realmente de fato compreende da metade da graduação em frente né, até finalizar, porque você começa a se situar, ‘ah, onde, em qual área quero atuar, por qual caminho eu vou percorrer’. Então realmente precisei [ir] para atualização profissional para buscar novos conhecimentos mesmo” (E30).</p> <p>“Então, é, desde o processo de graduação eu me identifiquei com área da saúde né, foi uma área que eu tive maior aproximação e aí nesses eventos que ocorrem da UFSC, na semana acadêmica, os residentes do hospital né, que são residentes da UFSC trazem alguns minicursos, colocando a questão do assistente social residente inserido nesses espaços e foi aí que eu</p>

	<p>fui me aproximando né e aí eu fiz estágio no [local do estágio], o estágio curricular obrigatório, então isso me fez sentir, me provocar, me provocou um interesse né em fazer a residência posteriormente à graduação, foi essa a minha maior motivação” (E16).</p> <p>“[...] Não sei se seria uma dificuldade em si na formação [...], mas eu sentia que ainda precisava sim estudar, porque, é, acho que seria isso a formação em si, só a graduação não abarcaria tudo” (E14).</p>
Mercado de trabalho	<p>“Primeiro pela cobrança né, que as pessoas acham que quem fez graduação não está apto para trabalhar [...]” (E3).</p> <p>“A minha formação foi mais tarde, eu me formei já tinha mais de 30 anos e na minha concepção para eu ter alguma coisa mais no mercado trabalho eu tinha que ter cursos e tinha que sobressair com alguma especialização. A primeira alternativa em buscar foi isso [...]” (E6).</p> <p>“Primeiramente essa especialização eu fiz enquanto eu estava na graduação, você viu também que foi uma pós-graduação a distância, porque não seria possível eu estar na graduação e fazendo uma pós presencial e eu acho que na época nem tinha, [...] mas a mentalidade era ter uma pós pra quando sair já conseguir um mercado de trabalho mais rápido né, a ideia é por causa do currículo, essa era a primeira ideia” (E10).</p> <p>“Hoje pensando naquela época eu era bastante imatura e queria me qualificar, era qualificação profissional mesmo, ter o maior número de conhecimento possível para poder ingressar no mercado de trabalho” (E8).</p> <p>“[...] E aí a ideia inicial era dar aulas, queria entrar pela docência, inicialmente [...]. Eu não tinha mais nichos de estágio, eu tive no final da graduação, estava desempregada, então o meu investimento em fazer a pós para o mercado de trabalho, era para trabalho como docente [...]” (E1).</p>
Gratificação por Titulação (Incentivo à qualificação)	<p>“Lógico que como eu sou profissional de carreira pública pra reforçar a questão salarial que implica em aumento também, incentivo” (E2).</p> <p>“[...] tinha a questão do aumento de 7% no salário depois que tivesse esse período de 3 anos do estágio probatório, então tinha o aumento do salário também [...]” (E13).</p> <p>“[...] tava vendo alguns concursos, eu tava na época, eu tinha passado já num concurso da prefeitura onde eu trabalho hoje,</p>

	<p>mas tinha às vezes um processo seletivo, alguma coisa que pedia prova de títulos, também eu sabia se eu entrasse, eu queria, como assistente social, trabalhar no serviço público e também tendo os cursos, as especializações também o salário também altera né, o valor, então um dos motivos seria também esse” (E14).</p> <p>“Então, quando a gente entra [local de trabalho] a gente tem um plano de carreira, estão se você faz a especialização, o mestrado, o doutorado você vai ascendendo, e teu salário básico também [...] o meu maior motivo, a minha motivação na época foi bem esse mesmo, fazer a especialização porque aumento 30% do nosso base, questão salarial mesmo. [...]” (E28).</p>
<p>Curso Público ou Ofertado pela Instituição de Trabalho</p>	<p>“[...] Eu sempre tive vontade de fazer tá, só que como era muito caro, então como eu tive a chance de fazer gratuito [...]” (E25).</p> <p>"[...] o que me levou foi a vontade de eu me apresentar com uma especialização, que é motivo pessoal, eu me apresentar até para o ego, eu tenho uma especialização, e outro foi a oportunidade que [a Instituição] nos possibilitou de você fazer um especialização, uma pós-graduação sem ter custos né, sem eu pagar nada, foi muito bom isso, esse foi talvez o maior motivo que me levou a fazer a especialização, a vontade, mas aliado ao custo zero, e a possibilidade de fazer em Joinville” (E35).</p>

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da pesquisa.

De forma geral, em relação ao motivo associado à **atuação profissional**, destacaram-se nas falas alguns aspectos, tais como: a necessidade de atualização, seja numa área em específico, seja na busca de uma formação mais ampla – em alguns casos por ter ficado um período sem exercer a profissão, em outros, pelas mudanças nas políticas e nos currículos, principalmente para quem fez a graduação a mais tempo; novos desafios profissionais que surgiram no decorrer da atuação e a necessidade de aprofundar o conhecimento no seu campo de atuação; o fato de ter se aprofundado na graduação em outra área (por exemplo, no período de estágio) da que estava atuando e na qual surgiram novas necessidades; dificuldades que surgiram no campo de atuação que remeteram também a dificuldades observadas na formação na graduação.

O(a) entrevistado(a) E4 menciona, justamente, a necessidade de aprofundar a formação no âmbito de sua área de atuação, no caso voltada à dependência química. Inclusive, situa em outro trecho que, para ser responsável técnico em uma Comunidade Terapêutica, se faz necessário ter uma especialização, uma formação específica na área de dependência química: “[...] é uma exigência do marco regulatório, é uma das exigências aí das regulamentações pra comunidade terapêutica, da Resolução de Diretoria Colegiada (RDC n.º 29 [Resolução n.º 20, da ANVISA]) que é, que regulamenta as comunidades terapêuticas” (E4).

Os(as) entrevistados(as) E7, E31, E13 e E14 trazem como motivação a questão de aprofundar os estudos em temáticas específicas que vão surgindo a partir da atuação profissional, para além da formação graduada que não abarca necessariamente estas especificidades das áreas e todos os temas em específico. Suas falas indicaram a relação que envolve a formação generalista na graduação e a formação especializada dos cursos *lato sensu* como uma necessidade que faz parte da trajetória profissional. A formação generalista e a busca por conhecimentos específicos são tomadas como um processo que abarca a necessidade de entender melhor as problemáticas nas quais esses profissionais estiveram inseridos.

Como abordado nas seções anteriores, os objetivos da formação *lato sensu* estão voltados justamente para esse aprofundamento do conhecimento, dando continuidade a uma ideia de educação permanente, contudo, quando essa necessidade aparece, no caso de alguns(mas) entrevistados(as), logo após a saída da graduação, é importante refletir sobre a

formação profissional, as dificuldades apontadas e essa relação com a continuidade da formação – questões que vão aparecer ao longo das entrevistas.

O(a) entrevistado(a) E7 vai trazer as necessidades de atualização que surgem em decorrência das mudanças nas políticas sociais ao longo do exercício profissional, no caso, após a Constituição de 1988 e a implementação da Política de Assistência Social que a sucedeu, trazendo novos conteúdos e um repensar na área para essas demandas, questão que vai aparecer em vários momentos da entrevista, como se observará ao longo desta exposição. O(a) entrevistado(a) E5 menciona a questão de ter ficado um período sem exercer a profissão, indicando o curso de especialização como uma retomada na aproximação com a profissão, além do fato de ter feito estágio em uma área diferente da que iria atuar, aspecto também mencionado por outros profissionais, como E7. Assim, sugerindo que o aprofundamento que tiveram na graduação esteve mais relacionado à área de estágio realizado naquele período.

De forma geral, é recorrente, nas falas, a ideia de que o curso de especialização vem para atender às necessidades específicas que surgem no campo de atuação, bem como as mudanças nas diversas políticas, conforme as especificidades e as particularidades que aparecem ao longo da inserção profissional desses(as) assistentes sociais.

Outro ponto importante é a reflexão de que a formação graduada não abarca necessariamente todas as áreas de atuação e/ou atende o aprofundamento do conhecimento nessas áreas considerando as demandas (ou requisições) que surgem no exercício profissional. E, portanto, reafirmando-se o entendimento que faz parte do processo de formação e sua continuidade por esta busca pela especialização.

Por outro lado, ainda é relevante compreender melhor como se dá essa busca pela especialização a partir de dificuldades mencionadas no exercício profissional na relação com a formação graduada, questão que será observada com mais elementos nas questões que se seguem.

Entre os motivos que envolveram mais diretamente a **formação**, destaque para a importância dada à continuidade dos estudos e o próprio gosto por estudar, a partir da necessidade de qualificação profissional e atualização, bem como a ideia de aprofundar os estudos em determinada área, considerando a busca por novos conhecimentos.

Além dessa questão da afinidade com os estudos e a necessidade de mais conhecimento que aqui associamos de maneira mais ampla à formação profissional, trazida

pela maior parte dos(as) entrevistados(as), o(a) profissional E22 fez menção à discussão da necessidade de ampliar a formação com base nas mudanças societárias de cada período, que também apareceu no ponto anterior da atuação profissional, situando o contexto histórico da formação em Serviço Social que trazia a discussão de Caso, Grupo e Comunidade. Ainda, o(a) entrevistado(a) E3 situa a desatualização que se dá ao longo do tempo, remetendo a necessidades de capacitação, igualmente trazendo a discussão da atualização dos conteúdos da formação face as mudanças em curso.

A ideia de atualização do conhecimento, ainda a partir desse olhar inicial, parece estar associada, principalmente, às mudanças históricas que o currículo profissional foi passando em face das transformações no modo de pensar a profissão e o seu exercício profissional, considerando os novos referenciais e mesmo as mudanças nas políticas, sobretudo no campo da assistência social.

Por sua vez, o(a) entrevistado(a) E30 menciona o período que realizou a graduação, associando ao momento de vida e as dificuldades de apreensão que vão demandar um tempo maior no decorrer da formação e mesmo após sua finalização, remetendo até mesmo à falta de entendimento do que é o trabalho do(a) assistente social de imediato, o que acaba impactando nessa apropriação que continua com as mudanças em curso e se dá também ao longo da formação e do exercício profissional, tendo o curso de especialização como uma possibilidade de auxiliar neste processo de acúmulo experiências e de conhecimentos.

Neste ponto, a ênfase dada à afinidade com os estudos e a busca por novos conhecimentos, ao mesmo tempo que revela sua importância na busca por qualificação em uma área em uma área de atuação, não traz com clareza que tipo de conhecimento é esse buscado por esses(as) profissionais. De forma geral, as falas parecem remeter a um conhecimento particular, específico, mas não necessariamente um aprofundamento da formação que considere novos conteúdos articulados com debates mais aprofundados. Isso parece indicar um aspecto mais pontual desta nova formação. De todo modo, as falas revelam um desejo por conhecimento, para além da lógica mercadológica, mas também a necessidade que o profissional tem de se qualificar.

Os(as) entrevistados(as) que mencionaram como motivação para fazer a formação *lato sensu* aspectos mais relacionados ao **mercado de trabalho**, de forma geral, ressaltaram a ideia de ampliar o currículo profissional, seja no ingresso ou na reinserção no mercado de

trabalho, além da possibilidade de usar a especialização como formação para atuação – por exemplo, na docência.

Aqui, aparece uma questão que também surgiu antes de iniciar as entrevistas, em diálogos com outros profissionais sobre a temática da tese, em que já se chamava a atenção para o número de profissionais que tem feito um curso de especialização antes mesmo de finalizar a graduação e ingressar no mercado de trabalho. Nesses casos, entre os(as) profissionais, também foi mencionada a influência nessa decisão das instituições que os(as) mesmos(as) cursaram a graduação, em cursos pagos, que também ofertavam cursos de especialização. Essa questão nos chama a atenção para os apontamentos realizados por Chauí e Sguissardi (na seção 2), ao trazerem a discussão de um mercado educacional que precisa ser abastecido.

O(a) entrevistado(a) E10 vai trazer, justamente, essa motivação de conseguir se inserir no mercado de trabalho mais rapidamente com uma especialização já em andamento, enquanto o(a) profissional E3 menciona a pressão por novas formações no momento de inserção no mercado de trabalho, como mais uma exigência para atuação, e E8 faz referência ao fato de que não se sentia preparado(a) para ingressar no mercado de trabalho, remetendo a mais qualificações para esse momento de transição entre a graduação e o exercício profissional.

Tais aspectos chamam a atenção, para além da ideia de que estas formações possam remeter à importância de aprofundar o conhecimento nas diferentes áreas em que o(a) assistente social poderá atuar enquanto uma especialização para o trabalho. Pensar a formação *lato sensu* como uma necessidade tão premente em um momento tão peculiar da formação profissional, como se coloca o final de um curso de graduação, com a exigência da elaboração de um TCC, sinaliza aspectos que parecem estar alheios à compreensão de que a formação e exercício profissional precisam ser pensados no seu conjunto, enquanto uma unidade. Mesmo com os obstáculos previstos nesse momento da atuação profissional e da inserção no mercado de trabalho, considerando a finalização de uma formação que, na maior parte dos casos, se dá em 4 (quatro) anos, é importante refletir sobre o que tem tensionado essa continuidade “prematura” da formação como aparece nas falas, isto é, essa cobrança por uma nova formação, que ainda não foi finalizada. Não estariam aí, também, elementos de uma ideia de que a formação graduada não forma para o trabalho? Que trabalho é esse que tem exigências

tão específicas ou que o(a) recém-formado(a) não tem a possibilidade de refletir, analisar para pensar sua atuação enquanto um processo em construção? E mesmo, quando se associa à justificativa para esse novo curso (nesse momento) como uma questão de ter um currículo melhor, que tipo de profissional o mercado de trabalho espera, deseja? Em alguma medida seria uma ‘des-formação’ ou deformação da formação graduada? Quais aspectos a formação é chamada a atender neste contexto? Questões estas que aparecem enquanto elementos para se pensar o lugar que a formação passa a ter na relação com o exercício profissional e serão retomadas ao longo das questões.

O(a) entrevistado(a) E8, também nesse ponto, menciona a questão da imaturidade, que pode ser traduzida como falta de experiência, frente à falta de vivências maiores e de uma maior apreensão da formação conforme o momento de vida do(a) profissional, também associando essa condição ao momento da formação graduada e ao ingresso no mercado de trabalho.

Em relação à **gratificação por titulação**, enquanto um incentivo à qualificação profissional e fator motivador para fazer os cursos, considerando o estabelecimento de plano de cargos e salários existentes nas instituições de trabalho, alguns(mas) entrevistados(as) mencionaram a importância dessa questão na decisão pela realização de uma formação *lato sensu*.

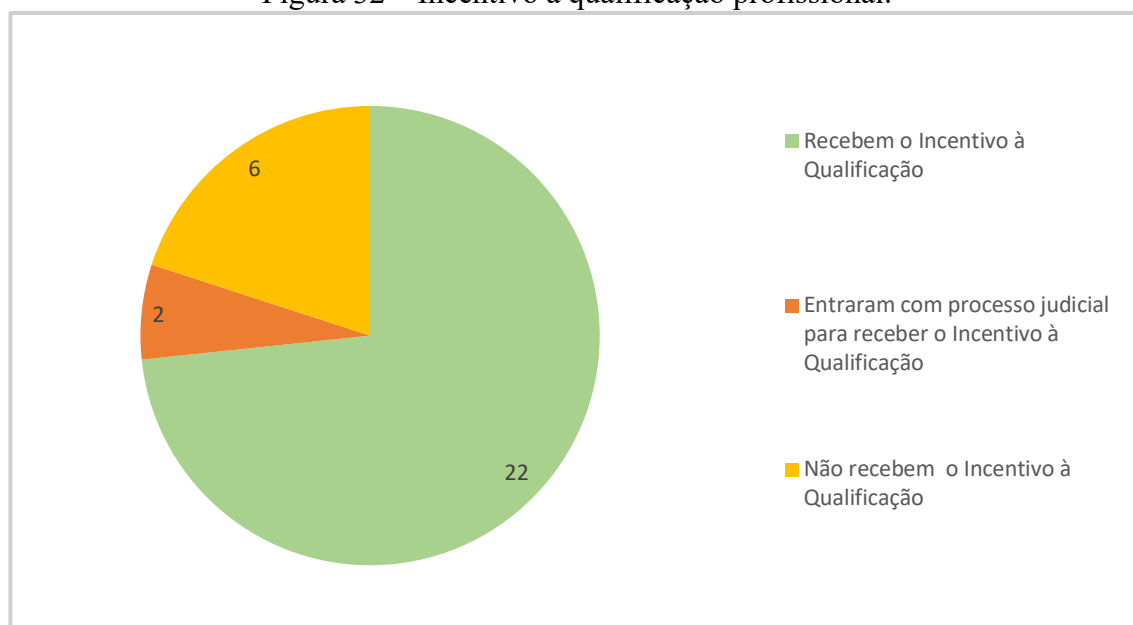
Além de todos os avanços na área de pesquisa em Serviço Social, sobre o trabalho e as implicações na luta de classes, uma das frentes de disputa da categoria profissional encabeçada pelo CFESS, que está tramitando na Câmara dos Deputados, é o Projeto de Lei (PL) n.º 4022/08 que se refere ao estabelecimento de um piso salarial para a categoria de assistentes sociais, revelando a profundidade da problemática das relações de trabalho na luta por condições dignas de trabalho, as quais vão impactar diretamente o atendimento à população atendida.

O incentivo à qualificação então inserido no campo dos direitos trabalhistas, também é uma forma de reconhecimento quanto à importância da continuidade da formação profissional pelas instituições empregadoras.

Entre os(as) entrevistados(as), 30 são concursados e 5 (cinco) têm seu vínculo trabalhista regido pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), sendo que somente os concursados mencionaram receber algum tipo de incentivo à qualificação por terem feito a

formação *lato sensu*. Também, entre os(as) concursados(as) nem todos tiveram a concessão desse incentivo, como sinalizado na Figura 32.

Figura 32 – Incentivo à qualificação profissional.



Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da pesquisa.

Tais dados revelam que esse reconhecimento da formação, considerando os diferentes vínculos de trabalho e a variação dessa questão nas instituições privadas e esferas do setor público, ainda é um ponto que tem muito a avançar no contexto das leis trabalhistas e da discussão das relações de trabalho. A ausência desse incentivo expõe, enquanto um dos elementos importantes, o lugar dado à formação no mercado de trabalho, revelando a concepção que se tem de formação e de educação permanente, trazendo à tona a precarização das condições de trabalho num contexto cada vez mais fragilizado.

Ao abordar as condições de trabalho das(os) assistentes sociais, Santos e Manfroi (2015), trazendo os dados de duas pesquisas que trataram do mercado de trabalho dos assistentes sociais em Santa Catarina e no Espírito Santo, situam que:

quando se fala de precarização em relação ao exercício profissional, é possível encontrar, em ambas as pesquisas, inúmeros dados convergentes, como, por exemplo, os baixos salários, as formas de vínculos precários, a focalização e a seletividade das políticas sociais, a falta de recursos financeiros e de infraestrutura para desenvolver o trabalho, a ingerência política dos gestores no trabalho do assistente social, a falta de autonomia e de reconhecimento do trabalho, a fragmentação das políticas sociais, o adoecimento, o excesso de demanda, o remanejamento em função de perseguição política e a falta de espaço de trabalho adequado. (SANTOS, MANFROI, 2015, p. 187-188).

A questão salarial e a batalha por melhores condições de trabalho faz parte da luta histórica dos(as) profissionais de Serviço Social, sobretudo por condições de trabalho em meio a uma realidade que impõe cada vez mais vínculos frágeis de trabalho aos trabalhadores em geral e também na realidade de trabalho do assistente social.

Como último motivo apresentado nas entrevistas para fazer a formação *lato sensu*, alguns(mas) profissionais mencionaram a possibilidade de fazer um curso público, gratuito, bem como o fato dos cursos terem sido ofertados pelas instituições de trabalho. Em alguns casos, em cursos desenvolvidos pela própria instituição, também sem cobrança de mensalidade e voltado para a áreas específicas desses espaços de trabalho.

O fato do curso ser público e gratuito remete a um fundamental canal de acesso à formação profissional, que para alguns profissionais é o único caminho possível para fazer uma pós-graduação *lato sensu*. Também considerando as condições mencionadas no ponto anterior quanto às condições de salário e precarização do trabalho como um todo. Ainda, nessa discussão, no caso dos cursos pagos, alguns profissionais também mencionaram o valor dos cursos como um problema importante na escolha de qual curso realizar.

Nessa outra passagem, o(a) entrevistado(a) E25 relata que fez dois cursos gratuitos, situando que chegou a pesquisar cursos pagos, mas não pode fazer “porque não tinha condições [financeiras] no momento né” (E25). Também o(a) entrevistado(a) E16 explicita: “[...] inclusive eu tinha interesse em fazer outra e não consigo, por quê? Porque a gente não tem um piso salarial e aí eu não consigo pagar e os preços são exorbitantes, tipo é muito caro pra você fazer uma especialização” (E16). Outra menção a essa questão foi feita pelo(a) entrevistado(a) E30, ao situar que os dois cursos que realizou foram em instituições privadas:

[...] não tive apoio e incentivo do meu local de trabalho, trabalho em prefeitura, assistente social concursada de CRAS, então eu não tinha apoio financeiro para isso, foi algo pessoal mesmo, eu fui em busca e fiz o pagamento das parcelas, das duas. [...] Eu acabei optando por essa outra instituição [além da que já tinha feito a graduação], porque me chamou mais atenção a área, claro que a questão de valor sempre pesa, mas as duas são caras né, as duas faculdades são caras. (E30).

Aqui, tem-se a discussão realizada pelos(as) autores(a) apresentados na seção 2 e 3 sobre a mercadorização desses cursos e da falta de incentivo à formação para além da questão da gratificação por titulação, uma vez que o(a) profissional que busca essa formação fica a mercê de um mercado de especializações e de um número reduzido de cursos públicos e gratuitos nessa modalidade de ensino, tendo que optar por cursos pagos, que como já revelaram os dados apresentados anteriormente, tanto da formação *lato sensu* em geral como

dos cursos realizados pelos(as) entrevistados(as), ambos têm predominância significativa em instituições privadas.

De outra forma, a promoção de cursos de formação *lato sensu* pelas instituições de trabalho se apresenta de forma relevante para alguns(mas) desses(as) profissionais, sobretudo quando o curso é organizado pela própria instituição de trabalho, em que se tem a valorização de espaços de formação. Não necessariamente isso implicará em reconhecimento salarial ou em cursos de melhor qualidade, mas demonstra uma preocupação com a formação, com as demandas do espaço de trabalho, considerando temáticas voltadas aos espaços de atuação.

Esses pontos nos dão indicativos de análise que no decorrer das questões serão retomados.

4.2.1 Aspectos que influenciaram a escolha das áreas dos cursos

Como apresentado na Figura 21, os(as) entrevistados(as) realizaram o(s) curso(s) nas áreas de Saúde, Serviço Social, Administração e/ou Gestão, Políticas Públicas e/ou Políticas Sociais, Educação, Assistência Social, Criança e Adolescente, Direito, Idoso e Psicologia Social. Além do próprio Serviço Social, essas áreas são bastante próximas dos espaços de atuação em que o (a) assistente social comumente está inserido, sendo esse(a) um(a) profissional que atua em diversos espaços sócio-ocupacionais.

Como situa Yamamoto (2006, p. 16-17), o(a) profissional de Serviço Social realiza seu trabalho a partir dos serviços sócio-assistenciais em organizações públicas e privadas, atuando “nas relações sociais cotidianas no atendimento às mais variadas expressões da ‘questão social’ vividas pelos indivíduos sociais no trabalho, na família, na luta pela moradia e pela terra, na saúde, na assistência social pública, etc”.

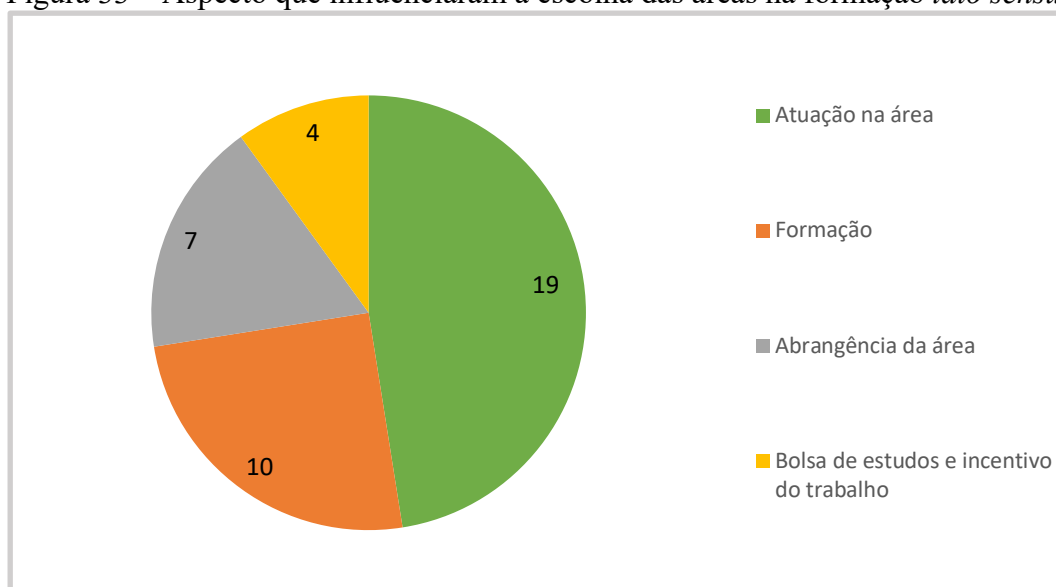
Na pesquisa realizada por Nunes (2014), com relação ao perfil do assistente social em Santa Catarina, quanto às áreas de atuação dos profissionais, os dados relevaram que

[...] 38,4% estão no campo da Assistência Social e 22% encontram-se na área da Saúde. O campo da criança e adolescente aparece logo em seguida com um percentual de 12% de assistentes sociais diretamente envolvidos; 6,3% dos pesquisados declaram trabalhar no campo sócio-jurídico, 2,3% na área de Recursos Humanos, 3% têm atividade no campo da docência, enquanto a previdência social aparece com 1,6 % dos profissionais, enquanto 8,3% estão envolvidos em outras áreas de atuação. Considerando que a esfera estatal vem absorvendo o maior número de assistentes sociais, observa-se que a área de maior concentração dos profissionais é, sobretudo, no terreno da seguridade social, com destaque para as áreas de assistência social e saúde, seguido da atuação com a criança e adolescente. Em

menores proporções aparecem os profissionais no campo judiciário, da previdência social, do idoso, habitação, recursos humanos, entre outros¹⁷⁵. (NUNES, 2014, p. 56).

A partir desses diferentes espaços de inserção, também na presente pesquisa, em relação aos aspectos que influenciaram na escolha dos cursos e suas respectivas áreas, os egressos, assim como as motivações, situaram pontos comuns, conforme se observa na Figura 33.

Figura 33 – Aspecto que influenciaram a escolha das áreas na formação *lato sensu*.



Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da pesquisa.

Como apresentado na Figura 33, os aspectos que mais influenciaram a escolha das áreas dos cursos levaram em conta, respectivamente, foram: a atuação na área, a busca por formação, a abrangência da área escolhida e o acesso à bolsa de estudos associado ao incentivo do local de trabalho para fazer determinado curso.

A partir desses aspectos, assim como no item anterior, apresenta-se algumas falas de que elucidam essas escolhas, elencadas no Quadro 6, para na sequência ser realizada a análise desses pontos.

¹⁷⁵ Num universo de 2.226 profissionais inscritos no CRESS 12ª Região de Santa Catarina (conforme dados de 01/06/2004), a pesquisa contou com uma amostra de 13% dos profissionais (299 assistentes sociais), que participaram respondendo ao questionário encaminhado (NUNES, 2014).

Quadro 6 – Aspectos que influenciaram a escolha da área da formação *lato sensu*.

Aspectos que influenciaram à escolha das áreas	Falas
Atuação na área	<p>“A escolha se deu especificamente por atrelar aquela realidade que eu estava vivenciando no meu campo de trabalho e buscando especialização que atendesse aquela necessidade que eu tinha naquele momento né, então a temática foi por aí [...] quando eu cheguei no campo de trabalho e aí as demandas vão surgindo claro que tu vai logo pensando em buscar formações que te deem elementos pra ter uma prática mais efetiva né [...]” (E7).</p> <p>“[...] foi de me aperfeiçoar profissionalmente mesmo, como assistente social” (E12).</p> <p>“Na verdade, quando eu fiz esse curso existiam outros na área da educação, existia na área de gestão de pessoas, na área de gestão empresarial, só que eu optei pela pública, porque eu precisava, porque como a minha Secretaria aqui ela trata da questão da água [...], e eu vi que lá na grade tinha municipalização e eu queria aprender um pouco mais sobre isso, até pra ter subsídio, além de conhecimento, ter subsídio pra conversar com usuário, pra conversar com gestor, pra entender um pouco mais essa situação, eu vi que ele se encaixavam no que eu precisava, sabe” (E17).</p> <p>“[...] o curso do SUAS abrange toda a área de serviço social, [...] as matérias que tinham era todas sobre o, sobre a política de assistência social, né, e complementava mesmo assim [...] eu já tinha interesse de trabalhar na área do CRAS aqui, já tava trabalhando no CRAS e já me despertou o interesse assim de estar trabalhando aqui no serviço [...]” (E21).</p> <p>“É bem o que eu tava vivenciando no Conselho Tutelar, muitos aspectos da sexualidade humana, que no curso de Serviço Social, é claro, não aborda, é uma outra área. [...] Então ia muito nesse campo de planejamento familiar, valorização do corpo e era também nas escolas, a gente tinha, ia nas escolas e era com criança e adolescente também. Então, era uma área que eu tinha bastante interesse” (E23).</p>
Formação	<p>“Tinha sido a que eu mais tinha me identificado na graduação e aí eu dei uma olhada ali na ementa, tinha também questão de direitos de famílias e eu achei interessante por causa disso, porque não estava nada ligado ao trabalho, era mais pra mim mesmo na época” (E27).</p>

	<p>“E a segunda em Oncologia, [...] então eu precisei buscar conhecimento e eu queria essa área, eu acho uma área fantástica, uma área nova na profissão, dentro da área da saúde é um campo que ainda falta a qualificação de profissionais, profissionais da saúde, é nossa história desde sempre, mas que tenha um conhecimento, específico em Oncologia não, tá bem difícil. Então, além de ser uma necessidade pessoal minha eu reconheci esse campo como bastante defasado na nossa área” (E30).</p> <p>“[...] uma pós que fosse um valor acessível e que trouxessem um conhecimento na área, então aí eu achei essa de Gestão, foi uma das únicas assim bem direcionadas ao Serviço Social, achei até bem difícil, tinha na área da Educação, tinha muito na área de Recursos Humanos, mas do Serviço Social em específico eu achei mais difícil, então aí eu resolvi fazer essa na [nome da instituição]. [...] Foi pela questão por ser específico do Serviço Social, porque eu acreditei que fosse me trazer um conhecimento particular da área assim, por isso que eu optei por ele” (E5).</p> <p>“Então, justamente pelo fato de que era uma oportunidade de além de ter uma especialização eu ampliar os meus conhecimentos né, aprimorar os meus estudos na época, para tentar concursos e também para aprimorar o meu fazer profissional” (E33).</p>
Abrangência da área	<p>“[...] era tudo novo, a Política de Assistência Social, apesar de estar começando a ser construída em 2004, tudo era muito novo e essa temática, ela serviria para várias formações, vários espaços de trabalho que eu fosse. Se eu fosse pra saúde, se eu fosse pra educação, qualquer área que eu fosse desenvolver o meu trabalho eu estaria trabalhando diretamente com a família que é o foco a política de assistência, então eu sou apaixonada pela assistência, não me vejo trabalhando em outra área, porém era que me daria mais possibilidades” (E6).</p> <p>“[...] atendimento à família é uma questão bem geral, você não vai atender específica família no programa específico né, você atende família no CRAS, no CREAS, no CAPS, enfim, em vários locais de trabalho do assistente social né. Então, primeiro me remeteu a isso, assim a forma que eu, que não era específico a uma área, mas que era mais geral [...]” (E15).</p> <p>“[...] na época a [nome da instituição] abriu dois cursos, uma de demandas familiares, políticas sociais e demandas familiares, eu acho, e essa de Gestão. E aí eu olhei a proposta e achei que ela dava um panorama, assim, que ela se propunha a discutir um pouco de cada política social assim, né. Então, nesse sentido de discutir especificamente essas políticas, de conhecer um pouco mais que a gente tinha tido uma discussão na graduação, mas, achei que foi isso que me chamou, essa proposta de talvez passar um pouco mais por todas as áreas, [...] se propor a passar um pouco mais por todas as áreas” (E24).</p>

	<p>“[...] eu já comecei eliminando o que eu não queria na verdade, eu não tinha intenção de ir pra saúde, então eu já pensei, não vai ser saúde, eu acho que a área mais certa é a assistência para o momento né, porque a gente tá na graduação mas a gente não tem nenhuma perspectiva de onde a gente vai trabalhar, então eu acho que é muito mais viável pegar a assistência, que é muito mais abrangente que eu fazer uma pós pra outra área né, e aí foi mais ou menos por isso assim que eu escolhi a Gestão da assistência, mas até então eu não trabalhava, não tinha conhecimento específico sobre essa área [...]” (E10).</p> <p>“[...] Então, naquela época, o que me interessou naquela grade era a discussão dos diferentes temas. Hoje na formação generalista crítica. Então se eu me reportar àquele momento, àquele curso, ele trazia elementos de discussão da antropologia social, da psicologia social, da sociologia na área de família, a família como instituição social, as disciplinas metodologia científica, metodologia para o ensino superior, eu ainda tinha, tanto é que me abriu porta, essa especialização depois me abriu portas para eu me inserir na graduação, na docência. [...] Então, isso, naquele momento, naquele contexto de pós-graduação oferecidos, os cursos de <i>lato sensu</i> eram oferecidos, integrava a matriz [...]” (E9).</p>
<p>Bolsa de estudos e incentivo do trabalho</p>	<p>“Na verdade, não tinha também outra opção. Como falei, era a primeira turma de Serviço Social, era a primeira turma de pós-graduação, então estava tudo muito próximo a gente não tinha nem como pensar, ‘ah vou fazer em outra área’. Confesso que quando li o título Metodologia né, era uma coisa meio assustadora, pelo tema método, mas tranquilo na época, pela minha imaturidade mesmo que eu tinha [...] eu fui beneficiada por causa da Bolsa né. [...] Talvez nem fizesse se não fosse beneficiada pela “bolsa [...]” (E8).</p> <p>“[...] porque tinha que ser na minha área [em referência à concessão de gratificação salarial], e eu pensei opa vou fazer porque é do Serviço Social. [...] Não foi, ‘ah preciso saber mais disso, vou procurar uma especialização’, não, foi mais mesmo a questão da carreira” (E28).</p> <p>“O que influenciou foi a possibilidade de fazer uma pós-graduação pela prefeitura sem custos e o curso já veio com a ementa pronta, então não teve escolha da minha parte, eu escolhi a vontade de fazer, não a área né. [...] Foi oportunizado esse curso e eu também não ia fazer um, respondendo a segunda questão, não ia fazer numa área que eu [detestava] [...] tinha muitas matérias interessantes também né” (E35).</p> <p>“Esse curso foi ofertado pela nossa Secretaria [...] então a gente teve praticamente a bolsa integral para fazer o curso e mais uma motivação ainda tu ter oportunidade de fazer, tu tem a dispensa do teu trabalho para fazer. [...] Era um grande pedido, de</p>

<p>uma pós-graduação, de uma formação continuada, [...] foi pedido esse curso, que eles tivessem uma formação continuada para que fosse possível que os novos gerentes de presídios, diretores de presídios pudessem ter essa formação, então por isso que foi pedido essa formação e foi concedida. Aí como sobraram vagas foi aberto para todos os técnicos que tivessem curso superior, [...] os assistentes sociais, os enfermeiros, os médicos que ainda tem no sistema, que tivessem ligados ao sistema prisional” (E2).</p>
--

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da pesquisa.

Em continuidade à indicação dos elementos para pensar a formação *lato sensu* e a formação profissional no Serviço Social, entre os(as) entrevistados(as) o aspecto que mais influenciou na escolha do(s) curso(s) foi a **atuação na área**¹⁷⁶, coincidindo com o item anterior que teve a atuação profissional como principal motivo para fazer o (s) curso (s) de especialização. Nessa linha, os(as) entrevistados(as) continuaram reforçando a busca pela formação *lato sensu* enquanto assistência à prática profissional, relacionando as demandas que estavam se apresentando no exercício profissional e a necessidade de atualização, indicando a escolha da área de formação enquanto subsídio para atuação.

A associação entre as demandas que surgem no campo de atuação e as necessidades de um conhecimento específico, como um elemento importante na continuidade da formação profissional e, portanto, da formação *lato sensu*, novamente parece estar relacionada às necessidades do espaço de trabalho, remetendo a uma relação importante com o processo de qualificação profissional. Essa necessidade de atualização encontra um extenso respaldo do mercado de trabalho, que, por sua vez, influencia nas temáticas dos cursos, direcionando um perfil de curso a ser realizado e disponibilizado pelas instituições.

O(a) entrevistado(a) E7 sinaliza que na época que fez os cursos de especialização não havia tantos cursos disponíveis como hoje, e ao mesmo tempo pontua que “mesmo na rede privada são pouquíssimas especializações na área de Serviço Social” (E7).

Em referência à busca por **formação**, como outro aspecto em evidência nas respostas, os(as) entrevistados(as) destacaram de forma geral: uma identificação pessoal com as temáticas; a busca por cursos nas temáticas afins ao Serviço Social, relacionadas ao universo de políticas e espaços sócio-ocupacionais que o assistente social atua, seja numa aproximação com novas temáticas, seja pela afinidade com uma temática em específico; e, a procura por temáticas próprias do Serviço Social, ocorrendo a sinalização quanto à necessidade de retomar o conhecimento da formação em Serviço Social. Nesse sentido, o(a) entrevistado(a) E5 situa a falta de cursos voltados especificamente ao Serviço Social, enquanto uma realidade na hora da definição de que curso realizar. Questão que também aparece neste trecho da fala do(a) entrevistado(a) E7: “[...] mesmo na rede privada são pouquíssimas especializações na área de Serviço Social [...]”.

¹⁷⁶ Assim como na questão anterior, tais elementos são tomados aqui somente como indicativos, de forma a abarcar ponto similares das falas, mas que também se complementam no conjunto dos outros elementos e sub-elementos que abarcam a análise.

Como observado na Figura 3, relativa aos dados disponibilizados no cadastro e-MEC, quanto ao número de cursos *lato sensu* ativos na modalidade presencial e a distância e com a denominação Serviço Social, tem-se um número total de cursos de 467¹⁷⁷ cursos. Destes, 339 cursos são presenciais e 127 EaD¹⁷⁸. Para elucidar essa consulta, alguns exemplos de cursos que apresentaram em sua denominação a palavra Serviço Social foram: Ética e Serviço Social, Especialização em Serviço Social na Educação, Fundamentos e Prática Profissional em Serviço Social, Especialização em Gestão de Projetos e Serviço Social, e assim por diante (MEC, 2020a). Apesar de não ser um número inexpressível, ao considerar o total de cursos ativos (em todas as áreas) de 81.788¹⁷⁹ (Figura 1), na comparação com os 424¹⁸⁰ cursos ativos com denominação Serviço Social, estes últimos representam somente 0,51% dos cursos em geral. Assim, denotando que ainda são poucos os cursos de especialização ofertados na área de Serviço Social.

Na sequência, em relação ao destaque dado nas respostas à questão da **abrangência dos cursos**, enquanto outro elemento importante na definição de qual curso realizar, de forma geral, os(as) entrevistados(as) situaram as diferentes áreas e mudanças nas políticas que tinham um enfoque abrangente na atuação do(a) assistente social, partindo-se da compreensão que algumas áreas, temáticas e políticas abrangem a atuação em diversos espaços sócio ocupacionais, tendo como exemplo, novamente, o estabelecimento do SUAS e a diversidade de espaços sócio-ocupacionais em que atua o(a) assistente social, além da própria afinidade dos(as) profissionais com a temática escolhida para fazer o(s) curso(s) de especialização.

Ao situar essa abrangência, temáticas como família, direitos e assistência social aparecem em destaque, a partir da atuação em diversas políticas e programas, considerando o trabalho diretamente voltado às especificidades da profissão. Ainda, sendo assinalada a aproximação com áreas afins, como a Psicologia, a Antropologia, o Direito, indicando uma necessidade de ampliação do conhecimento a partir dessas áreas na interlocução com a

¹⁷⁷ Última consulta realizada em 20/04/2020.

¹⁷⁸ Ainda, 1 (um) curso não teve menção quanto a sua modalidade.

¹⁷⁹ Última consulta realizada no mês de dezembro de 2019. É importante frisar que, após dezembro de 2019, em outras tentativas de atualizar esses dados no Cadastro e-MEC (quanto o número total de cursos), a consulta acusava um erro no sistema, não sendo possível ser concluída. Assim, quanto a este dado, esta foi a última consulta possível de ser realizada.

¹⁸⁰ Para realizar essa comparação, foi necessário ajustar a última consulta realizada dos cursos em geral com os dados dos cursos com a denominação Serviço Social, aqui também sendo considerada a consulta realizada no mês de dezembro de 2019, que totalizava 424 cursos ativos.

formação em Serviço Social, também no sentido de ter acesso a outros debates, autores e referenciais.

No geral, tem-se a ideia que as áreas e ou temáticas desses cursos não são restritas a uma área de atuação, dando-se o sentido de emprego ampliado nas diferentes inserções, e, mesmo, de ampliação do conhecimento. Ao mesmo tempo, trata-se de uma opção em muitos momentos, em meio a um universo de cursos de especialização por vezes restrito a um formato que vai priorizar mais uma vez as necessidades imediatas no sentido de sua utilidade para o mercado de trabalho e para as organizações.

Guardadas as devidas proporções com o momento histórico e o contexto em que Gramsci deteve sua análise, e, mesmo, seu objeto de análise, a escola daquele período¹⁸¹, tem-se a ênfase em uma concepção de escola e de formação, que equilibre o desenvolvimento das capacidades técnicas e intelectuais. Em que o virtuosismo não está na obtenção de resultados práticos imediatos a serem medidos na lógica dos resultados matemáticos, mas sim numa base educacional escolar que nas formações subsequentes estejam alicerçadas numa formação humanista, integral, assim, não resumida a um caráter utilitário imediato.

Dessa forma, a ideia de educação permanente, que deveria se colocar a partir do aprofundamento da formação de um adensamento teórico-prático e político, de modo contrário, é conformada a uma garantia de retorno mercadológico que nada tem a ver com os preceitos educacionais que levam em conta uma formação crítica, capaz de refletir sobre essa lógica.

Ao se trazer essa análise sobre a formação profissional a partir dos cursos de especialização, portanto, parte-se da importância em compreender esses elementos que tem formado o entendimento sobre a formação e a educação, a fim de se pensar as questões que estão colocadas também no olhar para o Serviço Social.

Como último aspecto abordado nessa questão, alguns(mas) entrevistados(as) trouxeram que a área escolhida levou em consideração, principalmente, a possibilidade de **bolsa de estudos e o incentivo da instituição de trabalho**, último item em destaque no Quadro 6.

¹⁸¹ Em oposição a esse modelo educacional que prepara um profissional predeterminado para fins específicos e mesmo pontuais, que precisa ser atualizado constantemente a partir destas mesmas bases, logo, se mantendo distante e aquém de uma orientação desinteressada e de fato formativa, também tomada como modelo para a formação pós-graduada, nos dizeres do autor, chamada de pós-escolares, de sentido prático-produtivo, do tipo burocrático, como situado na seção 2.

Nesses casos, a escolha da área aparece como a opção disponível, considerando a oportunidade de realizar uma formação *lato sensu* sem custos imediatos e com o importante respaldo institucional, inclusive com a dispensa necessária do local de trabalho para realização do curso.

Os(as) entrevistado(as) E35 e E2 apontaram que a escolha do curso se deu em função de que o mesmo estava sendo ofertado pela Secretaria em que atuavam, assim, já tendo uma temática delimitada pela instituição de trabalho. Esses cursos, normalmente mais amplos e/ou voltados para outras categorias profissionais ou temáticas voltadas para as demandas institucionais, surgem como uma possibilidade de ter uma especialização, mesmo que não atenda exatamente ao interesse profissional do(a) entrevistado(a).

No caso do(a) entrevistado(a) E8, também trouxe a possibilidade de bolsa de estudos, mesmo considerando suas preocupações com a temática, ao ponderar o aprofundamento de conteúdos que a formação remetia, num momento subsequente a graduação e ainda de muitas incertezas profissionais. Também, considerando que o curso foi ofertado pela instituição que o(a) profissional fez a graduação, sendo avaliado como um marco para instituição e para os profissionais de Serviço Social recém-formados e que atuavam na região, como será possível observar nas questões subsequentes.

O(a) entrevistado(a) E28 vai situar, assim como na questão anterior quanto aos motivos para fazer a formação *lato sensu*, que o curso precisava estar voltado para o Serviço Social, por uma questão de carreira, de progressão salarial, considerando o recebimento de um valor maior de gratificação por titulação quando o curso é específico da área de atuação do profissional.

Portanto, essas escolhas remeteram muito mais a essas oportunidades no campo de trabalho, da formação e dos cursos então disponíveis do que uma escolha de uma área específica. Apesar de se considerar importantes essas iniciativas institucionais, ao longo das questões será possível observar as implicações que esse formato pode ter. Ainda, cabe o questionamento sobre a ausência de incentivo para que os profissionais em geral possam fazer escolhas autônomas, por cursos que façam mais sentido em suas pretensões profissionais, ou mesmo que ocorra a ampliação dos cursos oferecidos pelas instituições a partir das demandas de diferentes setores e áreas de atuação, no sentido de se estabelecer um processo mais coletivo nestas decisões.

Em linhas gerais, tanto os motivos para fazer a formação *lato sensu* como os aspectos que influenciaram a escolha das áreas dos cursos estiveram permeados com mais ênfase pela relação com as demandas e requisições a partir dos espaços de trabalho, muitas vezes no contexto da ideia de atualização, considerando as mudanças nas políticas e na formação profissional e nos diferentes currículos. Há, também, a identificação pessoal com as temáticas e a afinidade com os estudos, indicando também aspectos importantes da autonomia dos sujeitos frente a busca por qualificação, ao compreender que a continuidade a formação generalista, a partir da necessidade de compreender melhor as problemáticas em que esses profissionais estão inseridos no espaço de atuação, acontece nessa relação com a busca pela formação especializada, como processo natural que acompanha a formação profissional.

Do mesmo modo, a autonomia profissional para essas escolhas, em alguns casos, aparece condicionada às requisições do mercado de trabalho, que por sua vez se conectam e influenciam os cursos a serem ofertados, bem como a própria ausência de cursos com perfil diferenciado e mesmo voltados para uma formação mais específica do Serviço Social, em termos de aprofundamento e conexão com a realidade do trabalho do assistente social no contexto do mercado de especializações.

O momento de vida do(a) profissional também foi assinalado, no sentido dado à passagem da vida estudantil para a vida profissional e seus desafios, que durante a formação graduada e na sua finalização, para alguns(mas) entrevistados(as), parece ter um impacto mais significativo. Não é por acaso que se observa esse tensionamento num momento de incertezas profissionais, frente a um mercado de trabalho cada vez mais escasso, de disputas e precarização de direitos e das condições da população atendida.

O acesso aos cursos também aparece como uma dificuldade, considerando os baixos salários e o custo de vida, os valores dos cursos (em sua maioria pagos), a oferta reduzida de cursos gratuitos e, quando oferecidos pela instituição de trabalho, também são selecionados previamente pela instituição, o que também pode dificultar esse processo. Diferentemente da formação *stricto sensu*, por exemplo, no mestrado, em que as bolsas de estudos evidenciam inclusive a busca por essa modalidade, dada as condições de desemprego e condições precárias do mercado de trabalho; no caso das especializações, a possibilidade de bolsas é ainda menor, também demarcando esse terreno de abandono desta modalidade enquanto bem público e educacional.

A influência quanto às expectativas trazidas pelo ingresso, reinserção ou permanência no mercado de trabalho, assim como a gratificação por titulação, aparecem condicionando a opção de que curso será feito e em que momento fazer uma especialização. Assim, tensionando o olhar para esse momento da formação a partir das reais necessidades de aprofundamento e continuidade da formação no contexto da especialização para o trabalho.

Como abordado na seção 3, por Torres (2018), no contexto das legislações e gestão da formação *lato sensu*, tendo como marca histórica a sua indefinição conceitual, as dificuldades de mapeamento e de pensar o processo de avaliação desses cursos, a flexibilização da oferta, e a questão dos cursos pagos também na realidade das universidades federais, fazem dessa modalidade de ensino terreno fértil para o direcionamento que o mercado avalia ser mais vantajoso e ideal, sem barreiras para impor sua racionalidade técnica, calcada em preceitos mercadológicos, sem espaço para a crítica a este modelo. A expansão dos cursos tem se dado, nesse contexto de crescimento do setor privado no ensino superior, com cursos pagos, como já apresentado, com “demanda do mercado de trabalho por novos cursos” e, a partir de “políticas e legislações mais flexíveis, que os governos dos últimos anos implementaram no ensino superior, atendendo à lógica mercadológica neoliberal” (TORRES, 2018, p. 142).

Portanto, esses são os elementos, mesmo que iniciais, que já aparecem sinalizando algumas tendências para a formação profissional no Serviço Social, ao olhar para os cursos de especialização realizados por esses(as) profissionais. Na busca por apreender o que condiciona a procura por estes cursos, as questões pontuadas parecem revelar um embate, mesmo que por vezes não verbalizado, entre formação profissional e mercado de trabalho. Essa disputa, como evidenciado ao logo da discussão teórica, num contexto de desmantelamento da universidade e da formação universitária, traz ainda maiores fragilidades para este enfrentamento. De outra forma, suas bases de resistência, próprias do modo como a formação em Serviço Social em sua história foi construindo embates e reavaliando sua inserção, na formação e no exercício profissional, se traduzem em embates nesses espaços e nessas escolhas.

4.3 PROPOSTA E CARACTERIZAÇÃO DOS CURSOS

Em continuidade às questões formuladas, com o objetivo de avançar na caracterização dos elementos da formação *lato sensu* na relação com a formação profissional, apresenta-se os

dados relativos à proposta dos cursos e como os mesmos estiveram organizados, questão 3 (três) do formulário de entrevista, de forma a trazer aspectos das ementas, objetivos e outros pontos de destaque na caracterização dos cursos¹⁸².

O objetivo dessa análise não foi esmiuçar informações a respeito de cursos em específico, mas sim trazer um panorama de como os mesmos foram organizados e o que se propunham realizar, considerando os pontos em comum entre as diferentes experiências e as maiores disparidades. Além disso, qualitativamente, que tipo de apreensão trouxe para os(as) profissionais, isto é, que características vão se delineando nessa apropriação dos cursos, considerando como foi a apreensão e a experiência dos(as) profissionais na relação com as questões iniciais e com as que se seguirão.

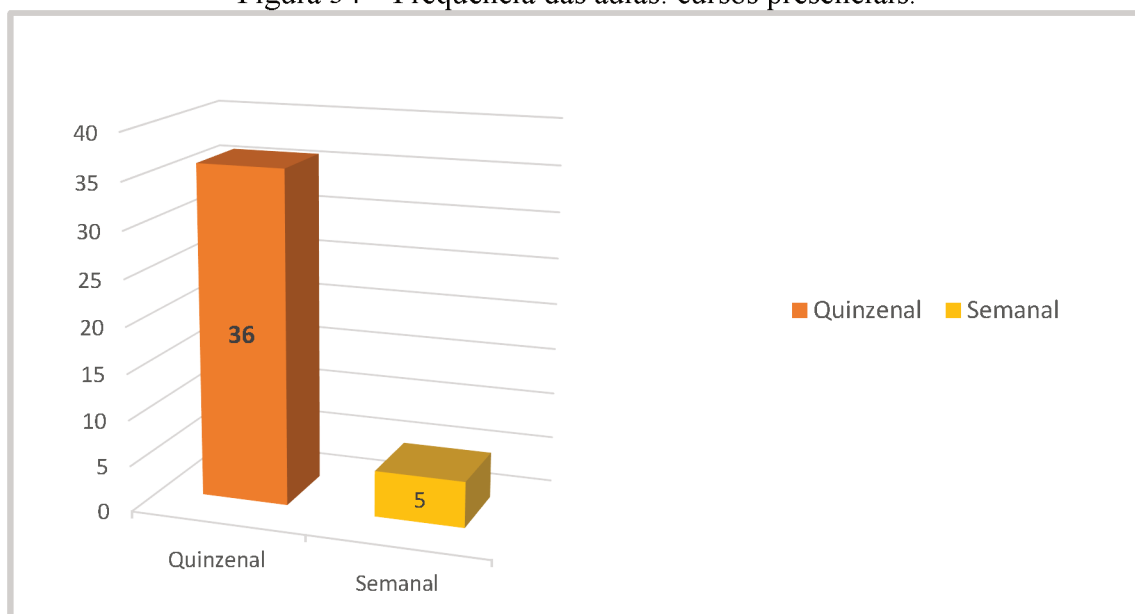
No caso dos(as) entrevistado(as) que fizeram mais de um curso, ficou a cargo do(a) profissional explorar todos os cursos realizados ou apenas o(s) que se sentia mais confortável para abordar. Então, aqui, mais uma vez, o quantitativo não é uma preocupação no sentido de abarcar todos os cursos realizados.

Alguns dados gerais que apareceram enquanto características comuns dos diferentes cursos realizados foram: a frequência das aulas, o tipo de material que se teve acesso nos cursos, as atividades realizadas nos cursos, a formação dos docentes e a formação dos outros profissionais que fizeram o(s) curso(s).

Como é possível observar na Figura 34, os(as) profissionais situaram que a maior parte dos cursos tiveram aulas quinzenais, com um pequeno número de cursos semanais.

¹⁸² Inicialmente, além das entrevistas, tinha-se como objetivo acessar a proposta dos cursos, as ementas das disciplinas e outros documentos que pudessem dar mais detalhes a esses pontos. Alguns desses documentos foram disponibilizados pelos(as) entrevistados(as), como históricos escolares, grade de disciplinas e diplomas, e, em número menor, ementas. Em virtude da dificuldade de se ter uma apropriação mais detalhada desses aspectos através desses documentos, optou-se por focar nas entrevistas, sem desconsiderar esse material e a possibilidade de interlocução com os mesmos quando oportuno, no sentido de complementar a visão sobre as questões formuladas. A dificuldade de lembrar dessas informações, considerando os diferentes tempos históricos em que os cursos foram realizados, na trajetória de formação dos(as) profissionais, também deve ser considerada nesta questão.

Figura 34 – Frequência das aulas: cursos presenciais.



Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da pesquisa.

Os cursos quinzenais estiveram concentrados quase que em sua totalidade nos finais de semana (sexta, sábado e domingo). Já os demais cursos foram ministrados uma vez por semana, e, em alguns casos, todos os dias, como nas Residências.

Outra importante constatação se refere aos cursos a distância – 13 cursos foram realizados nesta modalidade (Figura 22). A maior parte dos cursos neste formato não apresentou um momento presencial, sendo substituído predominantemente pela interação em atividades nas plataformas online de estudo.

Em relação aos tipos de material que se teve acesso e atividades realizadas nos cursos em geral, os(as) entrevistados(as) mencionaram o acesso a apostilas, livros, filmes, vídeos, aulas expositivas, trabalhos em grupo, reuniões, seminários, debates, visitas institucionais, rodas de conversa, dinâmicas de grupo, elaboração de trabalhos escritos e artigos, grupos de estudo entre os participantes do curso, provas, atendimentos, orientações e supervisões. Novamente, na modalidade a distância, tais atividades ocorreram predominantemente no acesso a apostilas, vídeos, participação em fóruns de discussão online, elaboração de tarefas nas plataformas online, provas a distância, entre outras atividades.

A formação e titulação dos docentes nos cursos em geral também se apresentou bastante abrangente, sendo listados docentes com graduação, especialistas nas diversas áreas dos cursos e docentes com mestrado, doutorado e pós-doutorados. Em relação às áreas que os

docentes atuavam, além da formação em Serviço Social, houve profissionais com formação em diversas áreas afins ao Serviço Social, como Administração, Psicologia, Pedagogia, Economia, Direito, Medicina (principalmente da área Psiquiatria), Farmácia e professores com formação na carreira militar, revelando a abrangência das titulações e áreas de formação dos(as) docentes nos cursos realizados, circunscrevendo esta caracterização dos cursos.

Nessa mesma linha, além de estudantes de Serviço Social e assistentes sociais, entre os(as) colegas que frequentaram os cursos, foram mencionados profissionais diversos: psicólogos, advogados, pedagogos, médicos, farmacêuticos, enfermeiros, economistas, administradores, antropólogos, veterinários, educadores físicos, agentes penitenciários, entre outros, ressaltando-se o contato e o diálogo com essas diversas profissões. Tal aspecto não aparece entre os(as) profissionais que realizaram o curso na modalidade a distância – nesses cursos a interação se dá, sobretudo, com os conteúdos disponibilizados, com algumas sinalizações de interação com os(as) professores(as).

Alguns profissionais sinalizaram que as ementas dos cursos em si não foram objeto de uma análise maior quando da escolha do curso. Aspectos como: a temática do curso, os docentes que iriam ministrar, o preço cobrado nos cursos pagos e o tempo disponível para realizar a especialização, dependendo do momento vivenciado pelo profissional, vão ter mais centralidade nos apontamentos quanto a caracterização dos cursos. Como é possível observar de forma geral nas falas dos(as) entrevistados(as) E1 e E8, ao comentarem a proposta dos cursos:

A proposta para mim não era muito assim, eu não fui olhar ementa, não era esse o meu caso, o que Gerontologia estuda, o processo de envelhecimento com qualidade, como que você pode colaborar para que o envelhecimento aconteça de maneira satisfatória para a velhice? Ele acontece desde o primeiro dia que a gente nasce, então, como que isso se dá, e aí existem vários aspectos que influenciam. Então, o meu objetivo não foi olhar, não tinha muito essa 'vou olhar isso, mas eu discordo desta ementa, dessa proposta, desse objetivo', não, era conhecer o processo de envelhecimento, isso me satisfazia, essa propaganda inicial [...]. O curso tinha a prática, tinha a parte teórica, mas também levava a gente para uma prática, então foi muito importante para mim durante o curso conhecer. Lembro que fui no posto de saúde [...]. Eu achei muito importante ver a teoria e como ela se efetiva através das políticas públicas, então para mim foi de grande valor, tanto que mudou a minha percepção sobre o próprio envelhecimento pessoal, isso mudou até minha perspectiva. (E1).

Detalhes assim sobre a ementa, eu lembro o nome dos docentes na época inclusive um deles é a Maria Lúcia Martinelli, que foi um profissional de excelência assim, até porque a gente tinha conhecimento do material dela, livros, artigos e tudo mais, [...], mas eu vejo que eu não tinha maturidade profissional para analisar ementa, outras preocupações assim. O que me preocupava era o valor na época né, o valor, o

tempo, se daria para fazer mesmo não tendo vínculo de trabalho, ver se seria possível, e a maioria das pessoas penso que deveria se preocupar com isso por causa dos horários. (E8).

O(a) entrevistado(a) E1 ressalta que sua atenção esteve voltada para a temática mais ampla do processo de envelhecimento. Já o(a) entrevistado(a) E8 explicita a questão da pouca maturidade, indicando que, dependendo do momento profissional e da formação, há uma dificuldade maior para compreender ou fazer uma análise mais específica dos conteúdos, metodologias, e, propriamente, a análise das linhas (teóricas, políticas) dos cursos. Aqui, a preocupação foi em se inserir, ter condições objetivas para fazer o curso, dentro do quadro financeiro e de tempo disponível.

A apropriação desses conhecimentos logo após a formação graduada, como foi o caso do(a) profissional E8, trouxe os desafios próprios desse momento de inserções e mudanças que fazem parte da realidade de um (uma) estudante recém-formado(a). Da mesma forma, a questão da maturidade se dá na relação com essa apreensão do conhecimento, considerando como isso foi apropriado no decorrer da formação graduada, no período de estágio e nos obstáculos presentes nesse momento de inserção dos espaços de trabalho. No caso específico desta questão, além de ementas e disciplinas, a identificação com os(as) docentes, também aparece contribuindo com essa apropriação, como citado por E8.

Em diferentes momentos da entrevista, os(as) profissionais comentaram sobre a dificuldade de lembrar informações mais específicas dos cursos, considerando o processo temporal, que em muitos casos se deve ao próprio período que o curso foi realizado, alguns a mais de 30 anos. Muitos(as) profissionais demonstraram essa preocupação no decorrer das entrevistas, de como lembrar desses aspectos, tendo realizado o curso de especialização a um tempo considerável. Teve-se um número significativo de profissionais que fizeram o(s) curso(s) há pelo menos 10 anos (Figura 27). Embora, essa dificuldade também apareceu entre entrevistados(as) que fizeram a formação há menos de 3 (três) anos, podendo sinalizar outros aspectos, como a falta de conexão e apreensão sobre o(s) curso(s).

Sobre essa questão, o E24 sinaliza: “[...] eu não lembro a ementa, os objetivos. Eu até tentei procurar quando você pediu os arquivos [...], muitos anos sem mexer naquilo” (E24). Todavia, puxando pela lembrança, o(a) profissional traz algumas informações como a importância da troca de experiências entre os profissionais de diversas áreas.

Mas então assim, como é que era a organização [...], a gente já tinha o material prévio que eles postavam lá no ambiente ou mandavam por e-mail, também vinha o

professor fazer contato antes, disponibilizava os materiais [...]. Era presencial, e aí a gente então já ia com essa leitura feita, então era isso, uma aula expositiva, o debate, era legal, porque a gente tinha uma turma interdisciplinar assim, então a gente tinha enfermeiro, eu lembro que tinha assistente social, tinha psicólogo, tinha enfermeiro, tinham pessoas de outras áreas que também estavam, tinha um professor de educação física que tava. Então, a gente acabava trocando bastante, pessoas que não atuavam na área, mas estavam fazendo a formação. Então, a gente tinha uma troca bem significativa sim. (E24).

Outros(as) entrevistados(as) ressaltaram essa questão da aproximação com diferentes profissionais como um fator importante na identificação com o curso, além das temáticas específicas abordadas na formação:

Era aberto para todas as profissões, [...] haviam vários profissionais de várias áreas, farmacêutico, psicólogo, enfermeiros, assistentes sociais. A ementa muito boa, sobre fármaco dependência, sobre questões mesmo das drogas, da justiça terapêutica, tinha vários doutores que estavam dando aula, [...] a formação dos docentes muito boa. [...] A gente debatia muito, porque tinham uns colegas que trabalhavam na rede pública lá, alguns já eram professores ali, alguns também já eram de clínicas, então o debate era aberto. Tinha advogado que tava fazendo a pós também, quando caiu ali na justiça terapêutica, ali a coisa ferveu. Foi falado muito sobre o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), leis sobre drogas, as mudanças e os colegas muito atuantes. [...] a troca de experiência ali, claro que se você fizer um curso online também vai trocar, [...] mas eu particularmente eu prefiro o presencial sabe, porque é muito rico o presencial. (E4).

O(a) entrevistado(a) E4 aproveita para situar sua identificação com o formato presencial, ressaltando justamente as trocas realizadas entre os(as) profissionais. Portanto, reafirmando-se como um elemento importante dos cursos, essa interação entre as diferentes áreas e profissões, trazendo a possibilidade desse intercâmbio de ideias e experiências.

O EaD passa a ter maior visibilidade no país a partir da década de 1990, com a aprovação da LDBEN e outros marcos legais que foram dando legitimidade a esta modalidade. Nos anos 2000, tem-se um acelerado crescimento de cursos EaD, inclusive no Serviço Social, trazendo à profissão uma série de questões. Não se trata de aprofundar a discussão específica do ensino presencial e a distância nesse momento. Os questionamentos realizados a essa modalidade no Serviço Social estão concentrados, sobretudo, no ensino dos cursos de graduação¹⁸³ – o mais importante é compreender essas sinalizações quanto à importância da interação presencial, no contexto das trocas e debates realizados, típicas do modelo presencial.

¹⁸³ Para a discussão do ensino a distância no Serviço Social, indica-se a leitura de CFESS (2014; 2015) e Gomes (2010), que trazem maiores elementos para essa discussão.

De qualquer forma, apesar da expressividade do número de cursos de especialização na modalidade a distância, tanto na pesquisa sobre os cursos de especialização em geral (Figura 3), como entre os cursos realizados na presente pesquisa (Figura 13), observa-se a predominância dos cursos presenciais.

Em continuidade a essas falas, o(a) entrevistado(a) E9 situa aspectos que foram trabalhados a partir de uma proposta multiprofissional e interdisciplinar:

[...] mas eu lembro que como era uma proposta multiprofissional e interdisciplinar, era discutir a realidade social a partir das Ciências Sociais com um olhar amplo numa matriz crítica, tá. Então naquele momento era, eu entendi, que eu me lembro, era discutir a realidade social dentro de um olhar amplo das diferentes, das diferentes profissões e a qualificação docente por conta até de ter uma disciplina que era a Metodologia do Ensino Superior. [...] Então a proposta era a qualificação docente, porque tinha essa disciplina também, específica em relação a isso, eu lembro disso. (E9).

Por outro lado, o(a) entrevistado(a) E30, vai mencionar alguns entraves que também são colocados nessa interação com outras áreas e novos conteúdos:

[...] Já o de Oncologia, eu senti bastante dificuldade, porque como era uma turma mista então tinham muitas profissões nessa especialização e nós não tivemos nenhum professor de Serviço Social introduzindo nenhum aspecto, então era mais farmacêuticos, bioquímicos, médicos mesmo. Então, eu senti um pouco mais de dificuldade, porque dentro da Oncologia uma especialização multiprofissional fica bem difícil né, de a gente conseguir acompanhar algumas coisas. De políticas sociais, não, foi bem mais tranquila, mas a de Oncologia foi mais difícil para mim [...]. (E30).

De acordo com Vasconcelos (1996, p. 139 apud NOGUEIRA, 1998, p. 45), em referência à importância da atuação das equipes interdisciplinares na área da saúde e dos obstáculos da interdisciplinaridade, que aqui se estende para os espaços de formação, esses obstáculos vinculam-se “ao fato dos saberes e das práticas estarem fortemente ancorados em instituições e organizações corporativas”. Isso gera conflitos nas relações que envolvem o trabalho interdisciplinar, em que se deveria levar em conta “uma tendência à horizontalização das relações de poder entre os campos implicados” (VASCONCELOS, 2012, p. 47 apud JORGE, PONTES, 2017, p. 179).

O processo pelo qual se deu a institucionalização das profissões, a preservação dos saberes e suas práticas, no conjunto de legitimação e reconhecimento social que lhes deu alicerce, incluindo o estabelecimento de sua competência técnica, teve “influência direta no comportamento de abertura de seus profissionais para os trabalhos interdisciplinares” (NOGUEIRA, 1998, p. 45). Nessa medida, “profissões com estatutos rígidos, com forte

reconhecimento social e *status* privilegiados historicamente têm maior dificuldade de adequação ao trabalho com fronteiras fluídas” (NOGUEIRA, 1998, p. 45).

Esses espaços de tensão e dificuldades diversas de se acessar determinadas áreas e conhecimentos também são reflexos desses modelos engessados, em que, mesmo quando há uma proposta interdisciplinar, as resistências são inúmeras. Por outro lado, no exemplo como o trazido pelo(a) entrevistado(a) E30, a ausência de uma maior interlocução com seu conhecimento específico do Serviço Social também trouxe dificuldades nesse contexto interdisciplinar, ficando somente a cargo do(a) profissional fazer essa relação.

Em outra experiência, no que se refere à dinâmica das aulas e às trocas que ocorreram, considerando os diferentes espaços de trabalho e regiões de atuação, o(a) entrevistado(a) E6 também explicita a importância do curso na interlocução com as vivências dos(as) profissionais e a interação durante as aulas:

Assim, as aulas, embora a maioria fosse expositiva, era bastante teórica, traziam [conteúdo] que prendiam a gente, como elas tinham uma bagagem interessante [...]. Fora isso os temas também eram, a gente trabalhava na área, trazia conteúdo e a gente podia trazer a vivência nossa, não era aquela coisa de blá blá blá e tu só escuta, fazia bastante troca mesmo, porque tinha gente do Oeste, vinha gente de Joinville, do Valle do Itajaí, Florianópolis e em outros Estados. (E6).

Nesse aspecto regional, alguns relatos destacaram ainda a importância que o curso teve para a região como um todo, uma vez que acabava movimentando um número considerável de profissionais do município em que foi realizado e de municípios vizinhos, em regiões em que a demanda por cursos é significativa:

[...] o curso então em sua maioria tinha assistentes sociais e psicólogos que já trabalhavam, atuavam na região na época e que há muito tempo vinham tentando buscar uma capacitação, trazer uma capacitação pra Joaçaba, justamente por isso, porque é bem difícil ali na região encontrar especialização específica na atuação do assistente social dentro do SUAS, do psicólogo. Então, o objetivo principal foi esse mesmo que eles buscaram a pós pra capacitar os profissionais ali da região e a maioria deles eram assistentes sociais e psicólogos, não tinha assim de outras áreas. (E31).

Destaca-se ainda a interação entre esses profissionais, como evidenciando nesta outra fala: “[...] a gente acabou conhecendo os profissionais das regiões ali que atuavam, a gente trocava experiências também, pra quem já tava atuando como profissional, pra quem ainda não estava atuando, isso foi bem, na verdade, foi bem gratificante, a gente aprendeu muito com isso” (E31).

Essa conexão dos conteúdos dos cursos com a experiência dos profissionais aparece em destaque em muitos relatos. É importante lembrar que, mesmo com as diversas dificuldades que esse tipo de formação especializada enfrenta, a garantia desse espaço como um espaço de interação com as experiências vivenciadas pelos diversos profissionais acaba sendo uma de suas principais potencialidades, frequentemente ressaltada pelos(as) profissionais que participaram da pesquisa.

Do mesmo modo, essa aproximação com a realidade vivenciada pelos(as) profissionais, também enquanto um direcionamento metodológico intencional dos cursos, expresso sobretudo a partir dos(as) docentes, é uma das características que os(as) profissionais mais ressaltaram nesta questão. O(a) entrevistado(a) E11 situa justamente esta interação, retratando como se deu o processo de aprendizagem no curso e os reflexos no seu exercício profissional:

[...] eles davam trabalhos, dissertativos, trabalhos para fazer apresentação, pesquisa né, cada um ficou responsável por determinadas pesquisas, nós tínhamos que fazer projetos inclusive para os locais de trabalho, que foi a uma das médicas que exigiu e a gente fez um projeto para o local de trabalho. E [...], eu acho que um dos psicanalistas pediu também uma pesquisa sobre comunidade terapêutica, ali que a gente aprendeu. [...] Eu já não gostava de comunidade terapêutica, e a minha pesquisa foi, não para a monografia, mas para o artigo, um deles foi sobre as comunidades terapêuticas e houve um posicionamento geral, foi geral da turma mesmo, sem professor depois realmente fazer toda uma discussão, a gente já teve um posicionamento contrário, porque ali já apontava para uma dinâmica de autoritarismo muito forte e o Serviço Social demora anos para dizer que é contrário. Então assim, ali eu já tinha a vivência [...]. Eu tentava fazer a discussão dentro da prefeitura também para isso, dessa, desse autoritarismo. E ali a gente também, aí eu tive clareza da questão do exercício nas Comunidades terapêuticas, então aquilo ficou bastante claro, o que que ajudou na verdade para o meu trabalho, esta clareza, fiquei muito mais segura para o debate, para me impor inclusive como profissional. (E11).

A identificação com as propostas dos cursos aparece como uma constante para aqueles profissionais que avaliaram que o curso se propôs a trabalhar a relação, formação – realidade. Outro exemplo está no relato do(a) profissional E19, considerando que a proposta do curso superou suas expectativas e apontou uma tendência importante, como se observa:

[...] avaliando essa especialização, ela foi bem completa assim, e foi de muita qualidade, eu fiquei muito satisfeita com esse curso [...], superou minhas expectativas, porque eu tava muito preocupada que ele fosse muito jurídico, por ser muito na área do Direito, que fosse aquele ‘juridiquês’ que não desse pra entender. Então, a primeira aula magna foi um juiz e daí foi meio ‘juridiquês’ e eu fiquei um pouco assustada no início achando ‘será que eu vou conseguir acompanhar’, porque eu não sou da área de Direito. Enfim, mas depois [...] ele ampliou e começou a mostrar várias áreas dos Direitos Humanos né, então uma área um pouco mais jurídica, assim com legislações, mas depois falando dessas questões da ONU, dessas

organizações, esses acordos internacionais, que são coisas que eu também não tinha noção e que foi muito interessante ter uma noção desses acordos internacionais. Enfim, depois disso ele entrou muito também para área dos movimentos sociais que daí é mais a minha praia, então a questão étnico-racial, gênero, aí também essa parte de prisional, penal, só que para um olhar mais da Justiça Restaurativa. Na época não tinha esse nome, mas hoje eu vejo que não, tem um olhar muito humano para a questão penal, assim, um olhar muito crítico. [...] Como eu sou da área, bastante da área da criança adolescente, essa disciplina da área me ajudou muito, contribuiu muito com meu aprendizado. Então, foi toda a formação dele foi muito boa, muito ampla assim né e os professores também eram de muita qualidade, eram doutores, grande maioria doutores. [...] [As pessoas que estavam fazendo o curso] eram pessoas que também estavam envolvidas em movimentos sociais, [...] Então tinha muitos militantes assim né [...]. Então, foi um curso muito crítico, [...] a gente percebia muito isso assim um olhar muito crítico para o Direitos Humanos. (E19).

Se essa interação entre trabalho e os cursos de especialização já aparece em destaque nos cursos em geral, no caso dos cursos voltados para as Residências, se torna a tônica da chamada formação em serviço. Nas falas dos(as) entrevistados(as), é possível observar que esse formato também enfrenta obstáculos, considerando a importância de assegurar este espaço como garantidor de formação e reflexão no e do trabalho, e quando essa junção não acontece, a formação se fragiliza, como é possível observar nas falas que se seguem:

[...] o objetivo que a instituição trazia pra nós era sair com diploma de Serviço em Saúde da Família, mas a realidade né desse curso, dessa especialização também era pra tapar furos da Prefeitura [...], enfim, aí tipo assim, existia uma profissional pra 11 postos de saúde e aí o residente era colocado em alguns postos ali pra tampar os postos de maior demanda. Eu fiquei com [nome do local] e eu recebia preceptoría uma vez por semana, porque ela teria que rodar, ela não teria como deixar de atender. Então, ela se diferencia muito daquilo que eu tive de experiência na graduação, do meu estágio. (E16).

[...] a Residência ela já tinha ali 40 horas de trabalho, e 20 horas de pós-graduação na UDESC né. Então assim, o que senti falta, na verdade na Residência da UDESC, de profissionais, professores de fato do Serviço Social, acho que isso talvez [seja] uma falha da organização da Residência da UDESC junto com a Prefeitura, porque o que que acontece, como ela se organiza, com os tutores da Residência né. Então, a gente tinha aula muito mais voltada para aquela lógica do médico mesmo, do médico centrada, isso era uma crítica que a gente fazia muito. Então assim, tinha as residentes do primeiro ano, tinha residentes do segundo ano, e assim pra mim não tinha dificuldade, porque eu já era formada há mais tempo, mas uma pessoa que tá recém saída da graduação e de repente se depara com uma aula com o médico, com todos aqueles termos, então eu acho que faltava. Um exemplo, que eu vou te dar assim, que eu vejo que era uma dificuldade das colegas no trabalho, era como localizar a Rede, como acionar a Rede, porque quando você tá atendendo num posto de saúde vem de tudo, e tu precisa o que, conhecer a Rede e acionar a Rede. Então assim, uma questão de articulação prática mesmo e daí ficava faltando, porque a gente não tinha, não tinha um pouco isso que talvez falta, que já a Residência da UFSC tem, essa interlocução mais próxima do professor da Universidade, do Serviço Social junto com a Residência, que eu acho que isso na Residência faltou. (E29).

A experiência desses dois profissionais foi muito próxima, considerando as dificuldades mencionadas. A proposta da Residência está justamente no desafio de se ter uma formação no espaço de intervenção, e quando esse formato não consegue ser efetivado os obstáculos serão ainda maiores. Então, caracterizadas como formação em serviço, as Residências Multiprofissionais, no contexto do SUS, são constituídas por pelo menos 3 áreas (profissões) da saúde, a partir do trabalho multiprofissional e interdisciplinar, integrando diferentes núcleos de saberes (CFESS, 2017). Essa previsão, conforme situa Closs (2012), leva em conta a potencialidade das Residências na integração entre trabalho e formação, entendendo-se a centralidade do trabalho como polo educativo no contexto das necessidades de saúde, considerando os processos de saúde-doença. Logo, a “formação ocorre através da integração do eixo ensino-serviço-comunidade e da permanente inter-relação entre os núcleos de saberes/práticas das profissões envolvidas na formação com o campo da Saúde Coletiva” (CLOSS, 2012, p. 36). Portanto, a residência multiprofissional de saúde

procura romper com a lógica de fragmentação entre as profissões, buscando a necessária complementaridade entre práticas e saberes distintos. Dessa forma, essa modalidade de formação tem-se constituído como estratégia potencializadora da mudança do modelo assistencial. Por estar inserida diretamente na rede de serviços e ser desenvolvida tendo como foco de ensino o trabalho em saúde, ela própria converte-se em uma estratégia de Educação Permanente em Saúde, pois impulsiona a crítica e a análise dos processos de trabalho, favorecendo, assim, mudanças no modo de fazer a atenção em saúde das equipes multiprofissionais. (CLOSS, 2012, p. 40).

Intenciona-se, assim, o fortalecimento de competência e saberes compartilhados, no sentido de tensionar a especialização do trabalho e seus saberes privativos voltados a estabelecer divisões nítidas para cada profissão. Como ainda situa Closs (2012, p. 42), não devendo ser confundido com “a diluição da particularidade de cada trabalho, porque isso também implicaria a perda de qualidade da atenção em saúde, mas sim na aquisição de novas competências, construídas conjuntamente”. Trata-se de preservar as atribuições profissionais, combinando as competências no conjunto do trabalho das equipes, considerando que o trabalho profissional se dá nesta realidade.

O(a) entrevistado(a) E16 menciona as dificuldades que se tem nesta inserção frente às condições que se apresentam nos espaços de trabalho da saúde pública, que assim como na educação, como frisado ao longo da pesquisa, também estão condicionados à falta de investimento e precarização das condições de trabalho, que nesse caso se manifesta na falta de profissionais. Assim, tem-se sobre os(as) residentes um processo que demarca a falta de

condições e sobrecarga de trabalho. Ao se deparar com essa realidade, E16 relata que o acompanhamento do(a) profissional assistente social que deveria ser mais sistemático, ocorria eventualmente, trazendo implicações importantes nesse processo, que serão observadas também nas outras questões da entrevista.

O(a) entrevistado(a) E29, vai destacar, ainda, como dificuldades dessa organização do curso de Residência a falta de um aprofundamento maior no momento de sala de aula, considerando a falta de uma participação mais efetiva de docentes com formação em Serviço Social. Ao mesmo tempo, situa a necessidade de se avançar nos conteúdos mais interdisciplinares, como a discussão da Rede de Serviços, que embora se apresente como uma necessidade de conhecimento específico do(a) profissional de Serviço Social, pode ser compartilhada na formação em equipe para além da lógica que muitas vezes prevalece centrada na área médica, também no contexto das terminologias adotadas, e, sobretudo, nos momentos mais específicos de se olhar para a profissão.

Em continuidade a outras falas e elementos dessa questão, em algumas experiências, a interação com a proposta dos cursos encontrou entraves ainda mais significativos, sendo mencionado os aspectos das ementas e do campo teórico abordado, além da ausência de conteúdos novos, como obstáculos que afetaram a interação com o curso, como em destaque nas duas falas a seguir:

O curso péssimo, horrível, foi esse de Violência, porque foi tudo muito, não me identifiquei, a gente trabalhava em grupo, eu me destoava do grupo né, e eu não consegui entender aquilo daquela forma, aquilo não entrava, então foi traumático. [...] Foi a teoria utilizada, as teorias, os autores, a maneira, a culpabilização ainda é da época, porque foi um dos cursos que eu fiz na área da violência. A violência tava começando a ser discutida e havia muita culpabilização dos indivíduos pela violência, pouco entendimento de uma violência estrutural, de uma violência institucional, muito ruim assim. Foi um curso que me incomodou sobremaneira, porque eu não me sentia representada nas discussões, eu não me sentia representada na metodologia, acabei por acabar, pra não perder, porque ele era pago também né, era um curso pago, então acabei. Os 3 cursos que eu fiz, fora esse da violência, eles foram muito prazerosos de muito aprendizado [...]. E também, como eu atuava na área, aquilo não me respondia às demandas, aquilo não me dizia, aquilo não tinha rebatimento do que eu pensava, [...] porque eu sempre utilizei o conhecimento a partir da vivência, eu tinha vivência de atuação e eu queria que esse conhecimento me desse habilidade e competências pra lidar com as demandas e esse não me dava, esse me empobrecia, esse me incomodava, esse me irritava e eu via que aquilo não era pra mim, não era daquela forma. Os outros não, os outros me potencializavam, porque quando um curso me faz pensar, porque eu tenho que ter o conhecimento pra me fazer pensar, ele tem que me provocar a pensar, ‘puxa não pensei nisso, que bacana tá me ampliando nisso’, esse da violência me reduzia. (E22).

A proposta era bem geral assim, trabalhar com famílias dentro das políticas públicas, era bem geral. Os docentes, a maioria eram do Serviço Social, tinha na área do Direito. [...] Ele tinha vinculação ali, tanto que tinha muitas que tinham feito graduação em Serviço Social na Unisul, daí já conheciam esses docentes dali. [...] Eu esperava assim que viesse mais coisa do que veio, meio assim parecido com o que tem na graduação. E uma coisa que me chamou a atenção, pode ser que vá além da pergunta, mas assim, as estudantes que estavam ali que eram da graduação da Unisul, alguns eles ainda não tinham completado a graduação, parece que eles tem uma regra que estar no segundo semestre já pode fazer a pós, que não faz sentido pra mim, a pós você tem que ter terminado alguma coisa antes, então elas não tinham nem terminado o TCC e já estavam ali na pós. (E27).

Essas falas trazem um relato importante de como a afinidade com o debate teórico dos temas, seu tratamento e novos conteúdos são fundamentais para se estabelecer um processo de formação que seja ampliado, dada a complexidade de exigências e possibilidades. As próprias críticas observadas já trazem uma reflexão importante sobre o lugar da formação no exercício profissional desses(as) entrevistados(as), questões que vão ser aprofundadas na discussão dos conteúdos dos cursos na próxima questão.

Enquanto o(a) entrevistado(a) E22 remete para um amadurecimento importante que passa a ter dos conteúdos nas suas diferentes incursões e no necessário posicionamento ético-político, teórico-metodológico dos temas no contexto dos cursos realizados sobre as diferentes abordagens, o(a) entrevistado(a) E27, situa a questão da falta de aprofundamento dos conteúdos, considerando sua experiência profissional e a própria formação na graduação. De forma relevante, também faz menção à questão já pontuada nos itens anteriores, da realização de uma especialização, nesse caso pelos colegas dos cursos, antes mesmo de finalizar a formação graduada, apontando as implicações para o curso como um todo nessa ausência de um conteúdo mais aprofundado. Tal questão também aparece nesta fala do(a) profissional E3:

A primeira pós do Serviço Social, era tipo uma turma que a metade era formandos do último ano, que era vendido [...]. Então a pós era vendida tinha que pagar, os acadêmicos eram imaturos, [...] como eles estavam no nono ano, eles estavam no último semestre e pra fechar a turma os professores meio que pressionavam, que eles aderissem daí era uma turma imatura, quando tem uma turma recém formado [...]. (E3).

Cabendo, aqui, o questionamento sobre até que ponto esses cursos estiveram voltados para o aprofundamento dos temas e do debate de ideias acerca de seu potencial formativo em conexão com a profissão. Na experiência desses profissionais (E22, E27), há uma clara dificuldade entre a expectativa que se tinha do curso e como ele esteve estruturado.

De forma geral, com relação à proposta e organização dos cursos, tem-se ressaltado a conexão necessária entre o(s) curso(s) e a experiência dos(as) profissionais na aproximação com a realidade vivenciadas nos espaços de trabalho e formação, sendo ressaltadas as dificuldades nos cursos em que este debate não se faz presente ou se mostram aquém do aprofundamento dos conteúdos.

Em oposição ao modelo que tem como prioridade preparar um futuro profissional predeterminado para interesses práticos imediatos, pautado na fragmentação e especialização dos saberes cada vez maiores, como alertado por Gramsci, tem-se o olhar para a educação, enquanto prática pedagógica cotidiana, no enfrentamento de concepções naturalizadas pautadas em práticas individualistas, fragmentadas, que atingem em cheio os processos de formação inicial e sua continuidade.

Nessa medida, a interdisciplinaridade e a troca de experiências, até aqui chamam à atenção enquanto elementos que parecem ir na contramão da lógica fragmentada e mercadológica. De todo modo, o mercado, percebendo essa tendência, também se antecipa para enquadrá-la em sua lógica e reprodução, porém, ao se pensar que é no coletivo das experiências e das áreas que se pode observar as potencialidades dessas formações, chama a atenção para aprofundar a análise conforme surgirem mais elementos nesse sentido ao longo das questões.

4.4 CONTEÚDO DOS CURSOS E OS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO

Em continuidade aos elementos evidenciados nas questões anteriores, ao trazer a indagação sobre quais foram os conteúdos ministrados (estudados) no(s) curso(s), questão 4 (quatro) do formulário de entrevista, considerando os conteúdos que foram mais significativos e que tiveram uma maior apropriação pelos egressos da formação *lato sensu*, os(as) profissionais, de forma geral, apontaram que a maior parte das experiências estiveram voltadas para satisfação das necessidades que envolveram as motivações para fazer os cursos, considerando o fortalecimento e atualização em um campo de atuação em específico, objetivando retomar conteúdos em conexão com a realidade das demandas e requisições vivenciadas no mercado de trabalho.

Para trazer esses dados, os(as) entrevistados(as) se detiveram aos apontamentos mais significativos, indicando, eventualmente, autores utilizados, disciplinas realizadas, temáticas

que se destacaram na apropriação dos conteúdos e reverberaram com uma ênfase maior no seu exercício profissional. Além disso, nesta questão continua em destaque a importância dada à troca de experiência com outros(as) profissionais, enquanto um momento comum neste espaço da formação *lato sensu* e da mesma forma tem-se a variedade de áreas e inserções de trabalho como um grande ganho, seja pela formação de colegas do curso, seja pela formação dos docentes.

De forma geral, observa-se que os conteúdos estiveram bastante voltados para a dimensão técnico-operativa, em conexão mais direta com as demandas do exercício profissional e as requisições do mercado de trabalho. A todo momento se faz o paralelo com as problemáticas e os conhecimentos que demandavam a realidade de trabalho dos(as) entrevistados(as) e as políticas que historicamente vão assumindo centralidade na formação do(a) assistente social, sobretudo, na Política de Assistência Social. A vinculação, mesmo nos cursos considerados mais distantes do exercício profissional do(a) assistente social, como, por exemplo, os voltados para problemáticas das instituições, do serviço público, ou mesmo uma motivação mais pessoal sobre aquela temática, é comumente lembrada como uma apropriação que repercute também na atuação no Serviço Social, havendo mesmo que de uma forma não tão direta esta vinculação com a profissão e o exercício profissional em praticamente todas as experiências.

O aprofundamento da formação e sua conexão com diferentes tendências teóricas aparece de forma mais evidenciada nos relatos em que a vinculação com o curso ultrapassa esse sentido exclusivamente técnico-operativo de qualificação das requisições e demandas. Nesses casos, observando-se o lugar da formação enquanto espaço que possibilita as mediações necessárias na apropriação e reflexão da realidade.

Nos casos em que o(s) curso(s) receberam maiores críticas, ficando aquém das expectativas dos(as) profissionais, os elementos que mais contribuíram nessas avaliações estiveram associados, novamente, aos cursos a distância e aos cursos que não agregaram conhecimentos à formação graduada, sendo apontado, além da ausência de debates e da troca de experiências, a falta de conteúdos mais consistentes associada à ausência de uma aproximação maior com docentes e propriamente aspectos que estiveram ligados à qualidade dos cursos em geral.

Também houve relatos de experiências, em cursos na modalidade a distância, em que essas dificuldades não estiveram tão presentes, sendo ressaltadas outras características, como a própria qualidade do curso. Dessa forma, indicando diferenciais importantes entre os distintos formatos de cursos a distância, alguns estruturados com atividades mais constantes e um compromisso mais sistemático nessa interação com as plataformas online e outros que demandavam muita autonomia nos estudos e ausência de atividades de interação, e, mesmo, apresentando conteúdos dispersos sem aprofundamento.

Como exemplo de cursos que mesmo sendo a distância, se tornaram referência na formação na área, foram os dois cursos de especialização ofertados pela ABEPSS e o CFESS, situados na Introdução. Logo, é importante compreender que, para além das possíveis dificuldades da modalidade a distância, pelos motivos que têm sido ressaltados ao longo da pesquisa, o curso em si vai revelar qual a proposta de formação que se tem e qual a concepção que o acompanha.

Nos cursos em geral, alguns relatos também apontaram que não houve acréscimos significativos na apropriação de novos conteúdos que abarcassem um maior aprofundamento da formação. Em outros casos, não houve uma afinidade com o(s) curso(s), tendo como consequência uma interação menor, também considerando que os colegas de curso não estavam atuando (no caso dos discentes não formados), além da falta de identificação com os docentes e mesmo a falta de uma presença maior destes, como mencionado na experiência da Residência. Essas questões precisam ser pensadas no conjunto dessas propostas de formação, de forma a compreender que caminhos estão indicando.

Entre os autores trabalhados mais citados, aparecem autores (as) tradicionalmente presentes na formação do Serviço Social brasileiro, como Marilda Iamamoto, Maria Lúcia Martinelli, Raquel Rachelis, Aldaiza Spozati, Odária Battini, Regina Célia Miotto e José Paulo Netto. Outros autores citados foram Marx, Foucault, Paulo Freire, Miguel Gonzáles Arroyo, Claude Olievenstein, Erminia Maricato, Cristina Bruschini, entre outros. Além disso, algumas universidades apareceram enquanto referências importantes na formação desses(as) profissionais, também tendo como indicador as instituições de trabalho e formação dos(as) docentes que ministraram os cursos, sendo mencionadas: a UFSC, a UDESC, a Unisul, a FURB, a UNC e a Unochapecó.

Muitos(as) entrevistados(as) sinalizaram os nomes das disciplinas realizadas nos cursos como uma forma de trazer um pouco dos conteúdos, retomando as lembranças sobre a formação realizada. Nesse sentido, o(a) entrevistado(a) E2 situa algumas disciplinas e conteúdos trabalhados, como por exemplo, Princípios da Administração, Princípios de Contabilidade, Metodologia Científica, Disciplina e Segurança, Sociologia, Antropologia e Psicologia Jurídica. Ao tratar das especificidades da área de Segurança Pública, destaca a abrangência das temáticas na relação com a formação que teve no Serviço Social, também indicando alguns conteúdos com os quais mais se identificou no curso:

aí tinha a parte de disciplina e segurança né, que é primordial já que atividade é a fim né. Nós tínhamos acho que um pouco de Sociologia, Antropologia, nós tínhamos Psicologia Jurídica também, a questão de toda da Psicologia mesmo, de identificar os psicopatas, daquelas, essas questões todas né. Então, foi um curso assim extremamente abrangente, mas foi muito bom. [...] Como o Serviço Social é uma profissão que abrange muito né, na minha época de formação eu tive muitas cadeiras de Psicologia. Então, pra mim o professor de Psicologia, mais também no recorte especial pra aqueles problemas de saúde mental, que aí na faculdade a gente teve poucas coisas de mental, mas foi primordial. Eu aproveitei muito as questões de Metodologia Científica também e as aulas de Sociologia e Antropologia, que eram assim [...] muito conectado, muito a fim, e claro, as de Segurança, porque tu tem que aprender a lidar com as questões de Segurança, porque tu trabalha [...], então tu tem que também tá focada, então de aproveitamento o curso foi muito rico, foi muito rico. (E2).

Nesse trecho, observa-se que o(a) profissional E2 relaciona os conteúdos do curso de especialização com os conteúdos da graduação, considerando um menor ou maior aprofundamento e abrangência dos temas, bem como articulando-os com sua área de atuação. Apesar da referência a uma experiência exitosa e a conexão com a formação, no caso de algumas disciplinas, de forma geral, não se tem uma articulação muito clara entre esses conteúdos, que também se observará em outras falas deste item, no sentido de não ser possível visualizar uma maior amarração entre essas disciplinas e conteúdos, mesmo nesse caso em que as disciplinas indicam uma abrangência de áreas tratadas e, portanto, consideradas nesta discussão mais ampla da Segurança Pública. Em certa medida, indica uma fragmentação desses conteúdos.

O(a) entrevistado(a) E4, em sua experiência, também destaca que o conteúdo do curso esteve direcionado para o fortalecimento e atualização em um campo de atuação específico, no caso a Dependência Química, dando ênfase aos conteúdos voltados para as comunidades terapêuticas e os modelos de tratamento, como se observa neste trecho:

[..] naquela época não se aceitava muito a medicação da comunidade, depois da pós eu fui entender que realmente a medicação é um dos pontos fundamentais para

dentro da comunidade terapêutica, que tira um pouco da dor da abstinência desse público, você vem, você tira tudo dele, cigarro, bebida, tudo, tira ele da casa dele, [...] a dificuldade que se tem, aí a medicação vem e estabiliza, não vai curar ele, não usar mais né, mas vai estabilizar ele pra eu poder falar como um assistente social, o psicólogo vai poder passar no grupo melhor. O padre vem, o pastor vem, vão entender o que que ele quer falar, vem os outros técnicos e pra isso que dá a formação lá no horizonte, um leque maior. Eles traziam muito a legislação, muito material, muito técnicos assim, de autores que a gente não conhecia mesmo [...]. (E4)

A discussão em torno dos processos de atenção às políticas públicas em saúde mental, no contexto do SUS, da Reforma Psiquiátrica, e o debate da medicalização, no contexto do trabalho do(a) assistente social e das comunidades terapêuticas, vai remeter a todo um percurso teórico e de análise que ultrapassa os objetivos da presente pesquisa. Para esta problematização, indica-se a leitura da pesquisa “A inserção profissional dos assistentes sociais em comunidades terapêuticas no Estado de Santa Catarina”, realizada por Pedron (2019), de forma a trazer indicadores fundamentais para compreender os modelos de tratamento no âmbito da saúde pública.

O(a) entrevistado(a) E3, por sua vez, cita o ritmo das aulas na especialização como uma questão que acabou contribuindo com o processo de aprendizagem e sua assimilação, caracterizando o(s) curso(s) realizado(s) como uma experiência “dinâmica, troca de experiência, aula com mais tranquilidade sem excesso de conteúdo de diversas disciplinas, faz uma disciplina por vez” (E3). Esta fala remete à discussão dos diferentes formatos dos cursos e como se dá esta assimilação de conteúdos, considerando ainda o momento de vida do(a) profissional e o que cada momento da formação sinaliza, enquanto questões que remetem ao lugar da educação permanente na formação profissional. A especialização se dá, normalmente, num outro ritmo e num outro momento de vida dos egressos, remetendo a novas possibilidades de interação.

O formato dos cursos, também como explicitado na Figura 34, referente à frequência das aulas, na maior parte quinzenal e aos fins de semana, e na Figura 28, quanto à duração dos cursos, a maior parte com duração de 1 (um) a 2 (dois) anos, confere às especializações em geral uma maior dinamicidade temporal que impacta diretamente em sua assimilação, havendo a expectativa que as disciplinas e conteúdos se apresentem de uma forma muito mais condensada em comparação com a graduação, também considerando um conhecimento prévio a partir de um pretense acúmulo da graduação e do exercício profissional.

Como situado por Barbieri, Carvalho e Uhle (1995) no item 3.1.2, enquanto a graduação se dá em média em 4 (quatro) anos, o trabalho profissional ocorre por 25, 30 anos, em que além de mudanças nas políticas e no conhecimento, como as autoras sinalizam, também ocorre uma questão pedagógica importante a ser levada em conta, isto é, o momento profissional e a dinâmica do ensino-aprendizagem que perpassam este período da formação, remetendo à importância de considerar esses aspectos.

Com relação aos cursos que os(as) entrevistados(as) apontaram mais dificuldades, também a partir dos conteúdos ministrados, o(a) entrevistado(a) E5 comenta a sensação que teve de que o curso esteve aquém do conhecimento que já tinha da graduação, o que prejudicou uma apreensão que ampliasse os conteúdos e o conhecimento que já detinha sobre a temática. Assim, chamando a atenção para as diferenças que percebeu entre as instituições que realizou os cursos (graduação e pós-graduação), como se observa no seu relato:

[...] a gente vem de uma graduação muito forte né, então pode ser por isso também. De repente quem vinha de uma universidade privada acaba achando que é um bom conhecimento, que é algo diferenciado, mas como a gente vem de uma universidade pública, um ensino de qualidade, professores extremamente qualificados, conhece uma perspectiva muito crítica, muito forte. Então, eu acho que talvez tenha sido aí a minha, o meu, desencantamento com a pós, por achar que ficou muito ali parecido com a graduação, talvez até um pouco mais fraco do que a própria graduação. [...] Eu lembro que tinha um pouco de fundamentos, mas também muito fraco assim né, bem inicial mesmo do Serviço Social, trabalhava ali a questão de Marx, questão de Weber, Durkheim, aquela diferenciação inicial que nem adentrou, porque se adentrasse já ia entrar direito em Marx, mas ali trabalhava mais essa questão de fundamento. Depois eu não recordo muito assim, eu lembro que trouxe um pouco da história do Serviço Social, entrou um pouco na questão de planejamento, muito por cima [...]. (E5).

Nesse caso em que o curso esteve voltado para uma formação específica no Serviço Social, observa-se que além de uma avaliação importante de reconhecimento da qualidade da formação graduada em uma universidade pública, há esta menção à falta de aprofundamento que o(a) entrevistado(a) observou nos conteúdos do curso de pós-graduação (que ocorreu numa instituição privada, em um curso pago), trazendo, assim, poucas contribuições para o que já se tinha de acúmulo sobre a temática. Portanto, nesta experiência, o curso não suscitou novas questões e nem trouxe o aprofundamento desejado à formação em Serviço Social, evidenciando dificuldades importantes desta experiência.

Entre os profissionais que relataram dificuldades com o formato EaD, o(a) entrevistado(a) E10 vai tratar também da falta de profundidade nos conteúdos trabalhados, sinalizando uma apreensão mais pontual sobre a Política de Assistência Social, sua legislação

e o SUAS, como menciona neste trecho: “[...] trouxeram assim as etapas do SUAS, da Política e tudo mais, só que tudo de uma forma bem simples, bem não detalhada, era mais assim pra organizar a trajetória mesmo, não aprofundou muito sobre o SUAS, sobre as políticas, trouxe mais fatos assim do que aconteceu” (E10). Complementa trazendo outros aspectos que chamaram a atenção, remetendo à fragilidade dessa formação:

A parte que eu li da Assistência, da política, eles fizeram assim um resumo, sabe, de tudo e aí eles iam colocando em parágrafos assim por acontecimentos. Então, Lei Orgânica, o SUAS, era dessa forma, não tinha um artigo científico de nenhum autor, mas sempre aparecia ali os autores de Serviço Social, principalmente eu lembro de Yamamoto, [...] e aí mais eles se embasavam nas legislações, nas normas e técnicas e tudo mais. [...]. (E10).

Sem desconsiderar as questões subjetivas que também são importantes nestas avaliações e de diversas formas impactam a experiência da formação, o fato desses cursos não terem suscitado um acréscimo significativo nas discussões, considerando que a formação em Serviço Social traz justamente a importância desses avanços, como observado ao longo da exposição teórica e das pesquisas de educação permanente na área, traz a tona aspectos de fragilidade que essas experiências nos cursos evidenciaram, remetendo à pouca criticidade no estabelecimento de alguns cursos, impactando diretamente a apreensão desses egressos no contexto da busca por essa formação.

Na experiência do(a) entrevistado(a) E32, principalmente em um dos cursos que realizou na modalidade a distância, da mesma forma não ocorreu articulação com os conteúdos do curso, como explicita: “O primeiro não lembro nada, não carrego nada pra vida, só o certificado mesmo, eu lembro que ele era bem voltado para a Administração, assim tinha questão de *Coaching*, de RH mesmo, de contratação, ele era assim, só que assim, eu fiz e nunca atuei, então é uma coisa que tu acaba” (E32). Observa-se que a formação não foi marcante no contexto do seu exercício profissional, evidenciando uma falta de articulação, bem próxima da experiência dos entrevistados anteriores.

De outra forma, alguns profissionais mencionaram uma experiência de maior integração com o curso realizado, explicitando em alguma medida a ampliação dos conteúdos da graduação, mesmo que ainda num contexto de disciplinas isoladas, de uma maneira ainda pontual, como tem-se nestas passagens:

Eu não me lembro dos títulos, mas [...] a gente estudava um pouco da política, das duas políticas [Saúde e Assistência Social], como é que foi a formação e tudo mais, que já deu uma reforçada naquilo que a gente aprendeu na graduação e trazendo a questão mais específica de como trabalhar com essas pessoas que já vêm

fragilizadas por algum motivo né. E essa base de fazer a escuta né, o que na minha opinião no final que me capacitou melhor foi a visão da gente ter a questão da família né, que era uma das disciplinas que trazia as formações de família ou nuclear ou ela abriu o leque para entender que a gente não trabalha só com papai e mamãe e fininhos. Na grande maioria são famílias, aquele estereótipo que, como é que eles costumam dizer, eu apaguei do meu vocabulário, porque eu acreditava que realmente não era 'ah porque é uma família que não é de acordo, desestruturadas, desestruturada do que? [...]'. Mas se a gente tem vários modelos, a gente tem que trabalhar com essa especificidade e a gente trouxe a questão de Genograma, de estudar quais são as relações e o que isso interfere no atendimento, como é que a pessoa vai fazer estudo de caso né, que eu sou apaixonada, eu adoro fazer isso com as minhas equipes. Se a gente tá muito tempo numa situação trazer todo mundo e isso fortaleceu a minha formação, porque daí tu vai estudar uma forma em que todos podem agir, tá todo mundo atendendo a família, então porque que não focar e tentar fazer o melhor, isso foi o que levantou. (E6).

[...] essa discussão da prática mesmo, porque quando a gente vai pra prática e traz a prática e reflete, e vai juntando pra toda formação o referencial teórico, isso é muito importante. E o curso de Serviço Social fica muito no teórico, muito teórico né, então, até, não só o curso, vamos pensar no próprio mestrado, eles são teóricos, são bem teóricos, mas o profissional, na prática, ele precisa disso, desse referencial, isso que vai dar o suporte, é o nosso pano de fundo pra conseguir fazer uma boa atuação, mas a especialização ela deixa mais essa discussão, essa reflexão. (E23).

Eles ampliaram, por exemplo, assim na graduação tem o ECA, o Estatuto do Idoso, essas coisas mais que você tem que ler, enfim pra entender, na pós eles deram estudos de casos, por exemplo, referente a senhora Ana que perdeu, foi suspenso o poder familiar, daí a gente aprendeu a fazer o estudo social sobre a situação, analisar quais que eram as condições da família reaver os direitos da criança, isso também que foi trabalhado. Foi algo mais concreto assim, tipo não tanto só ler a parte da legislação que era na faculdade, hoje eu vou ver sobre o ECA, sobre o direito da família, do pai, enfim, até o Código Civil a gente também deu uma pincelada assim na época leu sobre direito do poder familiar, enfim, essas questões a gente também abordou. (E31).

Essas falas trazem um pouco mais dos conteúdos trabalhados, na relação com a formação graduada e os aspectos que a especialização deu mais ênfase, a qual identifica-se como elemento fundamental desse processo, qual seja, muito mais que o mercado de trabalho, o eixo de articulação desta discussão deve estar na formação profissional. No caso do(a) profissional E6, o olhar para a composição familiar, trazendo o estudo de caso como um instrumento importante no trabalho com as famílias, trouxe um aprofundamento da formação graduada que contemplou as expectativas que o(a) profissional tinha com o curso. O(a) entrevistado(a) E23 vai destacar o suporte teórico que a graduação trouxe e a relação com esse olhar mais operacional, prático, que a especialização trabalhou, em alguma medida, de forma articulada. Ainda, em termos de comparação entre o trato dos conteúdos na graduação e na especialização, o(a) entrevistado(a) E31 comenta uma maior particularização,

considerando as especificidades concretas do exercício profissional ao se voltar para estudos de caso, aproximando-se dos campos de atuação.

Essa relação, se tomada no contexto da formação generalista da graduação na passagem para a formação especializada da formação *lato sensu*, na qual alguns autores, como Netto (1996), indicaram a sua necessidade premente, mesmo que, nestes exemplos que os(as) egressos trouxeram, ainda de uma forma não tão aprofundada com maiores elementos para a análise, remetem para a noção de uma formação profissional que continua abarcando tanto as questões que a graduação por diversos motivos não trouxe maior ênfase quanto os aprofundamentos necessários e as novas questões que tanto o mercado de trabalho tem tensionado a realizar, a partir de suas requisições, como demandas que precisam ser refletidas, compreendidas nos momentos necessários e bem-vindos de suspensão do fazer profissional.

Alguns profissionais que fizeram a formação específica na área de Serviço Social também situaram um aprofundamento importante. No caso do(a) entrevistado(a) E7, mesmo que no formato a distância, ao mesmo tempo que pondera dificuldades pela falta do momento presencial em sala de aula, sinaliza que:

O próprio texto era muito direcionado para o assistente social, esse da UnB, a gente já lia se vendo dentro daquele conteúdo, um material muito bem elaborado, essas apostilas eu tenho guardado até hoje, porque é um material assim de fácil linguagem de fácil compreensão. Então, um material muito bem elaborado até porque eram nossas referências teóricas da época que produziram, então é um material bastante interessante, mas tinha essa defasagem da necessidade de articulação em sala de aula que pra mim faz bastante falta. (E7).

Logo, retomando a discussão de que para além da modalidade do curso em si (presencial ou a distância), a concepção que o curso traz da formação na relação com o debate das diretrizes curriculares e seus fundamentos é central para os aspectos exitosos situados pelo(a) entrevistado(a) E7. Neste caso, em específico, em referência a um dos cursos oferecidos pela ABEPSS e pelo CFESS, em parceria com a UnB, indicando que um dos caminhos, senão o principal, de fortalecimento da formação *lato sensu* passa pela oferta de cursos organizados e pensados de forma a atender as necessidades em curso no debate da formação e do exercício profissional.

Outrossim, como a formação do(a) entrevistado(a) E7 na graduação ocorreu na década de 1990, as mudanças na formação e na realidade das políticas em que o(a) assistente social atua trouxeram a exigência por qualificação e atualização dos conteúdos que não tinham feito parte da sua formação inicial, como exemplifica também a partir do outro curso que realizou:

“[...] eu me formei sem falar de Lei Orgânica da Assistência Social, não tinha na época, são necessidades que a gente vai tendo que correr atrás depois” (E7). Ainda, faz referência à importância dos dois cursos que realizou em sua trajetória profissional, considerando sua atuação na docência:

[...] ah pra mim foi extremamente significativa as duas, apesar dos formatos diferentes, são conteúdos que me favorecem até hoje. Tanto que hoje eu leciono Políticas Públicas, então foi uma construção né claro que não parei lá com aquela especialização. Eu fiz mestrado, doutorado, vieram nesse caminho também, mas foi meu ponto de partida pra começar a aprofundar um pouco essa área que é uma área que eu sou extremamente apaixonada, então, não tenho como dizer assim ‘ah foi tempo perdido se eu voltasse atrás não faria’, em hipótese alguma. (E7).

Essa identificação com o(s) curso(s) realizado(s) na área de Serviço Social, enquanto um processo natural da relação exercício profissional e formação e sua continuidade, também aparece na fala do(a) entrevistado(a) E8, apesar da dificuldade em resgatar pontos em específico dessa apropriação, como explicita:

[...] a qualidade dessa foi muito boa né, posso afirmar isso, provavelmente eu utilizo isso né até hoje. Não vou conseguir identificar assim pontualmente isso né. Eu lembro que nós amávamos a aula da Martinelli, porque ela trabalhava mesmo só expondo, falando e citando as experiências profissionais dela e ela fazia junção né, prática, teoria, essas análises assim que a gente ficava, não queria que aquilo acabasse, quando tava na hora de sair para o almoço, todo mundo ficava sentadinho, tipo ‘fale mais’. A gente conversava entre as colegas né, puxa que mulher né [...]. Ela deu duas disciplinas. Então, assim marcou pela postura, pela doçura também [...] conteúdos fundamentais para a gente, mas de uma forma que a gente compreendesse, porque o Serviço Social tem isso, tem uma linguagem meio complexa que tem coisas que você precisa ler, reler e reler, para poder compreender. Então, ela tinha uma linguagem simples, era uma mulher extremamente inteligente né e a gente conseguia absorver aquilo que ela colocava né, agora dizer para você hoje eu lembro disso [em específico] não né. (E8).

Observa-se uma identificação importante com uma das docentes do curso, como um traço que revela o conjunto de fatores que permeiam o olhar para a formação profissional e os sujeitos que a compõem. Também situa as mediações necessárias e as dificuldades que os(as) profissionais têm de assimilação desses conteúdos da formação em Serviço Social, ao mesmo tempo que reforça, justamente a partir destes desafios, a importância desse aprofundamento, dessa aproximação contínua com as dimensões que envolvem a formação e o exercício profissional.

Ainda, relembando das aulas, a partir de referenciais como Martinelli e Raquel Rachelis, que também foram professoras do curso, o(a) profissional E8 enfatiza as demandas do seu exercício profissional na atualidade em relação com os conteúdos daquele período:

“provavelmente uso no meu dia a dia, mas [...] o foco hoje é SUAS, que nessa época nem se falava, não existia. [...]” (E8). Nesse contexto, novamente menciona o momento da formação e as questões que foram surgindo, considerando as reflexões sobre o papel da especialização neste processo.

Olhando assim esse período, eu era muito imatura profissionalmente, e assim a graduação, eu penso que por ter sido a primeira graduação a gente teve muitas falhas, sabe, a instituição não tinha ainda muitos profissionais qualificados, a gente muitas vezes não teve aula né, houve uma enrolação, houve muita mudança de profissionais, e a gente saiu assim bem imatura, bem assim sem saber como atuar, os instrumentais do Serviço Social também ficaram assim ‘opa’, e a Especialização ajudou né e eu demorei ainda muito para atuar também sabe na área do Serviço Social. [...] Para mim essa pós foi muito boa, eu considero ela de excelência, deu pra fechar alguns buracos digamos assim, [...] eu vejo que a pós, ela através desses profissionais, trouxe um outro olhar sobre a profissão, a experiência mesmo. (E8).

A especialização, nesse caso, também com o desafio de suprir dificuldades que a formação graduada apresentou e as questões que a trajetória profissional indicou, tornou-se um espaço fundamental de reencontro com a profissão. Do mesmo modo, o(a) entrevistado(a) E9 faz um balanço da sua formação, sinalizando períodos importantes de mudanças e transições do currículo do Serviço Social, que foram se estabelecendo no processo histórico tratado no item 3.2.1. Assim, situa um panorama de como foi sua formação, a partir da primeira matriz curricular na PUC, sob a influência dos currículos que antecederam o currículo de 1983, tendo disciplinas como Higiene Social, Psiquiatria Social e Teologia, em que se estudava a matriz Cristã Católica da Universidade, Antropologia, Estágio, com orientação de estágio supervisionado, e lembrando alguns aspectos: “a professora me dizia como é que eu tinha que me vestir né, como é que o aluno tinha que se comportar no estágio, nas visitas. [...] Antropologia, que o professor ensinava a leitura de medir o crânio e eu dizia, ‘mas onde vou usar isso?’” (E9).

Essa passagem evidencia a importância de olhar para a formação no contexto das mudanças curriculares que foram se materializando no conjunto dos espaços de formação no decorrer da história da profissão e que se relacionam com a busca por atualização, seja pelos traços que esses diferentes currículos ainda repercutem na formação na atualidade, seja remetendo à relevância e contribuição da formação *lato sensu* e dos diferentes espaços de educação permanente nesse processo de mudanças que perpassam a formação profissional e o trabalho do(a) assistente social. Ainda, posicionando como a especialização dialoga com estas questões, o(a) entrevistado(a) pontua:

Quando eu entro na pós-graduação que eu tenho contato com o conteúdo da Antropologia Cultural, Sociologia, da minha graduação, nossa nem me lembro que eu estudei na graduação, mas quando eu entrei na pós-graduação que eu tomei contato com o estudo da história dos grupos sociais, da formação dos grupos, da matriz, da estrutura conceitual histórica de como os grupos sociais, como a sociedade foi organizada pelos seus antepassados, da tradição cultural, da cultura organizacional na Psicologia Organizacional, que eu tive, como é que é o comportamento, como que aparecem termos que a gente hoje usa no Serviço Social, mas na época quando eu entendi como é que é, como é que você trabalha, como é que o profissional assistente social poderia entender a cultura, o clima organizacional, o que que gera tantas doenças no trabalho, o que que dentro da Sociologia das Profissões que motiva, e fazem definir o perfil de um profissional que hoje a gente discute mercado de trabalho, mas não discute quem eu estou qualificando na graduação. Então, esses conteúdos que eu me lembro na área de família, Silvia Lane, que uso até hoje a Silvia Lane, na área de violência, da violência contra criança, a Cristina Bruschini, que são leituras que na época, na área de família, eram a própria Miotto né, eram autores que na graduação eu não tinha contato e eram que eu trabalhava. Trabalhava numa Prefeitura, eu tive Política Pública, eu tive Política Social, Política Institucional na grade curricular, quando eu estudei com mais apropriação o Estado, a constituição do Estado, mas já relacionando a minha prática profissional. Então, conteúdos, o que mais de conteúdo específicos, esse de política [...] a pós-graduação que eu estudei com mais propriedade a questão do Estado, a formação do Estado, com maior profundidade, então, isso são conteúdos que eu me lembro da época que até hoje estão presentes. (E9)

Outrossim, trazendo aspectos da densidade e abrangência do curso de especialização que realizou, dispõe sobre a necessidade de apropriação dessas discussões, considerando os avanços próprios da produção do conhecimento e seu papel determinante na compreensão sobre o fazer profissional:

Se nós nos apropriarmos mais dessa discussão vai ver que é um outro mundo, que vem muito ao encontro hoje do que nós estamos discutindo. O Serviço Social avançou muito na discussão teórica, muito mais nas outras áreas, enfim, é outra discussão, mas são assuntos, são conteúdos da minha pós-graduação que eu me lembro muito hoje, que eu passei na minha graduação, mas me aprofundi muito mais nessa oportunidade né, que estava muito relacionada ao Serviço Social, o olhar da interdisciplinaridade [...]. (E9)

O diálogo do(a) entrevistado(a) E9, com os autores e as referências que teve como mais significativas, bem como a aproximação com áreas, como a Psicologia, as Ciências Sociais e a Antropologia, que também marcaram a formação profissional do Serviço Social nos diferentes currículos, revela que diferentemente de um conhecimento pontual, aparecem como referências teóricas importantes na formação, tendo implicações no modo de atuar e pensar essa realidade. Portanto, pensar a interdisciplinaridade também na formação profissional, vai implicar o diálogo constante com esses conhecimentos como essas formações aqui apresentadas têm revelado e como as mudanças curriculares também foram retratando,

considerando a abertura necessária para o trabalho coletivo, intersetorial, interdisciplinar, multiprofissional e que necessita levar em conta a educação permanente.

De outra forma, algumas experiências revelaram como característica de muitos cursos da formação *lato sensu* a referência constante aos marcos legais das diferentes políticas, sem que seja mencionado pelos(as) profissionais uma interação maior desses marcos com o debate mais ampliado das políticas públicas que exigiria um maior aprofundamento teórico-metodológico, para além do conhecimento instrumental do texto legal. O(a) entrevistado(a) E12, nesse contexto, ressalta que o curso realizado esteve mais atrelado a trazer os marcos da legislação, como se observa neste trecho: “[...] na especialização do SUAS, a gente tinha muito mais a parte das normativas e legislações e tudo o que regulamenta o Sistema Único de Assistência Social” (E12). Entretanto, também pontua outras questões importantes que o curso trouxe, situando ainda a possibilidade de interlocução com as áreas e a relevância de conhecer bem as legislações na perspectiva de assegurar direitos sociais:

[...] trás a questão interdisciplinar, de trabalho interdisciplinar também, e a gente lida com as questões intersetoriais junto com a Política de Saúde, de Educação, também. Assim, enriqueceu bastante né, ampliou bastante o olhar, não que a gente já não tivesse isso, mas trouxe digamos assim um respaldo teórico muito baseado em legislações também, naquilo que são as normativas né, de como que a gente precisa proceder, o que que se pode fazer, o que que não se pode fazer né dentro da questão da política pública e de gestão. Ainda que eu não estivesse como gestora, mas a gente ser conhecedor de como funciona a política também nos permite dentro daquilo que tá no nosso projeto ético-político né e naquilo que a gente tem como ideal dentro do Serviço Social, também nos permite fazer o controle social e eu penso que isso é bastante importante. E nesse momento então que a gente tá vivendo também de conjuntura nacional nas questões políticas, [...] mas ainda assim pra mim fez toda a diferença buscar a especialização pra qualificar e ampliar o meu olhar e a minha capacidade técnica, digamos, profissional e aí as vezes o que a gente percebe, assim, é que as vezes algumas formações acadêmicas não asseguram assim essa base pelo menos né. (E12).

Apesar dessa fala remeter em alguma medida ao conhecimento restrito do texto legal, como observado no trecho “respaldo teórico muito baseado em legislações” (E12), o(a) profissional destaca a importância de se deter às normativas também enquanto necessidade básica de apropriação e interlocução entre as diferentes políticas, de forma a garantir minimamente esta apropriação ampliada dos marcos legais, que, na sua visão, nem sempre é assegurada pela formação acadêmica. Assim, evidenciando algumas possíveis lacunas dos espaços da formação graduada, considerando a necessidade de apropriação das normativas de uma forma mais integrada ou mesmo de assimilação desse processo pelos profissionais.

Do mesmo modo, pondera-se que as mudanças nas políticas e a falta de uma apropriação mais integrada das normativas no processo de formação, acabam por movimentar um mercado de especializações que se voltam para essas necessidades mais imediatas que o mercado de trabalho coloca como requisições ao exercício profissional.

Nesse ponto, outro aspecto que apareceu nas entrevistas foi a percepção de que, considerando também o acúmulo de outras formações, tem-se atribuído esse caráter mais pontual à formação *lato sensu* enquanto característico deste momento da formação, como mencionado nestas falas:

[...] não sei se foi o que eu hoje já sinto de diferença de ter feito a especialização, por estar no mestrado, que daí no mestrado a gente consegue ter essa questão de pensar mais, refletir, diferente de uma especialização, que ela, penso que ela é voltada mesmo pra prática. [...] Então, foi mais voltada pra uma coisa, um ponto mais específico, por exemplo, na de Gestão em Saúde, era nas disciplinas da Administração, da Gestão em Saúde, pronto e deu. (E14).

A formação, a especialização em Serviço Social, foi bem pontual assim. Foi a primeira, eu tava saindo da formação e tal, então foi a primeira em que eu peguei, bem pontual, a mais pontual foi essa primeira, as outras elas abriram mais. (E22).

Não se trata de questionar a característica de especificidade que a formação *lato sensu* detém, contudo, tem-se o entendimento de que o aprofundamento reflexivo destas especificidades é necessário e bem-vindo também na formação *lato sensu*, compondo a ideia de uma formação que dialoga com as experiências profissionais, com seus conteúdos reflexivos próprios das diferentes temáticas, levando em conta as diversas dimensões da formação (ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativa) para além de uma formação que se restrinja à dimensão técnico-operativa no contexto da formação permanente, como se tem destacado ao longo da pesquisa.

Em continuidade a apresentação dessas falas, o(a) entrevistado(a) E23, traz uma importante reflexão sobre as possibilidades de articulação entre conteúdos considerados mais técnicos e a sua articulação com a teoria crítica, enquanto uma possibilidade fundamental para agregar qualidade à formação:

Até ali tem as disciplinas, a que mais me marcou foi a do professor César Nunes, que é a História da Sexualidade Humana, ele vinha de São Paulo, era um mestre muito conceituado [...] da área de Filosofia, [...] ele formou várias turmas desse [tema] de Educação Sexual, era uma referência na época. Na época isso tava muito valorizado, essa questão da defesa das minorias, do homossexual, LGBT. Nessa época, 95, pensa, mas já estávamos discutindo isso, questão de gênero, nós tínhamos disciplina de gênero, era fantástico, assim dessa descoberta da questão da sexualidade, o que está por traz. Então, muito se estuda a questão do poder, de Michel Foucault, claro pensando em Serviço Social né, foge um pouco da área do

Serviço Social, mas ao mesmo tempo as demandas do Serviço Social trazem tudo isso, trazem todo esse contexto de questões de poder de violência, de arranjos familiares. [...] Eu trazia muito, porque eu trabalhava no Conselho Tutelar e sempre tinha situações para trazer, que envolviam essa questão da violência, da defesa dos direitos, que é o [que o] Serviço Social trabalha, essa defesa dos direitos. Então, já vem um pouco por aí, desse interesse, de tentar fazer assim um gancho com a profissão, o tempo todo eu tentava fazer isso enquanto assistente social, enquanto a formação que a gente teve no Serviço Social, uma formação crítica, de toda essa questão da divisão social do trabalho, do capital, o que que isso também pode somar, porque enquanto profissional ali tinha isso a mais né, assim que era uma visão mais crítica de sociedade. Então, alguns profissionais que estavam ali poderiam não ter essa visão, poderiam só ficar na ali na questão desses temas, mas não aprofundar tanto esse temas, enquanto o assistente social já trazia uma formação, embora nessa época, em 94, a gente diz, eu digo que foi crítica, posso dizer que foi crítica, a minha profissão eu sempre pensei, eu tenho uma formação crítica, procuro trazer isso. (E23).

eu vejo que agrega, faz parte né, porque as vezes as pessoas na prática [dizem] '**não uso nada do que estudei na graduação**', **não, usa né, com certeza é a nossa formação, é o nosso referencial teórico**, mas assim como que a gente vai juntar isso com a realidade. Então, muitos momentos a gente tá nessa realidade, mas fazendo essa junção, fazendo essa compressão maior da totalidade, dessa visão mais crítica de sociedade, é uma situação que chega simples, mas consegue contextualizar, é possível. (E23).

Os(as) entrevistados (as) E24 e E34, igualmente, vão tratar dessas questões do aprofundamento teórico e as características técnicas dos cursos, também a partir de suas experiências em outros espaços de formação e do exercício profissional, como se segue nas falas:

[...] Hoje, fazendo uma formação né, tendo feito um mestrado na Universidade Federal que tem já uma vertente mais crítica, de um olhar mais crítico né, com o doutorado em andamento. Hoje eu analiso que o curso poderia, só que era uma especialização também. Então assim, tinha algumas questões teóricas que não aprofundava tanto, quer dizer tinha uma fundamentação, mas não era tão aprofundado teoricamente. Mas, por exemplo, para mim foi extremamente importante, porque, digamos assim, me ensinou alguns caminhos na operacionalização da política no âmbito do município. Uma das professoras em específico ministrava cursos e palestras e realizava capacitações nessa área, então ela, ela tinha muito esse, esse caminho, sabe, de tipo, ah e como eu tava chegando num município que tava estruturando, [...] era um pouco, a política era bem organizada, tava bem desenvolvida [...]. Mas quando eu fui para [nome ocultado] era um município muito pequeno, com uma equipe pequena que precisava, e aí quando a gente chegou lá para fundar um CRAS, eu precisava de toda uma série de conhecimentos operacionais, para onde que mandava no MDS, com quem que protocolava recurso, o que que pedia. Quer dizer, essa pós me deu um pouco desses conhecimentos, entendeu, de saber ali o que que, não que tenha sido tão específico, mas me deu aonde buscar os caminhos, sabe, por conta dos debates que a gente fazia, das outras colegas que estavam ali que trabalhavam com gestão de política no município. Então assim, aí isso me ajudou, isso apesar de algumas limitações que hoje eu analiso, em termos de discussão teórica, mas deu um apoio instrumental que aí pode ser um viés de crítica dependendo da análise que você faça, porque aí tu entra nessa coisa que era um instrumental. [...] Mas assim, mas me possibilitou

compreender a estrutura de funcionamento do governo federal, do nível das políticas. Então assim, foi importante naquele momento. (E24).

[...] Uma coisa que a gente não domina muito na área é questão de Orçamento né, Orçamento pra nós é muito difícil, mas eu estou num lugar aqui, agora eu vou linkar com meu trabalho [...]. Quando eu tava lendo aqui [as disciplinas], você pode ver que o primeiro é mais voltado mesmo para Políticas Públicas, voltado mesmo à questão da Política Pública, do Estado, as mudanças que tiveram. O segundo, não, o segundo ele focava mais na questão mesmo de Gestão das Cidades, [...] o que que no planejamento da cidade você precisa tá pensando, questão dos loteamentos, a questão da habitação, o que que tu tem que estar pensando. Na área da Administração, tem a questão das licitações, então, quais que são as leis que permeiam a questão da habitação, da licitação, na Política de Saúde, o que que tem. O segundo, era mais na forma de gestor mesmo, de gerência mesmo, de poder entender como funciona na cidade, e o primeiro era mais voltado mesmo à questão das políticas, das mudanças da forma do Estado. (E34).

Igualmente, tem-se a discussão do pensar o curso de especialização como um espaço exclusivamente voltado para a formação técnica-operativa versus a ideia de que essa formação pode garantir um espaço para aprofundamento teórico, político, desse olhar técnico para os diferentes temas. Contudo, geralmente havendo essa cisão no pensar a formação *lato sensu*, trata-se de uma apropriação historicamente moldada para que prevaleça o entendimento de uma formação exclusivamente destinada a atender pragmaticamente ao mercado de trabalho em expansão e com necessidades por vezes imediatas, como se tem apresentado no decorrer da tese. Trata-se de uma discussão central para compreender a continuidade da formação e a formação *lato sensu* no conjunto da formação profissional, isto é, a que a mesma se destina, quais os tensionamentos possíveis a partir da concepção de formação que se objetiva fortalecer.

Como último elemento de destaque neste item, alguns(mas) profissionais trouxeram relatos mais voltados à discussão dos conteúdos no contexto do trabalho interdisciplinar, seguindo a tendência apresentada nos itens anteriores, seja situando o impacto que o curso teve no exercício profissional (E2), seja situando dificuldades de se ter nesta aproximação com outras áreas e profissões um momento de maior articulação com a formação do(a) assistente social (E13), seja compartilhando a experiência na Residência Multiprofissional (E16), seja trazendo a experiência dessa aproximação com outras profissões na relação com as especificidades do trabalho do(a) assistente social (E22), como se tem nestes trechos:

[...] O primeiro que [...] é Família e Práticas Interventivas era mais focado na área da Psicologia assim, então a gente percebia que tinha bastante né orientação. Enfim, ele veio como um curso de especialização pra quem tava se formando em Psicologia na unidade em que eles ofereciam esse curso presencial e aí nós assistentes sociais

embarcamos nessa especialização, pra entender mais sobre as famílias, porque a gente atende famílias o tempo todo né no nosso trabalho, no nosso fazer profissional dentro das políticas públicas, principalmente dentro da assistência, na época eu trabalhava no CREAS, que é o Centro de Referência Especializado em Assistência Social, então que foi onde eu entrei logo depois que eu fiz a especialização. Foi um curso assim muito importante pra mim, é até hoje. [...] A bagagem desse curso dessa especialização eu vejo que me transformou profissionalmente, assim, a minha intervenção, a qualificação do meu trabalho, a gente não entra naquilo que é da área da Psicologia, mas ele nos ajuda muito, dá muito subsídio, até em relação à instrumentais que a gente pode usar né, pra auxiliar no atendimento na intervenção junto com as famílias. Então, antes eu trabalhava, trabalhei um tempo no CREAS, trabalhei no Serviço de Proteção e Atendimento Especializado às famílias, também no atendimento de adolescentes em cumprimento de medidas sócio-educativas e atualmente eu tô trabalhando na Política de Assistência Social, dentro do CRAS que é o Centro de Referência de Assistência Social, então pra intervenção direta com os usuários, essa especialização de Famílias e Práticas Interventivas foi fantástica assim me ajudou muito. (E12).

Eu acho que na época o que me faltou era uma visão de um profissional de Serviço Social no curso, tinha até psicóloga também fazendo. Então, assim o que que é o Serviço Social, eu trabalhava com grupos, então a gente trabalhava junto com a enfermeira, na época, só tinha uma psicóloga no município, trabalhava 20 horas no Conselho Tutelar, não trabalhava ainda com a questão da saúde, então fazíamos um trabalho digamos assim de grupo lá, mas eu acho que eu senti falta de alguém da saúde, de um assistente social que já trabalhava na saúde que pudesse me falar alguma coisa do geral do exercício. (E13).

[...] sempre nas aulas a gente tinha um material teórico, sempre era disponibilizado um autor um determinado artigo ou um texto pra nos nortear sobre a temática que ia ser trabalhada e na aula em si era um debate, não era uma exposição daquele texto, era um debate mesmo de trazer aquele texto pro cotidiano. [...] Na verdade, assim, dentro das aulas, são 2 tipos de aula né. As aulas que eram integradas, que eram todos os Residentes, era muito voltado à saúde mesmo né, contexto da saúde, saúde da população negra, saúde, visita domiciliar, a gente trabalhava todas essas questões de saúde. Dentro das aulas de núcleo, onde era a categoria do Serviço Social, a gente trabalhava mais questões, previdência social, política de assistência social e aí dividíamos os serviços né que são ofertados no município, a rede, falamos sobre violência, pessoa em situação de rua [...]. (E16).

[...] a do PSF [Política de Saúde da Família] foi ótimo nesse sentido, porque os assuntos ministrados, eu aprendi um pouco de nutrição, um pouco da saúde bucal, aprendi um pouco da saúde coletiva no viés do médico, a saúde coletiva a partir da Psicologia, qual é o papel do Serviço Social nos postos de saúde, nessa saúde coletiva. Na época não se falava muito em CRAS ainda né, não tinha essa coisa do SUAS mais organizado tipificado né, então o SUS era uma referência de território. Então, se problematizou muito os profissionais no território, o assistente social indo pro território. (E22).

O(a) entrevistado(a) E12 situa a importância que o curso teve na qualificação do seu exercício profissional, aproximando instrumentais para o trabalho com famílias, no caso em um curso voltado para a área de Psicologia. Logo, evidenciando a possibilidade de interlocução com outras áreas, assim como a Psicologia e outras áreas também dialogam com

a formação em Serviço Social, considerando que esses(as) profissionais, em muitos casos, dividem espaços de trabalho em equipes multiprofissionais.

Na experiência do(a) entrevistado(a) E13, apesar de ter sido contemplado todo um arcabouço importante em relação ao trabalho interdisciplinar na área da saúde, como explicitou em outro trecho, ao mesmo tempo indica que faltou na formação algo mais específico da atuação do Serviço Social na Saúde, enfatizando, mesmo no campo interdisciplinar, a importância de se ter também conteúdos que contemplem as especificidades da área, como se tem tratado. Quando o curso tem como eixo o Serviço Social e se trabalha conteúdos de outras áreas no contexto do trabalho interdisciplinar, essas especificidades estão mais asseguradas, mas quando o curso tem como eixo outra área e/ou o conteúdo interdisciplinar, essas especificidades das diferentes profissões são tratadas no seu conjunto. Nesses casos, acaba ficando a cargo do(a) profissional fazer estas interlocuções com seu trabalho em específico.

O(a) entrevistado(a) E16 vai trazer um pouco da dinâmica das aulas, no âmbito da experiência na Residência, considerando, neste caso, o debate de temas comuns, com profissionais de diversas áreas, nas chamadas aulas integradas. Essa modalidade traz também a possibilidade de se tratar conteúdos mais específicos da profissão entre os(as) assistentes sociais residentes, enquanto uma premissa dessa formação, considerando os momentos de aulas de núcleo, como mencionado pelo(a) entrevistado(a) E6, então voltadas para os conteúdos do Serviço Social.

Na experiência do(a) entrevistado(a) E22, observa-se também essa integração maior na abordagem do trabalho interdisciplinar, no trato dos conteúdos, apresentando uma aproximação com outras áreas, igualmente, em temáticas específicas das mesmas e ao mesmo tempo trabalhando especificidades da atuação do(a) assistente social, assim, aprofundando a possibilidade de interação entre as áreas, como propõe o trabalho interdisciplinar. Nogueira (1998, p. 45) ao tratar da importância da equipe interdisciplinar no tratamento de qualidade na área de saúde, vai destacar justamente que “a ação interdisciplinar vem como uma resposta à diversidade e especialização características da modernidade tanto em relação aos conhecimentos como ao mundo profissional”. Portanto, trata-se de um espaço de ampliação dos conhecimentos numa perspectiva de aprofundamento das dimensões profissionais,

também na relação com as outras áreas, cabendo tensionar para que lado caminham as concepções que dão sentido a esse momento da formação.

No decorrer deste item, como foi possível observar, optou-se por elencar um maior número de falas de forma a retratar como esses conteúdos foram agregados ao longo do contexto de formação destes (as) profissionais, a partir dos cursos realizados. Assim, buscando assimilá-los neste processo.

Essas passagens trouxeram o desafio de apreender os diversos elementos que compõem a dinamicidade dessas relações que se dão no olhar para a formação e o exercício profissional. Compreende-se que muitas dessas questões precisam ser melhor delineadas, remetendo a um aprofundamento destes pontos. De todo modo, os apontamentos efetuados trouxeram importantes indicativos que serão retomados no conjunto das questões.

4.4.1 Trabalhos de Conclusão de Curso

A questão 5 (cinco) do formulário de entrevista trouxe o questionamento, especificamente, sobre os Trabalhos de Conclusão de Curso na formação *lato sensu* e os aspectos de destaque destes trabalhos.

Os Trabalhos de Conclusão de Curso, que a maior parte dos(as) entrevistados(as) tiveram que elaborar ao final da formação *lato sensu*, seja no formato de Monografia, Artigo, Trabalho individual e/ou em grupo, enquanto subsídios para a análise, indicaram, em sua maioria, uma conexão entre as temáticas tratadas e o exercício profissional no contexto das requisições e demandas dos espaços de trabalho. Mesmo nos casos em que o curso se mostrou (mais) distante das especificidades do trabalho no Serviço Social, os(as) entrevistados(as) buscaram realizar essa interlocução, como será observado nas falas dos(as) demais entrevistados(as).

Tal constatação também é importante ao revelar que essa característica, reafirmada nesses trabalhos, remete, em muitos casos, em uma maior apropriação de conteúdos dos cursos, refletindo ainda em uma maior apropriação sobre a formação e conteúdos específicos do Serviço Social. Do mesmo modo, sendo um indicativo de como se deu esse possível adensamento, ou não, dessa formação de modo geral entre os sujeitos pesquisados.

Em alguns casos, o curso não apresentou a necessidade de elaboração de um trabalho final, como observado no item anterior, na Figura 30, também havendo relatos em que a relação entre conteúdos e Trabalho de Conclusão não se deu de forma tão direta, bem como falas de dificuldades nessa apropriação.

Nas falas, os(as) entrevistados(as) vão trazer aspectos de como se avançou durante o curso até chegar nos temas escolhidos para os trabalhos finais, bem como a importância que esse trabalho teve no conjunto da formação, contudo, havendo poucas menções em relação especificamente ao referencial teórico e bibliográfico que serviu de base nessa apropriação. De toda forma, os(as) profissionais, em sua maioria, também situaram que os conteúdos dos cursos foram usados para elaborar o trabalho final, contribuindo com seu desenvolvimento.

Essa dificuldade de menção aos referenciais que tem aparecido ao longo das questões traz indicativos para a forma de apropriação desses conteúdos, também considerando o tempo em que essas formações foram realizadas e como se dá o processo de acúmulo de referenciais ao longo da trajetória profissional. Ao mesmo tempo que alertam para a falta de assimilação das referências teóricas no trato da formação, reverberando, em muitos casos, em fragilidades diversas que denotam uma concepção fragmentada do conhecimento, em cursos aligeirados em que a informação aparece mais prestigiada que o próprio conhecimento, como tratado por Chaui (2003) e Rodrigues (2008) na seção 3.

Ao retomar os dados pesquisados¹⁸⁴ em relação ao processo de orientação, tomando os 56 trabalhos listados, 23 entrevistados(as) mencionaram que tiveram orientação de um(a) docente, a maioria sendo realizada pelos(as) professores(as) dos cursos.

Iniciando o diálogo com esses dados, o(a) entrevistado(a) E2 vai situar a aproximação com a temática do exercício profissional no TCC enquanto um movimento que realizou, considerando que o curso não abordava diretamente o Serviço Social:

[...] no sistema prisional tem poucas assistentes sociais e poucos psicólogos. Na LEP, LEP que é a Lei de Execuções Penais, que regulariza o sistema prisional, ela diz que cada unidade prisional teria que ter um assistente social, um psicólogo, enfermeiro, pedagogo, e na realidade isso não existia. E naquela época que eu fiz o TCC, muito menos, então eu faço um recorte [...]. Aí eu trago o Serviço Social para o Sistema Prisional né, em um dos capítulos eu trabalho isso. (E2).

¹⁸⁴ No decorrer das falas, na maior parte dos casos, aparece uma menção direta aos títulos dos trabalhos, contudo, teve-se a preocupação em ocultar essas referências, dada a questão do sigilo na identificação dos(as) entrevistados(as).

Apesar do Serviço Social não ter sido objeto de discussão no curso, coube essa articulação com a temática do curso, questão que apareceu em outros trabalhos enquanto um importante indicativo de como os profissionais têm feito esse movimento de direcionamento para a o debate profissional e o fazer profissional nas diferentes áreas em que está inserido.

Essa característica parece contemplar também um modelo recorrente e levado em conta pelas instituições que ofertam os cursos *lato sensu*, na medida em que se direciona que os(as) profissionais tragam para as discussões e atividades, no decorrer do curso e no trabalho final, essa articulação com os temas que se pronunciam no seu exercício profissional. De qualquer forma, tem-se exposto ainda que a decisão sobre o que estudar no trabalho final é um momento de definição do(a) profissional.

O(a) entrevistado E4, que tratou da temática da codependência enquanto uma necessidade que identificou em sua atuação profissional, situa a importância de ter aprofundado esta discussão no trabalho final do curso, “[...] O meu estudo eu fiz em cima do livro, eu debati em cima do livro, destes três livros que falam muito sobre a codependência” (E4).

Outros exemplos de como se deu essa relação de proximidade entre os temas dos trabalhos e a realidade profissional dos(as) entrevistados(as), aparece nos relatos dos(as) entrevistados(as) E7, E19 e E31. Por sua vez, E7 menciona que um projeto em que atuava serviu de tema para desenvolver o trabalho, impactando também seu espaço de atuação profissional. Os(as) profissionais E19 e E31, situam a aproximação da área e temática do curso com sua atuação, trazendo uma relação importante com o fazer profissional, como expressam as respectivas falas:

[...] porque não aproveitar essa vivência que eu estava lá em Blumenau iniciando com um projeto que o gestores viam com desconfiança, trabalhar e analisar até pra que a gente conseguisse trazer elementos que reforçavam né a importância desses trabalhos coletivos dentro da Política de Assistência Social e esse foi um programa que durou um bom tempo, depois foi inclusive ampliado, porque a gente foi se fortalecendo a partir das discussões trazidas nas especializações, não só eu, mas dos outros profissionais também. (E7).

O artigo, a proposta [...] tinha que trabalhar com algum dos temas que foram discutidos né, [...] na área de direitos humanos, mas ficou livre aberto para qual o tema a gente escolhesse, então quando eu fiz o artigo foi com relação à semiliberdade, medida socioeducativa e daí eu pude fazer essa reflexão, com a minha atuação e com relação aos direitos humanos. (E19).

A gente debateu muito na área de saúde mental o movimento antimanicomial, então assim, eu já atuava no hospital psiquiátrico, mas o hospital psiquiátrico já tinha um outro contexto [...]. Então eu trabalhei bastante [...] a questão de trazer a família pra

dentro do hospital, de visitar o familiar, de fazer a família entender o que aquele paciente está passando que é uma doença, acima de tudo, da loucura, enfim, da dependência, também existe a doença, coloquei bastante da questão que a família adoece, que a família também precisa, que existe esse espaço [...]. (E31).

No caso de E7, como o curso de especialização tinha uma temática mais abrangente, não havendo um recorte mais específico sobre a intervenção profissional, relata ainda que foi estratégico buscar uma assistente social para a orientação do trabalho: “eu optei na época por escolher uma orientadora que fosse assistente social pra conseguir fazer esse link né, entre a minha realidade de intervenção e aquilo que era discutido dentro de sala de aula que pra mim foi perfeito” (E7). Assim, observa-se que a orientação do TCC foi realizada por uma profissional docente que não compunha o quadro de docentes do curso de especialização, como complementa:

não necessariamente tinha que ser professor do quadro da especialização, então eu busquei uma orientadora na FURB que era assistente social, que é professora, era professora na UFSC, [...], porque a gente podia captar orientadores mais próximos já que a turma era né bem diversificada, de vários municípios do Estado, pra não ter que ir a Florianópolis pra essas orientações a gente poderia sugerir e a partir de uma análise de currículo, aceitava-se ou não o orientador. (E7).

Essa possibilidade de escolha e a própria dinâmica da orientação também aparece como característica de outros cursos, indicando uma ampliação maior das possibilidades de orientação destes trabalhos. O(a) entrevistada(o) E10, igualmente, traz que a temática trabalhada em um dos cursos que realizou esteve relacionada com questões que surgiram do seu exercício profissional no âmbito da Gestão, como explicita neste trecho, ao indicar o estudo da temática da educação permanente no SUAS:

É importante, porque principalmente por ter muita demanda e por ter muito trabalho na Gestão, se o profissional não estiver atento e não estiver toda hora buscando e se qualificando, ele vai caindo numa mesmice e vai achando que assistente social é dar cesta básica, é ser aquela coisa simplista sabe, que é o que acontece, que assistente social às vezes é muito desvalorizada por causa disso. E, então, eu percebi isso que precisa, que os profissionais precisam de qualificação, até porque é uma forma de a gente se munir e barrar as demandas que chegam, igual eu falei, qualquer coisa é o assistente social, então eu estudando, eu digo que não, isso não é minha competência, não vou fazer isso porque não é meu trabalho, e a gente vai até se diminuindo pra não adoecer, porque eu também passei por um momento que parecia que eu não ia aguentar, que eu tava muito sobrecarregada. Então, eu acho muito importante o conhecimento em si, o conhecimento é muito importante, porque ele liberta as pessoas e dá mais uma luz assim pra coisas. [...] Eu que fui buscar e encontrei a Política Nacional de Educação Permanente, eu falei vai ser nisso que eu vou me embasar, porque é algo que esta dentro da gestão do SUAS, na gestão do trabalho, envolve meu trabalho, porque eu como assistente social da Gestão, eu também devo promover capacitação e isso, então, daí eu que fui atrás, no curso eu

não tinha visto nada sobre isso, mas eu percebi quanto é importante se qualificar e aí eu pesquisei. (E10).

Novamente, aparece demonstrado que as questões postas no exercício profissional e as indagações sobre o que envolve a atuação profissional são fundamentais para que os profissionais se sintam contemplados nas problemáticas que desejam desenvolver nos trabalhos. No caso do(a) profissional E10, fica evidenciada a necessidade que identificou de trazer a discussão da educação permanente.

A característica de priorizar nos cursos de especialização a aproximação com as requisições dos campos de trabalho, também aparece nos objetivos de muitas especializações, considerando justamente o sentido prático-profissional que lhe é próprio, como situado ao longo da pesquisa. Dessa forma, indicando mais uma vez o espaço da formação *lato sensu* como espaço de relação com o fazer profissional, mesmo que indiretamente, considerando as diferentes temáticas.

Essa constatação nos remete novamente para a importância de estudar e pesquisar a formação *lato sensu* como estratégia de avançar nos elementos que a compõe e embates para qualificação desse momento, apontando, sobretudo, para a necessidade de problematizar como a mesma tem sido estruturada e como se expressa no campo educacional e nas diferentes legislações. Deve-se considerar a leitura quanto à constituição dessa política no contexto da influência mercadológica que, não raramente, tem se sobressaído para além da ênfase educacional, impactando diretamente esse modelo educacional e esse espaço privilegiado que a formação *lato sensu* apresenta de interlocução com o fazer profissional.

O(a) entrevistado(a) E27 vai trazer a importância de apresentar nos trabalhos finais questões que às vezes não se tem possibilidade de dialogar nos espaços de trabalho, também considerando a necessidade de suspensão do cotidiano profissional:

[...] eram coisas que no dia a dia acaba não parando pra pensar, daí quando para pra fazer uma relação da teoria e a prática consegue pensar em outras coisas e também é difícil no local, tipo eu era a única assistente social lá, então não tinha uma reflexão com os colegas assim, era mais difícil. (E27).

Do mesmo modo, essa fala remete para as dificuldades que os(as) profissionais também expressam de cisão da relação teoria e prática, que será retomada ao longo desta discussão.

Ao mencionar diferentes formatos de trabalho final, o(a) entrevistado(a) E12 vai destacar a qualidade do curso realizado e a experiência que teve, em que o trabalho final foi feito em dupla, enriquecendo o processo na troca com outras áreas, no caso da Psicologia, como situa:

[...] o meu trabalho de conclusão a gente tinha que fazer em dupla de preferência né, de profissões diferentes, eu fiz com uma estudante de Psicologia, então ela nunca tinha atuado, ela não tinha nenhuma família pra intervir né, então foi bem bacana sabe assim essa interação, essa troca que teve né entre essas duas formações acadêmicas, as duas áreas de profissão. E eu acredito que até pra os próprios docentes assim sabe, os professores mesmo assim, de como a gente trouxe enquanto Serviço Social, porque daí a maioria dos assistentes sociais estava bastante ativo e foi uma turma bem bacana, porque já tinha uma bagagem de trabalho e de conhecimento né, então isso enriqueceu muito aquela especialização, aquela discussão daquele tema daquela pós. Então assim, ela teve, eu atribuo que ela teve assim um nível elevado de qualificação também pelo debate dos participantes daquela pós. (E12).

Nessa experiência, os aspectos relacionados à qualidade da formação realizada trouxeram pontos para além do trabalho de conclusão do curso. Além da já mencionada interação entre as áreas e profissões, aparece a sinalização para a “bagagem de trabalho e de conhecimento” (E12) dos(as) profissionais, originando “um nível elevado de qualificação também pelo debate dos participantes” (E12). Portanto, diferentemente da formação graduada, em que não há esta bagagem de acúmulo que também remete ao exercício profissional, a formação *lato sensu* apresenta sua potencialidade nessas interações a partir da ideia de qualificação do debate profissional. Quando esta sua marca se articula com um aprofundamento da formação, os resultados, como aparece na fala de E12, são significativos. Ainda, indicando aspectos que envolveram essa avaliação sobre a qualidade do curso realizado, E12 vai situar a importância dos conteúdos ministrados durante o curso de especialização para o desenvolvimento do trabalho final, na interação com essas vivências, debates, trocas entre as profissões, neste caso entre Serviço Social e Psicologia:

Então, na parte do famílias e práticas interventivas, a gente usou muito os autores que foram trazidos dentro da especialização e que a grande maioria é da área da Psicologia. Então assim, o que a gente tinha muito, a gente tinha muita discussão e trazia muito o nosso cotidiano do fazer profissional do assistente social nas intervenções e no atendimento de famílias pra dentro do curso e isso foi muito bacana, porque a gente promoveu assim muitos debates e uma troca muito rica assim sabe entre as profissões, o Serviço Social, a Psicologia [...]. (E12).

Nesse mesmo caminho, o(a) entrevistado(a) E22, remetendo para sua experiência em diferentes modalidades de formação em sua trajetória acadêmico-profissional, vai trazer uma

outra importante fala sobre a necessidade de compreender esse momento da formação a partir de distintas possibilidades de formato dos trabalhos a serem desenvolvidos:

[...] hoje eu olhando pro passado isso fica mais forte, pra mim não importa o trabalho final, o **processo**, o que que foi bacana desse trabalho final, principalmente do PSF [Programa Saúde da Família]. Porque essa especialização em Serviço Social foi uma coisa individual, [...] bem coisa tradicional, tu senta, o professor tá lá, coisa individual né [aqui situando outro curso realizando]. O que foi bacana do trabalho final do PSF foi que a gente discutiu, a gente tinha que reunir as profissões, a gente tinha que discutir. Isso tá no meu Lattes que foi um trabalho final. Não sei exatamente que trabalho que a gente fez, agora minha memória não tá me ajudando, se foi uma intervenção num posto de saúde, eu acho que foi uma coisa assim, que tinha que ser um trabalho prático, mas a riqueza da conclusão do curso [...], porque foi feita em grupo, não foi feita coisa individual. [...] Você discutir com outros profissionais e isso resultar num trabalho final, eu não me lembro do impacto do trabalho em si, mas da construção coletiva, que é uma coisa que mestrado, doutorado volta pra individualização, pra solidão da escrita, que eu acho que isso faz uma falta danada, porque acho que os espaços coletivos da sala de aula, isso era muito bom [...]. E uma coisa assim, por isso que eu sou muito contrária ao EaD, não sou contrária pelo fato de chegar até lá, porque eu acho que é um ensino, uma educação permanente acessível, mas é que eu valorizo muito a troca coletiva, eu valorizo muito o ambiente coletivo de sala de aula de discussões, acho que isso é processo de aprendizado, não é o conteúdo ministrado só. (E22).

Esses apontamentos, que vão se somando nas falas, remetem à importância da formação *lato sensu* na trajetória desses profissionais, justamente no que o debate profissional tem trazido quanto aos desafios da aproximação com o fazer profissional. Portanto, volta-se à reflexão sobre qual é o espaço da formação *lato sensu* na formação do(a) assistente social e qual é seu lugar na pós-graduação na área. Ao olhar essa problemática, avalia-se que em muitos momentos a mesma não tem conseguido ganhar a força necessária nos debates que envolvem a formação profissional, a começar pelas pesquisas na área que não tem aprofundado o olhar para esse momento da formação profissional. Como observado ao longo de sua constituição histórica, as especializações foram tomadas por um mercado educacional que se volta cada vez mais para atender interesses privados mercadológicos, ocorrendo uma naturalização tanto de sua característica privatista, num universo de expansão desmedida de cursos, como de sua invisibilidade no conjunto da pós-graduação, como situado por Torres (2018), que também pauta o Serviço Social.

Esse olhar para a formação e o trabalho profissional, no contexto das questões postas aos profissionais frente às condições de vida e trabalho e dos retrocessos diversos, refletido nas políticas e nos direitos sociais, bem como nos próprios rebatimentos na formação profissional e universitária, ainda carecem de um maior envolvimento nessa articulação entre o fazer profissional, a formação e sua continuidade. Tal dificuldade se deve, sobretudo, pela

complexidade desta tarefa. Trazer os avanços do debate mais amplo cada vez mais para o debate sobre as questões próprias da formação e do exercício profissional do (a) assistente social é o caminho que se visualiza de enfrentamento dessas questões, o que a profissão faz e o que a profissão pensa enquanto unidade que precisa avançar e configura os caminhos de sua potencialidade. A própria identificação desta problemática já faz parte de um acúmulo importante de discussões no campo profissional.

Mais um aspecto importante apresentado por E22 diz respeito aos cursos que são voltados exclusivamente para a área de Serviço Social, sendo cursados predominantemente por assistentes sociais, como se observa neste trecho:

Também vou dizer uma coisa, não me agrada só cursos fechados pra assistente social, porque nosso trabalho não é feito só com assistente social, nosso trabalho é intersetorial, nosso trabalho é na relação com as outras políticas e quando a formação centraliza no assistente social, como tem alguns cursos só para assistente social, entendo que sim que é necessário, mas também entendo que é problemático, porque a formação permanente ela teria que exercitar inclusive a habilidade pessoal para o exercício profissional que é trabalhar com a diferença, que é trabalhar com a interdisciplinaridade, com a intersetorialidade, e quando você foca as coisas muito, só a assistente social falando, só a professora assistente social, só isso, eu acho que empobrece a formação. (E22).

Aqui, trazendo outra vez a discussão sobre a qualidade do debate no processo de formação, considerando o contexto de trabalho entre áreas e profissões, enquanto um indicativo de qualidade e de sintonia com uma perspectiva de formação profissional que trabalha a intersetorialidade e a interdisciplinaridade enquanto base para se pensar a formação e o exercício profissional no Serviço Social. Trata-se de uma discussão importante quando se considera que o mercado de trabalho participa ativamente dessa constituição, na organização das políticas, na relação entre as áreas e saberes.

Além dos exemplos já abordados, observa-se alguns formatos diferentes nesses trabalhos finais, corroborando uma maior flexibilidade nesta realização. Alguns entrevistados situaram, além dos trabalhos em grupo com diferentes áreas, a realização de projetos, planos de trabalho em instituições, que também são indicativos dessa abertura maior para as experiências profissionais no diálogo com a realidade, como se destaca nesta outra fala:

[...] a gente fez tipo um trabalho que era assim, bem amplo, [...] a gente foi num município aqui próximo onde trabalhava uma enfermeira e a gente foi numa equipe. E a gente teve que montar uma estratégia diferente do que eram acostumados, a gente identificou os problemas e aí a gente foi lá e tentou fazer um projeto digamos para solucionar o que não tava funcionando bem. [...] Então, a gente criou, digamos, um projeto piloto, alguma coisa que desse de atender essa demanda de uma forma diferente. E, daí a gente teve que mostrar isso, teve que ir lá, conhecer a unidade, e

aí depois a gente fez um projeto em cima disso, mas foi isso, não foi um TCC assim, foi o mesmo que um projeto final assim. Incluindo digamos todas as disciplinas que já tinha estudado. (E13).

Outrossim, em alguns trabalhos, foi mencionada a repercussão das discussões realizadas para além do curso, denotando um maior aprofundamento da temática e um impacto importante dos trabalhos/estudos realizados, como situa E23:

Eu pesquisei 5 casos do Conselho Tutelar e depois eu fiz um recorte, uma família, eu pesquisei a fundo assim, com falas, das vítimas, a mãe, o agressor. O agressor eu também fui na penitenciária, foi bem interessante e esse trabalho eu divulguei muito várias palestras, na época tava a criação dos Conselhos Tutelares, bem nessa época eu divulguei muito, eles me chamavam muito pra apresentar, porque esse trabalho deu assim uma formação para os conselheiros tutelares. (E23).

Esses TCCs trouxeram maiores elementos quanto aos conteúdos trabalhados nos cursos e a interação com a realidade dos espaços de trabalho na relação com a dinamicidade própria que se dá no exercício profissional, enquanto acúmulos e aprofundamentos que também contribuem com as pesquisas na área. Mesmo que a ênfase na pesquisa acadêmica esteja voltada para a formação *stricto sensu*, a formação *lato sensu*, se no passado foi o pontapé inicial para o aprofundamento da formação de docentes, revela sua potencialidade de contribuição à pesquisa na aproximação da relação exercício e formação profissional. Logo, compreende-se que a formação *lato sensu* precisa ser lembrada enquanto espaço de fortalecimento das competências profissionais (teóricas, investigativas e técnicas), como a falas desses(as) profissionais têm revelado.

Por outro lado, mais um elemento desses apontamentos referente aos trabalhos finais, que também está presente no contexto dos formatos e conteúdos dos cursos, principalmente nos cursos voltados para a apreensão das políticas públicas no conjunto das necessidades de atualização e apropriação das diferentes legislações, diz respeito à discussão sobre a ausência de uma ênfase mais aprofundada em alguns desses trabalhos (a partir de referenciais bibliográficos e teóricos), que extrapole a abordagem do texto legal nas diferentes políticas, como situa o(a) entrevistado(a) E5: “o curso claro auxiliou, deu um norte, mas no aprofundamento do trabalho não, então assim ele norteou, mas na hora de aprofundar não” (E5).

O(a) entrevistado(a) E24, descrevendo o processo que vivenciou na elaboração do trabalho de especialização, igualmente vai situar que seu trabalho final trouxe esse detalhamento, porém sem aprofundar uma reflexão crítica acerca da política:

[...] Eu fiz uma pesquisa com a, não me lembro se foi com a gestão, acho que foi com as assistentes sociais, com a gestão, uns responderam, outros não. Então, foi meio que um pouco abordar, porque era aquele momento que as políticas estavam assim se configurando, assistência estava se colocando, construindo o CRAS, CREAS e tal. Então, o objetivo do artigo foi discutir um pouco isso, assim. Também sem muita reflexão crítica acerca dessa política, mas foi mostrar o que que tava acontecendo, o que que tinha, qual que era. (E24).

Já o(a) entrevistado(a) E30 traz que esse conhecimento mais técnico e de atualização centrado nas legislações foi um ponto positivo de sua formação, considerando um dos cursos que realizou voltado às políticas sociais:

O de políticas sociais, no que a especialização me deixou bastante contente, foi que eu consegui me aprofundar e tomar mais propriedade das leis, que na minha graduação ficou bem falho, e como é que você vai trabalhar na garantia de direitos sem ter conhecimento das leis. Então, realmente a especialização em Políticas Sociais me ajudou bastante quanto a isso. De reforçar a importância de nós compreendermos as leis, para aí sim você conseguir orientar o usuário e garantir os direitos. [...] houve um aprofundamento na legislação. [...] Eu falei sobre o SUAS, o Sistema Único de assistência social [...], que naquele período ali estava sendo bastante discutido, o SUAS. (E30).

Ao longo dos relatos, é comum haver essa associação entre o formato dos cursos de especialização e uma abordagem mais técnica das diferentes temáticas, considerando os objetivos atribuídos a essa modalidade de formação, como as próprias falas têm trazido. De todo modo, em algumas experiências, observa-se um aprofundamento maior das discussões a partir da interlocução com a realidade, questão que também está relacionada com o momento dessa formação na trajetória profissional. Além disso, alguns(mas) profissionais retrataram dificuldades maiores nessa relação entre os conteúdos do curso, o aprofundamento dos trabalhos finais e também o processo de orientação:

Já o segundo, a maior dificuldade que eu tive, não só eu, mas os colegas também, porque daí nós tínhamos inclusive um grupo de *WhatsApp*, todo mundo teve as mesmas dificuldades assim, encaminhava pra correção, não era devolvida e não tinha orientação presencial. Então acho, que nessa pós foi um pouco difícil a construção do TCC, porque obrigações tinham muitas e aí na hora da questão da construção do TCC, a gente teve dificuldades no *feedback*. (E29).

Foi eu que defini a temática, eu encaminhei o trabalho para que ela avaliasse, desse um direcionamento e foi só assim. [...] Foi uma experiência engraçada, porque eu apresentei e [...] ela [a orientadora] não questionou nada, como se tivesse 100%, e eu sei que não estava. (E5).

Foi uma coisa mais minha com a minha orientadora, não tanto os conteúdos [do curso] em si assim, e também tinha bastante relação com a área que eu atuava. (E14).

Sem desconsiderar essas dificuldades, alguns profissionais vão trazer outros aspectos dessa articulação, mesmo quando os cursos estão voltados mais exclusivamente a atender as demandas técnicas e operacionais, que se, por vezes, aparecem de forma fragmentada no processo de como se expressam as demandas no contexto da formação, em outros momentos também situam espaços de articulação, indicando espaços em disputa, mesmo que não explicitadas de forma consciente. Isso é, o formato, os conteúdos, os autores utilizados e o aprofundamento das temáticas são indicativos importantes nas diferentes experiências para pensar a formação *lato sensu*, assim como os trabalhos finais também remetem à importância dessa delimitação.

A maior parte desses trabalhos sinalizaram uma articulação maior, mais aprofundada, trazendo elementos mais críticos para pensar o processo de formação a partir dessas experiências que os(as) profissionais tiveram, favorecendo as reflexões sobre os cursos realizados. Assim, é importante sinalizar que as pesquisas, os trabalhos em grupo e os trabalhos em diferentes formatos, considerando ainda o compartilhamento dessas atividades com outros(as) profissionais e áreas, remeteram para a qualificação desse processo, indicando a importância da pesquisa para o(a) assistente social nos diversos espaços e 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 apud PEREIRA, 2013).

De forma geral, ao longo deste item, foi possível observar uma referência maior aos conteúdos dos cursos a partir desses trabalhos finais, principalmente nos cursos em que houve uma maior interlocução com conteúdos que ampliaram a formação profissional, também no diálogo com outras áreas. Além disso, tem-se referência ao momento da formação *lato sensu* como um momento de acúmulos de saberes que se dá no exercício profissional, de interações e trocas coletivas, sobretudo no formato presencial.

4.5 FORMAÇÃO *LATO SENSU* E A FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

A ênfase das proposições, tomando as questões anteriores, esteve no olhar para os cursos, considerando a motivação para fazer o(s) curso(s) de especialização, a escolha da área, a proposta e organização dos cursos, a apropriação em relação aos conteúdos e trabalhos de conclusão. A partir deste item, tem-se como eixo de destaque a relação com a formação

profissional. Logicamente, isso não quer dizer que esta abordagem não tenha sido realizada nestas questões iniciais, que já trouxeram à tona esse olhar para a formação no Serviço Social como um todo.

Enquanto questão central da pesquisa, o olhar para a formação profissional, a partir da experiência da formação *lato sensu*, por meio dos cursos realizados, remete à importância de fixar a atenção nesta relação, atentando-se para a articulação entre a experiência do(s) curso(s) e a formação em Serviço Social.

Quando questionados(as) sobre qual a avaliação e a análise quanto à proposta e os conteúdos do(s) curso(s) na relação com a formação em Serviço Social (questão 5 do formulário de entrevista), os(as) entrevistados(as) vão trazer aspectos das suas experiências nos cursos e sua relação com a formação que tiveram na graduação em Serviço Social, em continuidade ao destaque dado para o processo de atualização e aprofundamento dos conteúdos estudados na graduação, levando-se em conta as necessidades que se depararam no exercício profissional; para os questionamentos sobre o lugar da formação *lato sensu* na formação do(a) assistente social e o “tipo” de curso ofertado seja voltado: (a) para o atendimento de necessidades específicas do exercício profissional e das requisições do mercado de trabalho; (b) para temáticas específicas, numa perspectiva abrangente sobre conteúdos e análises; (c) para as diferentes áreas na troca de experiências com outras profissões; (d) para temáticas que estão relacionadas com o trabalho desenvolvido em determinada instituição de trabalho e que não apresentam uma relação direta com o Serviço Social.

O(a) entrevistado(a) E1 situa essa relação destacando uma capacitação maior na atuação profissional, como explicita nesta passagem: “[...] a especialização foi um aspecto que eu sinto que me capacitou mais como assistente social, veio trazer uma contribuição para a formação, para a graduação” (E1). Também evidencia que a especialização “[...] vem enriquecer esta formação, veio complementar, então o meu olhar sobre o idoso, quando eu fiz a especialização não seria o mesmo [...], entender como se dá isso, como é que você chega, [...] foi aprofundar” (E1). Nessa mesma linha, o(a) entrevistado(a) E10 considera o curso de especialização uma continuidade da formação, confirmando a sua afinidade com a temática do curso, que já vinha da experiência da formação inicial, como explicita:

Eu percebi bastante semelhança na verdade, porque na pós, nas disciplinas de gestão e elaboração de projetos sociais, gestão de pessoas, práticas de gestão em Serviço

Social, e isso eu vi na faculdade. Tinha uma disciplina só de projetos, é, projetos sociais e englobava muita coisa sobre gestão, entrava naquelas coisas de missão estratégica e gestão, então eu vi semelhança sim, eu acho que houve uma articulação, deve ser por isso também que eu me identifiquei com o tema da pós, assim inconscientemente, porque a escolha do tema eu acho que eu me identifiquei também com as disciplinas da faculdade que eu tive. (E10).

Entre esses(as) profissionais, os cursos indicaram um aprofundamento do conhecimento em conexão com o que tiveram na graduação, como uma continuidade da formação, considerando as especificidades tratadas quanto as temáticas dos cursos. A relação entre os conteúdos da graduação e da especialização, aparece nas falas como elementos que sinalizam uma ampliação, um aprofundamento em relação às áreas e temas abordados. O(a) entrevistado(a) E21 explicita a apropriação de conteúdos específicos agregando conteúdos à graduação, que não abarcou tanto essas especificidades:

[...] na graduação a gente trabalhava muito, é, conteúdos assim, a gente não tinha exemplos assim de vivência do serviço, entendeu, concreto. Questões sociais ligadas ao SUAS, tipo aparece uma questão social aqui no equipamento e qual é a ligação, se é proteção social básica, se é proteção social especial, se é alta complexidade, então isso aí trouxe muita, assim, encaixou aonde cada serviço é colocado, entendeu. Aonde é atendido cada questão, vamos dizer assim, cada questão social ela se encaixa num setor, vamos dizer assim num equipamento. Então, isso aí me clareou muito, assim esse entendimento assim de saber aonde é trabalhado cada serviço, cada questão social tem o seu lugar¹⁸⁵. Então, aí pra mim me ajudou muito no início da profissão esse entendimento, de tu dizer ‘não, isso aqui é proteção social básica, não, isso aqui é proteção social especial, não, isso aqui é lá com o Conselho Tutelar, é com o Centro Pop’, então, aí a gente tem mais visibilidade, mais noção. (E21).

Tem-se as especificidades dos serviços no contexto da operacionalização das questões que surgem no cotidiano profissional, em que o(a) assistente social é chamado(a) a atuar, situando os aspectos que o curso realizado contribuiu, enquanto na graduação a abordagem

¹⁸⁵ Carvalho e Yamamoto (1983, p. 77), delimitam a questão social como “as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção mais além da caridade e repressão”. Nesses termos, os “assistentes sociais trabalham com a questão social nas suas mais variadas expressões quotidianas, tais como os indivíduos as experimentam no trabalho, na família, na área habitacional, na saúde, na assistência social pública, etc. Questão social que sendo desigualdade é também rebeldia, por envolver sujeitos que vivenciam as desigualdades e a ela resistem, se opõem. É nesta tensão entre produção da desigualdade e produção da rebeldia e da resistência, que trabalham os assistentes sociais, situados nesse terreno movido por interesses sociais distintos, aos quais não é possível abstrair ou deles fugir porque tecem a vida em sociedade. [...] a questão social, cujas múltiplas expressões são o objeto do trabalho cotidiano do assistente social” (IAMAMOTO, 1997, p. 14). As expressões da questão social se manifestam no trabalho profissional a partir de demandas e necessidades diversas da população usuária nos serviços, próprias desses embates travados no campo político, econômico, social, cultural. Portanto, as expressões da questão social podem apresentar especificidades em um determinado serviço, mas não são próprias de um serviço em específico, neste caso, tratam-se de demandas que se configuram em expressões da questão social.

considerou mais os conteúdos, havendo, assim, um sentido dado pelo(a) profissional de complementação da formação, enquanto um dos objetivos próprios das especializações.

Os(as) entrevistados(as) E7 e E12 também sinalizam a atualização dos conteúdos, considerando especialmente as mudanças nos diferentes currículos:

Não eram dois mundos distantes né, era muito mais no sentido de atualizar e complementar né, principalmente essa questão da atualização, mesmo porque quem se formou nesse período que eu me formei. A gente se formou logo depois da aprovação da Constituição de 88, depois que começou realmente a configuração das políticas públicas. Então, se a gente não corresse atrás de uma boa atualização, a gente ficava realmente à mercê dos debates centrais daquele período, né. Então, era muito comum nesse momento as assistentes sociais buscarem, eu percebia, não só eu, mas meus colegas, as minhas colegas de trabalho e essas que se formaram comigo e que estavam em outros municípios, eu acabava encontrando nessas especializações também, porque era aquela corrida de buscar e a gente tava mesmo, porque a categoria tem essa questão do comprometimento muito sério, eu acho que até um comprometimento ético né de estar se capacitando, buscando se inteirar, que dá condição de dentro do seu espaço tu intervir uma relação mais completa. (E7).

Então, como eu me formei em 93, não existia Sistema Único de Assistência Social, né. Então em 93 foi o ano de publicação da Lei Orgânica de Assistência Social. Então, naturalmente que o curso de Serviço Social quando eu fiz não trouxe pra mim essa bagagem né, assim como a gente não tinha, por exemplo, a Política de Assistência Social né, tudo bem que também se definiu em 2005, a gente também não tinha ainda essa organização digamos de um espaço de intervenção do Serviço Social e do assistente social. Tanto a Especialização em família, que é focada nesse atendimento familiar e que depois foi trazido pela Política de Assistência Social dentro do, através dos serviços que depois foram tipificados em 2009, então os dois [cursos] vieram, eu interpreto assim, de que eles vieram trazer uma parte digamos de formação que eu não tive no Serviço Social, por conta dessa questão mesmo histórica, né. (E12).

Essas falas trazem, de forma relevante, esse sentido de complementação e atualização que os cursos trouxeram enquanto um percurso natural do processo de formação, considerando as mudanças sociais que se deram no curso de estabelecimento da Constituição de 1988 e na formação profissional, correspondendo a este período em que se formaram na graduação, em que se conformava a necessidade de construção de novos espaços de intervenção do Serviço Social. Ocorreram reconfigurações das políticas públicas, com o estabelecimento, por exemplo, da Política de Seguridade Social, enquanto um marco em torno do contexto do movimento democrático e popular em que se deu a derrota da ditadura e o estabelecimento da nova Constituição no país, como já retratado nas seções anteriores, impactando as mudanças curriculares que foram ocorrendo e, nesse mesmo sentido, provocando que os cursos de especialização abordassem estas temáticas. Logo, havendo o entendimento sobre a necessidade de apropriação desses debates naquele período, sobretudo

considerando o comprometimento ético-político da categoria, como apontavam as reflexões advindas com o projeto ético-político profissional, a partir do arcabouço legal que se formou, e, igualmente, no sentido de assegurar a importância da qualificação na intervenção profissional enquanto um processo que se dá no decorrer da formação e do exercício profissional.

Dessa forma, associando novamente as mudanças em curso, internamente e externamente à profissão, à configuração de uma nova organização também dos espaços de intervenção do Serviço Social e do(a) assistente social, tem-se a ideia de que “[...] não eram dois mundos distantes né, era muito mais no sentido de atualizar e complementar [...]”, como aparece no início da fala do(a) entrevistado(a) E7, em referência à graduação e ao curso de especialização, ou seja, tem-se um sentido de unidade, complementariedade importante na compreensão aqui referendada do papel da Educação e da Educação Permanente nesse movimento de olhar o conjunto do processo de formação (formação, exercício profissional, educação permanente), numa apreensão que remete à totalidade, no contexto do processo de formação profissional do(a) assistente social.

A questão do compromisso ético no sentido da qualificação profissional é evidenciada, como situado na seção 3, no contexto Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS-CRESS e do Código de Ética do Serviço Social de 1993, como um “compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional” (BRASIL, 2012, p. 24), enquanto um dos preceitos centrais colocados à categoria profissional.

O(a) profissional E12, aproximando a discussão do currículo que teve na graduação com as mudanças deste período – em disciplinas como Metodologia Científica, Introdução ao Pensamento Humano, Espanhol, Português, Teoria Sociológica, Psicologia Geral, Teoria Sociológica II, Técnica de Pesquisa em Ciências Sociais, Instituições de Direito I, Economia Política, Estágio Supervisionado, Psicologia do Desenvolvimento Humano, Teoria Antropológica, Teoria do Serviço Social –, avalia que o curso de especialização trouxe “mais aprofundamento que a graduação [...], do curso de Serviço Social, assim pra ser bem franca contigo, na minha formação a gente não teve aprofundamento, nem perto, sabe, do que essas especializações trouxeram” (E12). Essa avaliação considera que as mudanças em curso, suscitaram apropriações fundamentais no processo de formação profissional, indicando mais

uma vez a relevância da educação permanente nesse processo. Não se trata, portanto, de uma questão de simples atualização de conteúdos já estabelecidos, mas de diálogo fundamental com as construções que vão se dando ao longo da profissão, novamente atentando para a importância da compreensão da formação enquanto um processo que continua durante todo percurso profissional, em conexão com o conhecimento produzido pela categoria no pensar a profissão. Isto para dizer que, sendo as especializações espaços privilegiados de educação permanente, isto é, de formação profissional, é fundamental estudá-las, conhecê-las e debatê-las enquanto espaço privilegiado de pensar a profissão.

O(a) entrevistado(a) E8, posicionando que o curso realizado era na área de Serviço Social, também avalia que a formação na especialização retomou conteúdos da formação graduada, como explicita neste trecho: “a especialização ajudou a refletir sobre alguns temas que a gente na época não tinha conseguido ou faltou algo né, no meio daquele caminho para entender talvez, mas eu penso que essa especialização eu tenho ela como algo positivo na minha vida né, assim na formação” (E8). Da mesma forma, indicando como se deu o processo de assimilação da profissão:

[...] se eu tivesse fazendo essa pós hoje com certeza ela teria outro olhar entende, ela ia me ajudar muito mais profissionalmente do que naquela época que não estava atuando, e ainda por conta disso, eu especificamente, eu me via muito imatura, eu já falei isso, acho importante dizer isso que eu não tinha maturidade nem intelectual, nem profissional, eu tinha trabalhado pouquinho tempo [...]. Então, pra mim tudo era novo, e essa linguagem do Serviço Social ela é complexa também né, até entender o que fazia o Serviço Social que sai daquela ideia da ajuda ao próximo né, a moça boazinha, a gente ria né, até entender isso profissionalmente levou muito tempo né [...]. (E8).

Não é raro no debate profissional falas que remetem a dificuldades na apropriação do entendimento do que faz e do que se entende por Serviço Social, considerando os processos de mediação necessários entre as práticas profissionais e os conteúdos que lhe dão sustentação na leitura da realidade. Essas questões também se relacionam diretamente com a forma com que a profissão foi se constituindo ao longo de sua história, as transformações decorrentes do processo de reconceitualização remeteram à cisão com o que até então se estabelecia como conhecimento e áreas de atuação do(a) assistente social. Logo, “a ideia da ajuda ao próximo”, “da moça boazinha”, como situou E8, teve amparo durante muito tempo, e sua influência, mesmo depois do estabelecimento das reformas curriculares e do giro conceitual pelo qual a profissão passou, repercute nesse processo histórico na coexistência de embates profissionais

diversos no interior da profissão, como resquícios de sua constituição histórica e de novos embates que são travados.

O(a) entrevistado(a) E15 sinaliza a interação maior da formação *lato sensu* com as experiências profissionais nos dois cursos que realizou, o primeiro ressaltando a experiência profissional dos docentes na área do curso, e o segundo ressaltando sua contribuição no estudo de instrumentos, como comenta nestes trechos, respectivamente:

O primeiro, a relação com Serviço Social é 100%. Assim, só ele foi bem específico numa área, mas assim, eu me via na graduação, só que com um aprofundamento melhor assim. O que eu achava bem interessante era que as professoras vinham dar aula, mas elas tinham experiência prática em algum serviço, então, elas conseguiam ‘linka’ aquilo que elas estavam falando para uma situação que elas já haviam vivenciado, enfim. Então, a gente conseguia ver aquilo acontecer. [...] A gente conseguia, por exemplo, se ver fazendo aquilo, na graduação muitas vezes é muito mais a parte teórica, então, assim, as vezes a gente imagina, mas a gente não se vê praticando, fazendo aquilo. Onde é que eu vou pôr em prática naquelas coisas, a gente não se via. Ali eu acho que foi bem interessante isso. (E15).

[...] Não teve muito a ver com a graduação, mas que na prática também ajudou bastante. Eu me via muito nas aulas de planejamento e administração em Serviço Social, só que nas disciplinas eu lembro que a gente não via instrumentos específicos dessa área né, a gente via a importância do planejamento, de realizar um plano, um projeto, essas coisas assim. E lá não, a gente colocou em prática. Então, foi mais fácil também para você visualizar, materializar o que a gente queria fazer. (E15).

Essas falas remetem, como se tem ressaltado, para a importância que os cursos de especialização assumem, levando em conta a ênfase no sentido técnico-profissional que lhe é próprio. Isso não quer dizer que a graduação não apresente esses conhecimentos, ao mesmo tempo que não significa que a formação *lato sensu* deva voltar-se exclusivamente para o conhecimento técnico-profissional. Afinal, como se tem apresentado, apesar de abarcar as especificidades da formação, a mesma é aqui compreendida a partir do seu potencial de aprofundamento da formação no contexto da especialização para o trabalho. Logo, o sentido dado à especialização do trabalho não deve significar uma abordagem fragmentada, mas uma abordagem que leve em conta a abrangência das temáticas na relação com os fundamentos da formação profissional. Trata-se, assim, de buscar romper com uma visão ainda mais fragmentada dos cursos de especialização, pontual, que não forma para a reflexão sobre a conjuntura e o olhar crítico sobre as diferentes temáticas.

Sarmiento (2017, p. 118), fazendo a discussão do instrumental técnico e o Serviço Social, compreende a técnica “para além de modelos e formas predefinidas de agir e se

comportar diante de situações”, e assim destacando que não é possível a utilização de manuais nas diversas e para todas as situações. Nesses termos, atribui a técnica “como criação, enquanto desdobramento da racionalidade” (SARMENTO, 2017, p. 118) em que a consciência tem participação ativa, ao elaborar finalidades, produzir conhecimentos de forma a orientar as ações, atuando também na sua constituição.

A técnica, assim, “corresponde a um conjunto próprio de determinada cultura, pois perderia seu sentido técnico se fosse separada do complexo de relações sociopolíticas e econômicas de sua conformação temporal e histórica” (SARMENTO, 2017, p. 118). Esse conjunto de relações compõe os alicerces para os instrumentos “como potencializadores das intencionalidades teórico-políticas do profissional para a efetivação da ação, e as técnicas se constituem nas maneiras através das quais ele conduz suas ações ou objetiva suas intencionalidades” (SARMENTO, 2017, p. 118). Parte daí a necessidade de considerar que o exercício profissional no Serviço Social “implica a existência de instrumentos e técnicas que permeiam a operacionalização das propostas de ação conscientemente definidas” (SARMENTO, 2017, p. 118). Por fim, tendo-se a compreensão de que

os instrumentos e técnicas utilizados em nossas ações são objetivos e concretos (mesmo não sendo materiais), perpassados pela sociabilidade e subjetividade implícita que compõe esta atividade humana social. Afirmando então que é legítimo conceber para o desenvolvimento do exercício profissional que os instrumentos e técnicas são mediações através das quais o assistente social objetiva seus projetos, ou seja, ‘lança mão’ destes para efetivação da ação no conjunto das relações sociais. Portanto, é justamente no fazer cotidiano do exercício profissional que são encontradas as condições para ‘fazer melhor’, ou ainda, para ‘saber fazer’ com qualidade e competência. Isto quer dizer que não existem modelos para fazer bem as ações, não há magia, artefatos ou amuletos de qualquer ordem, existe, sim, construção através do próprio trabalho, desde que conscientemente elaborado e intencionalmente utilizado. (SARMENTO, 2017, p. 118-119).

Isso suscita que o problema não está em voltar-se para os instrumentais, também considerando a troca de experiências entre docentes e profissionais nos cursos de especialização, mas em como qualificar esse olhar para esses instrumentos a partir justamente dessa construção que considera a intencionalidade de um conhecimento acumulado e refletido sobre o trabalho.

Outrossim, como nas questões anteriores, alguns profissionais trouxeram o relato de que a articulação do exercício profissional com os cursos não se deu de forma tão direta, sendo mencionada novamente a importância de fazer, em alguma medida, essa articulação, como retrata a experiência do(a) entrevistado(a) E2:

Na realidade, se você for olhar a realidade direta, não existe uma relação direta entre o curso Serviço Social e gestão penitenciária, mas eu enquanto assistente social, [...] eu procurei o meu viés dentro desse curso, para me encontrar, [...] pra ter essa especialização e como um interesse particular de estar numa reciclagem, de uma formação continuada. Quando eu entrei eu vi que eu tinha possibilidade de fazer esse viés de um estudo de caso, da importância do Serviço Social dentro desse sistema. (E2).

Do mesmo modo, comenta que sua participação no curso contribuiu para trazer outras visões e qualificar os debates sobre outra lógica: “e repercute dentro do curso também e durante o curso, [...] a ‘ovelha negra’ dentro de uma realidade completamente diferente, você já entra na especialização pensando o que tu vai apresentar como trabalho que seja um pouquinho relevante” (E2).

Ainda, pontuando elementos para compreender a relação graduação com a formação *lato sensu*, outro aspecto destacado pelo(a) entrevistado(a) E18, foi o fato de que o curso contribuiu com a necessidade de reflexão sobre a atuação profissional, oportunizando um momento de trocas e suspensão do cotidiano:

[...] a gente já teve o básico, mas trouxe alguns elementos novos, até elementos de reflexão, porque as vezes a gente está no trabalho meio mecânico, e a gente não para um pouquinho para pensar, refletir sobre a nossa prática, e esses momentos na verdade eu acho que são mais importantes pra isso, do que trazer elementos técnicos novos. (E18).

Por sua vez, o(a) entrevistado(a) E5, apesar de seu curso de especialização ter sido na área de Serviço Social, considerou que não houve essa relação com a formação, devido à falta de aprofundamento do curso, o qual considerou pouco fundamentado: “eu acho que a especialização foi mais no sentido de buscar algo particular do Serviço Social, pra poder adentrar de novo nessa realidade, pra poder estar atuando, pra me sentir mais encorajada a atuar” (E5).

Alguns(mas) entrevistados(as) vão trazer em suas falas questões que envolvem o mercado das especializações. O(a) entrevistado(a) E9 vai trazer a importância do profissional e do curso incentivarem a aproximação com o exercício profissional, independente das áreas de atuação, situando que hoje as especializações estão muito focadas na ideia de atender demandas específicas, uma especialização voltada para o trabalho em detrimento de uma abordagem que considere temas mais amplos que façam uma análise ampliada do trabalho, dos processos vivenciados nas diferentes áreas, como situa:

[...] Na época era o que eu tinha disponível no momento e me ajudou muito a ampliar o conhecimento da minha própria profissão com outras áreas de conhecimento. Então, hoje quando a gente fala em análise de conjuntura, então para época eu acredito que me ajudou muito a fazer essas análises ampliadas do meu próprio trabalho, a compreender um pouco mais para além do trabalho do assistente social né. Ao olhar outros elementos, outros elementos no meu próprio diagnóstico da realidade que eu tava trabalhando, do sujeito que eu tava trabalhando, da situação que eu tava trabalhando, do trabalho em comunidade que eu tava fazendo. Então, essa pós-graduação ela me ajudou muito a fazer essas análises ampliadas, e se eu colocar hoje, atual, eu vejo que é um pecado às vezes a análise das especializações do trabalho, continuam focando ainda muito numa, num aspecto da especialização do trabalho e não ampliam esse olhar, com outros, não incluem nas matrizes curriculares das especializações conteúdos e disciplinas que oportunizem o assistente social a entender o que que é fazer uma análise de conjuntura para além da especialização do trabalho. (E9).

Ainda, comentando sobre sua experiência também na docência, em projetos de pós-graduação que participou da construção, complementa:

Tá, eu quero discutir território em Serviço Social, mas para eu discutir território, tem que falar sobre o quê? Não quero só discutir política de assistência social, que outros conteúdos eu tenho que saber para que esse profissional que acessa essa especialização, ele tenha condições de ver o circuito, o circuito em que ele está né, o circuito em que está envolvido, o contexto que ele tá envolvido né. Que outros elementos influenciam para o diagnóstico dele, então naquele momento, naquela época me ajudou bastante e hoje eu acho que não dá conta, precisa mais de cuidado em relação a isso. (E9).

Nessa mesma linha, o(a) entrevistado(a) E22, ressalta a abordagem das diferentes áreas e a discussão dos instrumentais técnicos de uma forma integrada:

Eu acho que quando se fala em formação em Serviço Social, isso é uma coisa muito ampla e vai depender muito do que você pensa. Vou usar um exemplo, porque hoje trabalhando com o SUAS, no Sistema Único de Assistência Social já era uma percepção que eu tinha, já tinha antes, e que tá reforçando hoje. A questão do Serviço Social também querer trabalhar em caixinhas, como por exemplo, 'ah eu trabalho com criança e adolescente, a gente vai trabalhar com criança e adolescente', eu não consigo enxergar que aquela criança que eu atendo tem um idoso que tá sendo maltratado, mas a minha visão é só criança e adolescente Quando você vê um curso, quando você trabalha um curso, e por isso que você pode ver que eu tenho curso em várias áreas diferentes, porque eu sempre entendi que o Serviço Social, nós somos profissionais que atuam na complexidade das relações sociais e se a formação não for complexa também [...]. Porque a discussão vem com os instrumentos técnicos-operativos né, de que forma é que a gente vai atuar naquela demanda, de que forma a gente vai atuar, entrevistar uma pessoa, de que forma que tu vai conceder ou não um benefício, quais são os instrumentais que você utiliza. Ok, temos que ter o conhecimento da forma de atuação específica do Serviço Social, atuação na relação com o usuário, perfeito, ok, mas os cursos eles precisam nos provocar a pensar essa complexidade que é a atuação do Serviço Social. Que é o olhar pra esse todo, que eu digo assim, eu uso muito uma expressão muito forte, a gente esquarteja as pessoas, a gente esquarteja esse usuário, a gente esquarteja a criança e o adolescente, a gente não consegue entender essa complexidade que é a atuação do Serviço Social, mesmo que eu não atue nessa complexidade, ok eu não vou atuar, eu vou usar o encaminhamento, como, por exemplo, eu tô com essa criança sendo atendida, eu percebo que o idoso tá sofrendo maus tratos, mas a minha

política de atendimento é pra criança, o adolescente, conflito com a lei. Eu atendi o adolescente lá, eu percebia que a mulher tava apanhando, eu não vou atender essa mulher que apanha, não vou atender essa violência doméstica, mas eu tenho que entender que isso é uma demanda, que também me diz respeito e que eu tenho que buscar encaminhamento pra ela, então é nesse sentido, quando eu penso no curso, quando eu penso na formação, a minha busca por cursos diferenciados foi também nesse sentido, a formação de uma maneira mais complexa. (E22).

Como se observa nas falas dos(as) entrevistados(as) E9 e E22, tem-se, de forma relevante, a ênfase de que os cursos de especialização necessitam contemplar análises ampliadas das temáticas. Isto é, superando a ideia de um conteúdo específico que não se conecta com a realidade, em oposição à fragmentação de conteúdos, considerando suas particularidades que não despreze o aprofundamento da formação. Nesse sentido, o(a) entrevistado(a) E11 também vai trazer seu relato a partir da ênfase no trabalho conjunto de diversas profissões, indicando que o curso trazia esse formato de interação, qualificando a experiência da formação:

Assim, de proposta imediata com o Serviço Social ele não tinha né, ele não tinha essa especificidade. Mas, pela dinâmica que ocorreu com os professores e pelo que a gente era demandada estudar, a cada um era demandado na sua área, então, mesmo que atividade fosse geral né, no meu caso que tinha que fazer uma pesquisa sobre as comunidades terapêuticas [...], que se apresentava como demanda para mim como profissional e depois estudando eu consegui refletir muito mais, e veja que só tinha uma professora que era assistente social, todos os outros não eram na área, mas todos faziam essa reflexão, na medida que a gente escrevia tinha que escrever sempre a partir do seu trabalho como profissional né, eu como assistente social, como é que é isso. (E11)

Aqui, tem-se ressaltado a questão de que os cursos aparecem direcionados para as experiências profissionais, também quando voltados para temáticas interdisciplinares. O(a) entrevistado(a) E29, trazendo um pouco dessa necessidade de articulação entre as áreas, comenta a variedade de políticas que o profissional é chamado a atuar, no contexto das demandas profissionais:

Independente das três especializações, nenhuma das três eu entendo que tenha, havia algum tipo de choque com a profissão, até porque eu entendo o assistente social muito um profissional que ele permeia por todas as políticas hoje. Hoje, não dá pra eu dizer, 'ah eu não gosto de saúde mental', isso não existe, tu sendo um profissional do executivo, atendendo, tu vai atender demanda sim de saúde mental, porque é a mesma pessoa que vai na saúde, é a mesma pessoa que vai no CRAS, é a mesma pessoa que precisa de uma atenção lá na previdência, é a mesma pessoa que tem filhos na escola. Então, hoje a gente permeia todas as políticas e de certa forma a orientação de direitos, apesar que os direitos estão meio escassos [sinalizando para o momento político atual], mas ainda é da orientação do assistente social. O assistente social é ainda aquele profissional que a pessoa procura por orientação, seja em qualquer nível, uma orientação jurídica, uma orientação de como fazer uma denúncia no ministério público, como marcar uma perícia, enfim, hoje o assistente social ele faz esse papel, principalmente nos municípios pequenos. Que hoje eu atuo

num município pequeno e é muito disso que a gente sente, que ainda tem localidades que ainda não tem acesso a formação como um grande centro urbano. Então, o assistente social é a figura da pessoa, na concepção do usuário, que vai ter as respostas, normalmente vem das mais variadas políticas. (E29).

Por fim, situando um pouco do processo vivenciado, também a partir das Residências, o(a) profissional E29 comenta que a Residência ampliou muito o aprendizado: “por mais que a teoria e a prática, sim, elas sejam algo que está junto, teve pormenores da prática que na verdade não tava escrito em nada do que eu li durante os 5 anos, e aí eu tive que buscar” (E29). Já o(a) entrevistado(a) E16 explicita que sentiu um pouco de falta da discussão teórica aprofundada, como evidenciou também em questões anteriores:

o que senti falta é de uma apropriação teórica né, pra aplicação da prática, porque a prática a gente teve bastante né, senti talvez falta um pouquinho mais da teoria, porque assim, o pensamento crítico ele tá muito presente no Serviço Social, ele precisa tá, os porquês, o pra quê, ele precisa tá. Então, tipo assim, pra você não cair no cotidiano do trabalho você precisa ter indagações e essa Residência, se é uma qualificação, faltou, faltou a provocação do residente faltou e provocar com teoria. (E15).

Enquanto o(a) entrevistado(a) E29 ressalta a necessidade que teve de buscar conteúdos que sugiram a partir das atividades práticas, E15 pontua a necessidade de uma conexão maior dos conteúdos com a realidade do cotidiano do trabalho. Essas questões trazem novamente os apontamentos próprios das Residências enquanto formação em serviço, que não raras vezes, como se tem trazido, remetem para uma atuação profissional em que em alguns momentos não têm sido garantido os espaços de qualificação do fazer. A precarização dos espaços de atuação, com o desmonte das políticas públicas, em especial na área da saúde e da educação, se configuram na ausência de condições plenas para a formação, considerando uma sobrecarga do chamado momento “prático”, em que os Residentes são chamados a atuar.

De forma geral, na análise desses itens, a partir desses diferentes relatos de como se deu essa relação – formação e curso de especialização –, foi possível identificar alguns “tipos de cursos”: um primeiro tipo, então voltado para conteúdos específicos do Serviço Social, no contexto da especialização do trabalho, centrando principalmente nas diferentes políticas públicas e privilegiando com exclusividade a dimensão técnica-operativa; um segundo tipo, também voltado para conteúdos específicos do Serviço Social, no contexto da especialização do trabalho, mas privilegiando uma visão ampliada das temáticas, compondo uma aproximação maior com aprofundamento teórico em conexão com a realidade; um terceiro tipo voltado para o trabalho multiprofissional, ampliando os conhecimentos para várias áreas

de atuação e profissões; e um quarto tipo voltado para temáticas consideradas mais distantes do Serviço Social, então relacionados com os campos de trabalho, sobretudo no serviço público.

No olhar para esses “tipos” de cursos, é fundamental não desconsiderar como esse processo foi sendo assimilado por cada profissional, também considerando os diferentes momentos da sua trajetória profissional. Nos diferentes relatos, é possível ver que alguns conseguiram realizar uma maior articulação e complementariedade, enquanto outros continuaram na especialização ainda de uma forma desarticulada, evidenciando um trajeto de múltiplas determinações, que se estabelece com e ao longo da formação e do exercício profissional.

4.6 TENDÊNCIAS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Ao trazer a discussão das diferentes tendências (teóricas, políticas) identificadas pelos(as) entrevistados(as) no contexto dos cursos realizados (questão 7 do formulário de entrevista), considerando suas trajetórias e as conjunturas dos diferentes períodos, objetiva-se ampliar a compreensão sobre a formação profissional a partir dos cursos de especialização, buscando avançar na caracterização e problematização de seus principais elementos constitutivos.

Ao longo dos relatos, observa-se semelhanças e diferenças nas linhas teóricas que constituíram esses cursos, com destaque para os cursos que são considerados um aprofundamento da formação graduada, não sendo observadas grandes diferenças na abordagem teórica e política que tiveram no decorrer da formação; e os cursos que se voltaram para o aprendizado centrado no âmbito técnico, centrados nas requisições do mercado de trabalho, sem um maior aprofundamento do olhar crítico sobre a realidade.

O(a) entrevistado(a) E1 explicita que o curso teve uma perspectiva afinada com a formação em Serviço Social, como assinala neste trecho: “o curso, veio fortalecer o viés do usuário do Serviço Social, como sujeito de direitos, eu tenho isso muito assim, essa questão política [...], o curso vai nessa linha” (E1). Ainda, situa: “é um direito, não é um favor, o que o Estado proporciona, só que assim, não é de qualquer jeito, tem qualidade, então é um sujeito de direitos, não é um sujeito passivo que tem que estar recebendo a esmola [...]” (E1). Portanto, faz associação com a perspectiva do curso e a perspectiva profissional pautada na

defesa de direitos enquanto tendência afinada com a formação profissional que vivenciou também no curso de graduação.

Em outra experiência, o(a) entrevistado(a) E3 comenta sobre dois dos cursos que realizou, então voltados para a vertente crítica: “esses dois cursos foram muito teóricos marxista mesmo, a maioria dos professores que vinha ali, que eram da Universidade Federal mesmo, que vem com essa questão, que estão sendo prejudicados com o corte na educação, então, vinha mais nessa teoria crítica mesmo em toda essa pós-graduação” (E3). De forma geral, indicando que os(as) docentes dos cursos são uma referência importante para os(as) profissionais quanto às tendências que os cursos expressam, aparecendo mais que ementas ou planos de ensino.

O(a) entrevistado(a) E9 também contextualiza o contexto histórico institucional do curso que realizou, dando ênfase à escolha da instituição e sua estruturação, em referência à importância da tendência crítica do curso, impactando sua formação:

[...] a PUC sempre teve na vanguarda dessa discussão crítica, a PUC sempre ela sempre procurou trazer essas discussões mais atuais, atualizando as discussões, então isso eu me lembro, era uma discussão, a tendência, eram conteúdos mais dentro de uma matriz crítica, não se trabalhava o marxismo, mas se estudou né autores relacionados e se trabalha, primeira leitura, como eu disse antes, também faria com maior, com maior apropriação. E a interdisciplinaridade né, que eram tendências que vinham se construindo já a partir desse curso. [...] Nem sei se eles tinham essa leitura na época quando fizeram, claro que eram professores mais avançados na própria discussão da análise conjuntural, política social e econômica do país naquele momento, [...] eu estou falando da década de 80, nós estávamos saindo de uma ditadura e a PUC sempre foi vanguarda na discussão [...]. Então, o curso naquele momento [...], por mais que estivesse oferecendo curso naquele contexto social-histórico, ele já trazia discussões dentro de uma matriz crítica e interdisciplinar, pra frisar bem, trabalhando essa relação, nos colocando, nos instigando, nos provocando a discutir com os profissionais de diferentes áreas né, de uma forma aberta, eu creio que isso tem muito do Serviço Social e qualificando profissional para a área da docência, para o trabalho dentro das políticas públicas [...]. (E9).

Outrossim, retrata a importância do curso, não só na sua formação, mas enquanto um marco da conjuntura da época, complementa: “[...] quem propôs, eu não tinha essa visão, nem sabia, hoje você falando, hoje eu vejo isso presente, como aquele curso naquele momento ele foi importante, quem fez o projeto não sei se tinha esse interesse, até tinha com certeza né, dentro dos seus limites institucionais e políticos da época” (E9). O(a) entrevistado(a) E11, também remetendo ao contexto da época de formação voltado para o estudo das relações sociais, situa que o curso trouxe, igualmente, uma leitura crítica da realidade:

Ele teve uma questão crítica no sentido de se analisar o fenômeno, alguns professores trouxeram, então, especialmente então ali o professor que me orientou, [na temática do] uso abusivo de drogas, ele está posto no tripé né, que a questão do sujeito com a sociedade e com a droga, que esse uso ele não tem a ver especificamente, claro que quem vai usar quem vai adoecer é uma pessoa e ela que vai demandar. Então, pro nosso trabalho, mas que isso está posto dentro das relações sociais, e aí o Serviço Social como atuante né, uma profissão interventiva das relações sociais aí ficava mais claro. [...] Então, o curso propiciou isso, [...] tinha uma direção política, por exemplo, do fenômeno dentro de uma leitura marxista digamos, tinha mais a questão legal, mas na questão da [...] da saúde também né, aí esse vínculo nós tínhamos que fazer. Mas aí alguns autores que se apresentaram eu acho que eles tinham uma relação próxima assim como o Serviço Social, dava para fazer uma boa leitura [...]. (E11).

Em referência ao projeto ético-político profissional, faz uma reflexão sobre a formação profissional no Serviço Social, então associada mais à análise de conjuntura do que exatamente à intervenção:

[...] agora do projeto, por exemplo, a tendência [do curso de especialização], teria uma dificuldade para incluir, por exemplo, diretamente com a formação marxista, [...] não que o marxismo não faça isso, mas como a nossa formação [graduada] ficou muito mais no esforço para análise de conjuntura e não exatamente para intervenção. Isso é um problema sério do Serviço Social, porque se fica na análise e é uma profissão interventiva, veja que isso cria, por isso que criam dicotomias muito grandes, [...] criam exageros assim na prática de ter uma prática totalmente alheia ao **projeto ético-político**, porque nós ficamos mais na análise do fenômeno que especificamente da intervenção. (E11).

A análise realizada pelo(a) profissional remete para os questionamentos feitos por Mota (2011), situados no item 3.2.1.1, considerando os trabalhos que pesquisou e que trouxeram esta discussão da formação e o projeto ético-político no Serviço Social. Dessa forma, analisa-se a existência de um hiato que aparece no debate profissional e em pesquisas sobre a formação profissional na área quanto à distância existente entre os conhecimentos produzidos pelo meio acadêmico, pelas entidades de organização da categoria e pelo conjunto dos profissionais, indicando obstáculos para o exercício profissional, em face da ausência de uma ligação maior entre estes espaços de intervenção e a possibilidade de efetivação do projeto profissional.

A necessidade de avançar para as particularidades do trabalho profissional, é ressaltada enquanto uma problemática que a profissão carrega, a qual os(as) autores(as) têm debatido e precisa, ainda, de maior atenção. Logo, é ressaltada a importância de pesquisas, espaços de formação permanente e fóruns de debates profissionais que avancem nessa problematização. Essa tarefa requer grande fôlego, não podendo ser simplificada, e é um dos pontos centrais de distanciamento entre as formações (graduação e especialização).

No caminho dessas questões, o(a) entrevistado(a) E26 vai situar a necessidade que apresentava e que o curso de especialização atendeu, ao trazer estratégias para a operacionalização das políticas, compreendendo que o curso complementou a formação naquilo que buscava aprofundar, como sinaliza:

Se aproximam, eles se associam né, porque um complementa o outro [formação profissional em Serviço Social e o curso de especialização], no que eu vejo assim, a gente estuda muito direito, e quando chega na operacionalização desse direito, aí que vem a burocracia do Estado e isso dificulta [...]. Então, assim, tu vê um município pequeno de 4 mil habitantes, mas tinha um gestor que tinha visão, facilitou o processo. Agora, vamos dizer assim, Itajaí né, que falam ‘ah é uma cidade que tem não sei quantos de recurso’, mas eu fico triste de saber que tem um monte de recursos, mas não tem uma visão estratégica. Então, a gente tem que evoluir muito e a gente tem que brigar enquanto Serviço Social, enquanto assistente social, brigar muito pra a coisa evoluir. Tem questão política, tem, e isso desgasta, aí às vezes a gente tem que recuar, mas a gente tem que saber também negociar nesse contexto, o direito. (E26).

O(a) profissional completa sua fala fazendo a relação com os conteúdos e suas tendências: “pra mim a teoria pode ser bonita, mas eu penso na operacionalização dessa teoria, é isso que eu penso, eu quero que o usuário tenha isso aqui, se o usuário tiver isso aqui eu vou tá feliz, sem isso aqui não adianta eles fazerem festa do dia do assistente social, porque, eu não, eu fico chateada” (E26). Logo, remete para a análise de que a operacionalização das políticas são reveladores dos tensionamento existentes nos espaços de trabalho, estando o assistente social impelido a dar respostas operacionais no âmbito da efetividade do campo técnico-operativo. Ou seja, no exercício profissional, a todo momento o assistente social “é chamado” a intervir nesta realidade, e precisa ampliar suas possibilidades de operacionalização.

O(a) entrevistado(a) E31, além de situar a continuidade da tendência crítica que teve na graduação em relação ao curso realizado, indicando autores comuns nas duas formações, assinala que o curso trouxe um olhar mais aprofundado para a intervenção, qualificando esse processo no contexto das dificuldades que vinha enfrentando para fazer essa conexão no exercício profissional:

[...] eu acho assim que ele teve um viés bem forte com a formação, até quando terminei minha formação, que a gente debatia muito Marx, a gente debatia muito Yamamoto, Vasconcelos todos esses autores, enfim no Serviço Social. Quando a gente veio pra pós-graduação, a gente também debateu muito essas questões assim do Marx, de conhecer a realidade do usuário, de entender todas essas questões dos autores que a gente trabalhava na graduação, a gente trouxe, eles trouxeram na especialização. Assim, claro de uma forma um pouco mais aprofundada e além de ser teórica mais prática, mas assim mais direta assim, além do teórico mais direta, como atuar, como fazer o agir, a atuação do assistente social naquela situação de

vulnerabilidade, enfim apresentado pela família, pelo indivíduo, que nós não podemos trabalhar só o indivíduo e sim a família. O que a gente já trazia na faculdade eles trouxeram na especialização, mas na especialização que eu percebi que eles me deram esse norte assim e como colocar em prática, porque às vezes a teoria, mas como colocar na prática esse conhecimento que eu tenho agora, que era o que eu não tava conseguindo, que foi o que a especialização me ajudou. (E31).

Assim, novamente trazendo um exemplo de curso que possibilitou um diálogo maior entre as dimensões (teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa), com ênfase na operacionalização da ação profissional.

Entre os cursos que se voltaram ao âmbito técnico, mas sem um maior aprofundamento do olhar crítico sobre a realidade na articulação com as demais dimensões da formação, os(as) profissionais vão trazer algumas ponderações sobre a qualidade dos cursos e a falta de articulação com a formação profissional. Por vezes, também considerando a falta de aprofundamento que os(as) profissionais almejavam.

O(a) entrevistado(a) E2 situa que teve a formação na graduação no currículo anterior: “na minha época o Serviço Social ainda era o Serviço Social tradicional, caso, grupo, comunidade” (E2). Assim, segue relatando a conjuntura e as atividades que permearam a formação, lembrando das viagens que realizavam, através do Projeto Rondon, atividades com comunidades, levantamento de lideranças comunitárias, trabalhos em grupo, atendimento psicossocial, hoje observando que a formação está mais voltada para o trabalho a partir das políticas públicas. Como em outros relatos, mais uma vez tem-se a ênfase nos diferentes currículos e os novos caminhos profissionais que foram tomando espaço na formação e no exercício profissional, agora marcado pelas políticas públicas. Já no curso de especialização, comenta que não houve um debate crítico dos temas tratados, justificando que era um curso mais técnico, voltado a uma área bem específica:

Na realidade por ser essa gestão penitenciária, ela foi um curso mais técnico né, a gente tinha também bastante conteúdo de análise de conflito, análise de risco, a questão da própria segurança. Então, eu vejo um viés mais teórico e técnico do que um viés de dialogação política. Claro que envolve um pouco da questão política, porque a política está em tudo quanto é lugar, e envolve algum viés de políticas públicas relacionadas ao trabalho, então teve esses questionamentos né [...]. Foi uma coisa mais bem recortada, bem técnica para dentro da gestão penitenciária. (E2).

A partir dessa fala, fazendo uma associação entre o debate voltado para a política¹⁸⁶, as políticas públicas e a dimensão técnica, tem-se a associação entre a ausência de uma discussão mais ampliada, que considere a dimensão política frente à abordagem de conteúdos estritamente técnicos, como expressado, “uma coisa mais bem recortada, bem técnica” (E2). Trata-se novamente da discussão sobre a importância de questionar a tendência de cursos voltados quase que exclusivamente para o domínio do instrumental e na ênfase de conteúdos técnicos ou comportamentais, tendo em vista a conformação de um dado perfil profissional (GUERRA, 2011 apud CFESS, 2012). Isso não significa que o curso não possa avançar em outros aspectos ou que não possibilite reflexões como as que foram feitas nas outras questões pela(o) próprio(a) profissional, também a partir de suas vivências e outras questões que foram contempladas na sua formação e exercício profissional como um todo. De todo modo, sinaliza para a necessidade de se voltar a atenção para esses elementos que trazem pistas valiosas quanto às potencialidades desses espaços de formação, que, em alguns casos, tensionam justamente as possibilidades de avanços, pautados numa dimensão política e pedagógica que possibilite expressar a direção estratégica e a concepção desta discussão para além de um olhar técnico isolado, ou que não considere o papel da discussão crítica sobre as diversas temáticas e áreas.

Outro aspecto que alguns(mas) entrevistados(as) mencionaram teve relação com a natureza das instituições que ofertaram os cursos, públicas ou privadas, principalmente os que se formaram em uma instituição pública e fizeram o curso de especialização em uma instituição privada. No caso do(a) entrevistado(a) E5, que fez um curso pago na modalidade à distância, tem-se a associação entre a falta de criticidade no curso e a ausência de aprofundamento dos conteúdos ao fato do mesmo ter sido ofertado por uma instituição privada:

Então, eu acho que a instituição privada nem tem muita intenção de trazer essa perspectiva crítica né, porque por ser uma questão privada, ele tá no curso do mercado né, então não teve essa perspectiva crítica assim, ela até trouxe a teoria ali marxista, mas também trouxe ao lado outras teorias, estruturalista, mais conservadoras né, então mediando, nunca ressaltando nem uma nem outra, mas sempre mediando, conciliando as teorias né. [...] Ele até trazia algumas legislações,

¹⁸⁶ Ainda, sendo importante fazer uma distinção entre político enquanto “à [sic] dimensão do antagonismo inerente às relações humanas, um antagonismo que pode tomar muitas formas e emergir em diferentes tipos de relações sociais” (MOUFFE, 2005, p. 20), e política, enquanto “o conjunto de práticas, discursos e instituições que procuram estabelecer uma certa ordem e organizar a coexistência humana em condições que são sempre conflituais, porque são sempre afetadas pela dimensão do ‘político’” (MOUFFE, 2005, p. 20).

no âmbito da saúde, da assistência, mas é como eu disse ele perpassou, mas não adentrou em nada assim. (E5).

Não se trata aqui de diferenciar as instituições entre pública e privada, considerando a falta de criticidade ou qualidade dos cursos de uma ou outra, entretanto, nos atenta novamente a questão de cursos e instituições que assumem esta função mercadológica, como situado nesses trechos “ele tá no curso do mercado” (E5), “não adentrou em nada assim” (E5). Dessa forma, indicando que a orientação do curso para além de âmbito educacional, se revela sobretudo na falta de aprofundamento dos conteúdos, na perspectiva de muitos cursos em que a questão do conhecimento, das trocas entre os sujeitos, fica em segundo plano – justamente no que se tem de mais valioso no processo de formação.

Nessa mesma linha, o(a) entrevistado(a) E10, apesar de retratar a conexão entre o curso de especialização, que foi no formato à distância, e a graduação, considerando os conteúdos comuns que já conhecia da graduação, igualmente faz uma importante reflexão sobre a mercantilização da formação e o impacto na qualificação profissional, como explicita:

[...] mas eu percebo que a lógica da pós é simplesmente uma **lógica mercantilista**, que infelizmente é o que acontece, por isso essa minha dificuldade em aceitar que realmente foi uma pós produtiva, digamos assim, porque é nessa lógica, é uma pós cara né e que na verdade é voltada muito para a ideia de inserção no mercado de trabalho, se fosse analisar muito bem, não é pra qualificar um profissional e sair um baita profissional, é mais assim, é da consciência, igual eu, eu tenho consciência de que não é o suficiente, mas é importante também, mas eu diria que é mais uma tendência mercantilista mesmo. (E10).

O(a) entrevistado(a) E15, relatando sua experiência em dois cursos que realizou, também destacou o predomínio da lógica empresarial que permeava a temática de um dos cursos. Contudo, buscou fazer algum tipo de interlocução no sentido de tensionar essa lógica:

O primeiro foi bem tranquilo, muito parecido com a linha da graduação, as professoras também, com uma visão bem assim, [...] dessa questão muito, de olhar o ser humano, de ver que isso é questão de história de vida tudo isso sabe? Que não era o indivíduo, era o contexto, entende? Então, muito preocupadas com isso. A de gerenciamento de projetos, sim, porque ela é voltada para o empresariado digamos assim né, é voltada para [...] outra linha, porém eu sempre tentava colocar aquele aprendizado dentro daquilo que eu pensava, daquilo que o meu trabalho me fazia caminhar, mas o Gerenciamento de Projetos, e, por isso, acho que foi mais difícil, porque para você aprender aquilo e tentar elaborar daquilo que você pensava assim, que você acreditava. Porque era uma linha bem empresarial, bem meritocrática [...], aquela coisa assim, do mérito mesmo, de crescimento, de lucro, de coisas assim que não tem muito a ver com o nosso contexto de trabalho, mas foi interessante. Eu acho que foi para eles também [...] ver esse outro lado também da coisa né, do social, entrar dentro da empresa, de que olhar diferente que eu posso ter, que não vai mexer no meu lucro e nas minhas questões, mas que também vai fazer o empregado, enfim, o trabalhador se sentir bem ou incentivado, enfim. (E15).

Tais relatos, nos remetem à importância quanto à reflexão sobre o modelo que tem sido imperativo nos cursos de especialização, indicando uma tendência mercadológica para esse momento da formação. Assim, em contraposição à relevância de que esses cursos sejam um espaço ampliado de reflexão e aprofundamento da formação, tem-se ditado pressões em que prevalece a lógica desse mercado educacional, configurando em algumas experiências a fragilização da formação profissional.

Em continuidade às falas, na experiência do(a) entrevistado(a) E6, o curso esteve voltado para a prática profissional, havendo uma maior referência à experiência profissional do que a uma reflexão teórica específica, como traz neste trecho: “a graduação mostra várias tendências e tem gente que se identifica mais com uma do que com outra né, mas a formação que eu fiz, a pós, ela trouxe mais a perspectiva, mais a experiência mesmo de como fazer, [...] embora fosse a teoria, ela trazia muito a prática, o enfrentamento do dia a dia do que a gente ia encontrar” (E6). Por sua vez, o(a) entrevistado(a) E7 comenta sobre os dois cursos que realizou, situando as diferenças entre eles e ressaltando que um dos cursos era bastante afinado com a discussão profissional, enquanto o outro parecia não ter uma proposta estruturada, com uma linha definida, dando a impressão de não ter uma condução ou um encadeamento da proposta, ficando a cargo de cada professor fazer esta direção:

[...] na de políticas públicas, lá da UDESC, já até a tendência ideológica que perpassou esse curso era difícil de tu mapear, porque cada professor vinha com uma defesa muito diferente, então eu acredito que não tenha sido uma construção coletiva, se lançou a proposta da especialização, se agrupou pessoas que pudessem contribuir, porém tu tinha ali percepções ideológicas e todos os formatos possíveis, tem um que até de extrema esquerda que te leva pro MST [Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra], até aquele que defende que política pública de assistência social não tem tanta validade assim, porque ela causa dependência ou coisa do gênero, este tipo de fala foi perceptível na sala de aula, então não tinha uma linha ideológica muito traçada. Agora, quando vai pra essa da UnB com Serviço Social, até porque foi uma discussão entre CFESS e UnB, a UnB como referência do Serviço Social também, é, já vinha com uma concepção bem mais afinada, uma concepção bem mais afinada, os textos elaborados, as questões trazidas pelos tutores, já tinha todo um alinhamento maior. (E7).

Essa experiência remete à indagação sobre como os cursos são pensados, planejados, e embora a proposta dos cursos possam abranger diferentes perspectivas também enquanto uma intencionalidade e mesmo considerando a autonomia dos(as) docentes, a percepção sobre a ausência de um encadeamento mínimo entre as discussões também pode evidenciar dificuldades na estruturação do cursos, impactando seus objetivos, sua proposta pedagógica, sua avaliação e sua qualidade.

Outro ponto importante que apareceu na fala do(a) profissional E8, também ressaltando o aprofundamento dos conteúdos da formação e a vertente crítica do curso que realizou, foi a dificuldade de assimilação desse conteúdo no seu processo de formação, remetendo a um importante relato de como se dá a apreensão das tendências e conteúdos estudados:

Dizer que talvez ele tinha uma linha marxista bem evidente, fica claro assim, e se falava muito da dialética né, mas hoje se eu fosse te explicar a dialética assim eu não saberia explicar né, sei mais ou menos o que que é, mas a gente ouvia, ouvia, tem alguns conceitos que eram muito ditos, nem todos estavam muito claros na nossa cabeça, na minha, por exemplo, mas é lendo, lembrando quando se fala em marxismo pego umas falas, lembro posicionamento dos professores e tal. Não era tão explícito né, mas porque daí quando você começa a ter outras leituras você começa 'ah isso aqui é da linha marxista e tal'. (E8).

Como outros conteúdos, a teoria social crítica traz um enredamento que necessita de estudo e tempo de assimilação, num processo de aprendizado permanente sempre desafiante. O(a) próprio(a) profissional, nas questões anteriores, sinalizou a afinidade com os(as) docentes que trouxeram exemplos de vivências que foram significativos nessa formação. Assim, quando se tem como prioritário uma concepção de educação que confronta a fragmentação dos conteúdos – que por vezes se dá a partir de formatos aligeirados e pautados em objetivos de curso prazo –, tem-se, em oposição, o lugar da formação enquanto locus de idas e vindas no processo de aprendizagem, na perspectiva de uma formação integral, que considere o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a autonomia dos estudantes (e profissionais) no processo de aprendizagem, no contexto dos aportes culturais, buscando justamente avançar nesse processo de assimilação dos conteúdos. Esse processo não pode ser realizado, sobretudo, na formação *lato sensu*, sem considerar essas dificuldades de assimilação, remetendo a uma discussão plural nos embates existentes, que considere o exercício profissional, a experiência acumulada, a bagagem cultural, assim demandando a construção de novas mediações com a realidade também no âmbito da formação.

O(a) entrevistada(a) E28 novamente situa dificuldades com relação ao formato do curso que realizou – a distância. Além disso, comenta sobre a pressão que observou na graduação para que incorporasse a teoria marxista, bem como ter um posicionamento político:

As tendências podem ser diferentes, mas lá na formação se a gente não for pra marxista nós estamos 'oh', por mais que tu queria ou que tu te identifique, não, me identifiquei demais com a fenomenologia é isso que eu vou seguir, tu tá lascada, porque o pessoal vai criticar horrores, porque querem de uma certa forma, tem uma pressão pra tu teres a coisa do materialismo histórico dialético, tu quer seguir na tua

teoria, na tua fala. O que eu vejo muito também assim, parece que tu tem que ter um posicionamento político e as vezes até mesmo com relação a partido político sabe, mas assim, nós somos um profissional, a gente também não é obrigado a seguir a coisas da política, mas eu vejo isso sabe [...], principalmente nos debates mais acadêmico digamos. (E28).

Os apontamentos realizados pelo(a) profissional E28, indicam embates mais amplos que se situam no interior da profissão e, conseqüentemente, na discussão da formação profissional, principalmente considerando suas marcas históricas, como se tem abordado. É importante compreender as diferenças entre “ter um posicionamento político” e pertencer a um partido político. A visão ampliada de política, a qual foi destacada no item 2.1, parte do entendimento que todas relações em sociedade, expressando seus antagonismos e a divisão da sociedade em classes, apresentam uma conotação política.

O processo de constituição e estabelecimento do projeto ético-político profissional, que será abordado com maior ênfase (enquanto questionamento) no próximo item, nos termos de sua construção histórica, remete à profissão a todo momento a “necessidade de construir mediações políticas e ideológicas expressas sobretudo por ações de resistência e de alianças estratégicas no jogo da política em suas múltiplas dimensões, por dentro dos espaços institucionais e especialmente no contexto das lutas sociais” (YAZBEK, 2014, p. 686). É nesses termos que o(a) profissional é chamado a ter um posicionamento político. A autora, ao realizar a discussão sobre a dimensão política do trabalho do assistente social, situa que uma perspectiva plural “supõe a diversidade, supõe o diálogo entre posições, correntes teóricas/metodológicas, mas não concilia o inconciliável e muito menos abre mão da direção hegemônica” (YAZBEK, 2014, p. 687), indicando que se faz cada vez mais evidente que diferentes projetos sociopolíticos societários e da profissão se confrontam nesse processo.

Por sua vez, a busca por diferentes correntes filosóficas predispõe a autonomia profissional, considerando as diferentes lentes de olhar para a realidade social e para a profissão, enquanto marca histórica. Entre as dificuldades do processo de estabelecimento de um projeto profissional, Carvalho (1986) já situava que desenvolver esse projeto a partir de determinadas diretrizes no contexto da diversidade de posicionamentos e posturas no campo profissional configura embates diversos. A construção desses tensionamentos constitui o conhecimento profissional, sendo essencial para a estabelecimento também do saber profissional, assim, sendo necessário avançar nesses questionamentos que não podem ser

tomados de maneira isolada, também considerando a frequência com que aparecem no debate profissional.

Em continuidade às falas, o(a) entrevistado(a) E29, que realizou três cursos de especialização, traz um relato significativo sobre essas experiências, uma mais voltada para o mercado de trabalho, outra fortalecendo uma leitura mais crítica da realidade, e a última bastante voltada à formação para o trabalho, do como fazer, como característico das Residências, indicando assim a sua percepção nessas diferentes abordagens:

A primeira pós eu acho que ela era uma pós que assim, eu acho que ela atendia muito assim o mercado, como eu posso te dizer, não que ela não era crítica ou era conservadora. [...] É o mercado de trabalho, eu acho que ela visava realmente, assim informar o profissional, tanto que tinha profissional de várias áreas. Então assim, a leitura que eu faço, eles não tinham uma vertente muito crítica, nem uma vertente muito conservadora, mas o material era apresentado, as aulas eram dadas e aí cada profissional, da sua área, aproveitava a seu modo. Eu sentia muito isso, até pelas discussões que a gente fazia, até porque eram muitos profissionais de muitas áreas. [...] É como te falei, trazia as legislações e os artigos pra ilustrar. Já a segunda ela era bem crítica, embora seja a PUC, uma universidade privada, ela tem sim uma vertente bem crítica, então assim [...] não posso te dizer assim que tenha ficado diferente da graduação, mesma linha de entendimento em relação ao mundo, ao contexto, a leitura assim de conjuntura, mesma linha. Já a Residência, ela tem uma lógica de formação para o trabalho, muito mais operativo. [...] Tinha as reflexões, mais no núcleo do Serviço Social, já com os demais colegas das demais profissões, médico, enfermeiro, dentista, já tinha muita disparidade do entendimento. Então, a preocupação da aula era muito mais dar conta do dia a dia do trabalho, do que da discussão do por quê. (E29).

Outrossim, tem-se referendado novamente o caráter pontual de alguns cursos retratados ao longo das análises, tendo as requisições do mercado de trabalho com objetivo final da formação, enquanto embates que estão postos no âmbito das tendências na aproximação com outras profissões e áreas. Portanto, não é porque o curso é voltado para as diferentes profissões e/ou para o trabalho interdisciplinar que se tem garantido o aprofundamento das relações que preveem o caráter interdisciplinar. As disparidades de tendências nessa aproximação também retratam, muitas vezes, as dificuldades de aproximação e trocas, considerando relações de poder historicamente moldadas no estabelecimento das profissões por meio de estatutos rígidos, que se configuram em espaços de tensão, trazendo dificuldades diversas de se acessar determinadas áreas e conhecimentos.

No caminho destas dificuldades, o(a) entrevistado(a) E32 relata que os cursos que realizou se distanciaram da formação graduada, também pela ausência de debates, apresentando tendências diferentes, sendo mais um exemplo que associa essas dificuldades ao formato dos cursos na modalidade a distância:

[...] esses cursos eu acho que eles são mais objetivos assim, e até a questão mesmo da educação à distância, tu não tem esse momento de debate. Até, ambos né, eles tinham dentro da plataforma o fórum, só que assim nem era cobrado isso, então não tem um momento de discussão, que é bem diferente inclusive da formação presencial, que já tem esse momento de debate, ali não, uma coisa meio imposta, tu absorve o que tu quer, se tu tem um pensamento crítico tu vai criticar, como eu critiquei a questão de alguns conteúdos que eu vi que não tava muito adequado, mas provavelmente outras pessoas passariam ali e nem avaliariam. Mas eu acho que não tem relação essas que eu fiz com a graduação na UFSC. (E32).

Ao final desse item, o(a) entrevistado(a) E35, comenta que o curso realizado seguiu outra perspectiva, voltando-se para o operacional:

Não tinha tendência teórico política, não via isso no curso. É lógico que os professores, a gente via, dava pra entender assim, não todo mundo que estava no curso, mas a gente que era de humanas, estudou alguns teóricos e críticos, a gente faz uma leitura ali, dava pra ver que os professores, [...] da minha orientadora e de alguns que chamavam mais a atenção, por exemplo tinha alguns que vinham falar sobre um pouco da Teoria de Informática coisa e tal, que não tinham, fazem seu trabalho, não deu pra dizer esse, mais dessa corrente ou dessa, não tinha [...]. (E35).

Do mesmo modo, indica que os docentes dos cursos são uma referência importante quanto às tendências que os cursos expressam. Ainda, sugere que esse caráter operacional do curso, como a proposta já explicitava desde o início, então voltado para atender uma necessidade do local em que atuava, tinha outro objetivo que não atrelado ao Serviço Social: “então ele não trouxe nada próximo ao Serviço Social” (E35).

De forma a trazer os principais elementos na abordagem destas tendências, primeiro entre os cursos que tiveram um adensamento maior na perspectiva de continuidade da formação graduada, tem-se o destaque para: vinculação com a defesa dos direitos sociais; ênfase na formação dos docentes e instituições enquanto referências importantes das tendências; reflexão sobre o distanciamento da formação frente à intervenção profissional, criando um hiato entre os conhecimentos produzidos pelo meio acadêmico, as entidades de organização da categoria e o conjunto dos profissionais, que repercute na vinculação e assimilação do projeto ético-político; tensionamento nos espaços de trabalho, ao qual o(a) assistente social é chamado a dar respostas operacionais, fazendo-se fundamental a articulação entre as dimensões teórica-metodológica e ético-política no sentido de operacionalizá-las no âmbito da efetividade do campo técnico-operativo. Já entre os cursos que tiveram um aprendizado mais voltado ao âmbito estritamente técnico, destaque para: a ênfase nos diferentes currículos e os novos caminhos profissionais que foram tomando espaço na formação e no exercício profissional, agora marcada pelas políticas públicas; associação

entre a ausência de discussão mais ampliada, que considere a dimensão política frente à abordagem de conteúdos estritamente técnicos; discussão sobre os cursos e instituições que assumem uma função mercadológica, em detrimento de uma formação que privilegie o adensamento do conhecimento e as trocas entre os(as) profissionais; dificuldades de assimilação da teoria social crítica; caráter pontual dos cursos, tendo as requisições do mercado de trabalho como objetivo fim da formação; contrastes no âmbito das tendências, na aproximação com outras profissões e áreas.

Dessa forma, de modo geral, a partir dessas diferentes experiências e reflexões, tem-se alguns indicativos de como esse processo tem se dado na formação a partir do olhar para os cursos de especialização. Alguns relatos de aprofundamento da formação, qualificando para diferentes perspectivas e tendências de pensar o trabalho profissional, assim como experiências menos significativas trazem à tona o debate sobre a fragmentação da formação, voltada a atender uma dinâmica mercadológica no contexto educacional, fragilizando a experiência como um todo.

4.6.1 Relação com o Projeto Ético-Político Profissional

Tratar especificamente do Projeto Ético-Político Profissional, ao atentar para as tendências da formação a partir dos cursos de especialização, considerou a centralidade do projeto ético-político profissional na formação em Serviço Social no contexto das diretrizes curriculares e leis da profissão, em face dos conteúdos e disposições dessa apropriação a partir das experiências dos profissionais. Nessa medida, sendo questionado aos(as) profissionais, com base na formação *lato sensu* que realizaram, quais relações fazem com o Projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social, situando possíveis convergências e divergências (questão 8 do formulário de entrevistas).

As convergências e as divergências observadas nos cursos com relação ao Projeto Ético-Político Profissional são indicadores dessa aproximação com a formação profissional, bem como trazem elementos de forma a abarcar o entendimento dos(as) profissionais sobre a profissão e como se dá a formação profissional em suas trajetórias.

Com o objetivo de visualizar a abrangência dessa apreensão, no Quadro 4 tem-se os principais pontos mencionados como constitutivos dessas convergências e/ou divergências,

conforme as falas dos(as) entrevistados(as), não no sentido de uma classificação, mas buscando trazer um olhar mais ampliado sobre estas abordagens.

Quadro 4 – Projeto Ético-Político Profissional: convergências e divergências com o(s) curso(s) realizado(s).

Profissional	Convergências	Divergências
E1	Projeto ético-político no viés dos direitos.	Precarização dos vínculos de trabalho na execução.
E2	Não tinha esta proposta de discussão.	Disciplina e controle, considerando o perfil institucional caracterizado por muros e controle, antagônico ao Serviço Social.
E3	Professores referendavam o projeto e a lei da profissão, defesa dos direitos humanos, Código de Ética, teoria vinculada ao Serviço Social.	-
E4	Referência dos professores no contexto da discussão ética. Relaciona com o conteúdo da justiça terapêutica, numa perspectiva de integração dos sujeitos aos espaços de tratamento, enquanto uma questão de saúde e não de desvio pessoal.	-
E5	-	Não trouxe uma perspectiva crítica.
E6	A época remetia à discussão da política de assistência. Viés da participação nos debates.	Na realidade apresentada, no contexto de confrontação das situações com o projeto.
E7	Curso 1: Posicionamento dos profissionais na perspectiva de defesa do projeto ético-político, nos debates, no grupo interdisciplinar. Curso 2: Conteúdos do Serviço Social, aprofundamento, disciplina específica sobre o projeto, comprometimento e responsabilidade diante da política pública, questão da ética e do Código de Ética, comprometimento com as causas dos trabalhadores.	Curso 1: O curso não focava esta discussão. -
E8	Proposta do curso era trabalhar esta discussão do projeto ético-político no Serviço Social, postura ética, aprofundamento teórico.	-
E9	Visão das políticas públicas, questão da interdisciplinaridade, visão crítica em relação ao trabalho dos profissionais. Ampliação do referencial teórico, outras leituras que poderiam contribuir para além da matriz conservadora, aproximação com a teoria marxista na discussão da economia política, abria a discussão para um novo projeto de sociedade.	-
E10	Disciplinas afinadas com a formação, conteúdos da área.	Disciplina Comunicação e Marketing Pessoal, incorporando uma lógica mercantilista. Ausência de uma maior abordagem da questão política, de uma problematização política.
E11	Perspectiva do projeto nas discussões, na crítica à culpabilização dos indivíduos e das famílias; indivíduo tomado no contexto das relações sociais. Trabalho	Abordagem no âmbito da terapia familiar, da psicanálise, da medicina no campo clínico.

	interdisciplinar, para entender o fenômeno nos espaços de trabalho. Leitura crítica da realidade. Autonomia de escolha quanto às perspectivas de trabalho, num contexto de postura crítica e interdisciplinar.	
E12	Curso 1 e 2: discussão e do posicionamento de alguns profissionais.	Curso 1 e 2: não se propunham a fazer uma aproximação do projeto com esta discussão. Não tinham esta proposição.
E13	Como um direito do cidadão.	-
E14	Dois cursos: em algumas disciplinas e em alguns momentos dos cursos alguma articulação.	Pontual, não fazia esta discussão de forma ampliada.
E15	Curso 1: disciplinas traziam análise das temáticas no contexto do projeto, o Código de Ética (disciplina específica), referência para o exercício profissional. Curso 2: Os profissionais faziam esta apropriação. Afinidade com o projeto, intencionalidade do profissional.	Curso 2: Conteúdo divergia, não trazia este debate.
E16	Perspectiva da humanização, da democracia, embasamento no projeto ético-político profissional, perspectiva do indivíduo enquanto sujeito de direitos. Intersecção com os outros profissionais.	Dificuldades de valorização do profissional de Serviço Social na equipe interdisciplinar. Predomínio da perspectiva quantitativa nos atendimentos.
E17	Por parte dos docentes, respeito aos profissionais, nos debates para além dos conteúdos.	-
E18	Posicionamento a favor da classe trabalhadora, laicidade do Estado, questão ética, questão do sigilo, estas e outras questões que envolvem o projeto ético-político, lutas do Serviço Social.	-
E19	Garantia da defesa dos direitos humanos, Étnico racial, Código de Ética, cuidado com o público atendido, debates entre os participantes com conteúdo crítico, conteúdos que eram da área trabalhista.	-
E20	Defesa ético-política do projeto profissional.	
E21	Trouxe a discussão da ética-profissional, parecer ético-profissional.	-
E22	Construção no decorrer das formações, (cursos a mais tempo).	-
E23	Temáticas relacionadas ao Código de Ética; defesa das minorias, da mulher, visão crítica de sociedade, combate ao racismo, combate a desigualdade.	-
E24	Debates em sala de aula; perspectiva dos direitos, das políticas, direito do idoso, princípios do Código de Ética, projeto ético-político tangenciava as discussões.	-
E25	Foi uma continuidade das discussões da graduação, perspectiva dos direitos.	-
E26	Conteúdos das aulas e discussões.	-
E27	Questão de gênero, políticas sociais.	-
E28	Questionamento à estrutura social, leitura de sociedade, direitos.	-
E29	3 Cursos: Trabalhos de Conclusão de Curso afinados com a abordagem dos direitos sociais, direitos da criança e do adolescente, luta de classes, ética na pesquisa.	-
E30	Garantia de direitos, proximidade com o projeto ético-político.	

E31	Amplia para além do indivíduo, a família no seu contexto, na realidade, história, cultura, religião.	
E32	-	Não trazia uma discussão aprofundada do SUS a partir da garantia de direito e de acesso.
E33	Professores, redução das desigualdades, políticas sociais de acesso a renda, sustentabilidade.	Debates, posicionamentos que divergiam.
E34	Discussão crítica, direitos, cidadania, Estado.	-
E35	Discussão nos grupos, no debate com outros assistentes sociais.	-

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da pesquisa.

Para as convergências que os cursos apresentaram na relação com o Projeto Ético-Político Profissional, estiveram associadas às seguintes ideias: a defesa e garantia dos direitos sociais; os direitos humanos; a cidadania; a humanização; a sustentabilidade; a justiça terapêutica; a questão de gênero; a defesa das minorias; a democracia; a perspectiva do indivíduo tomada a partir das relações sociais e enquanto sujeito de direitos; a crítica à culpabilização dos sujeitos e das famílias; o combate ao racismo; os princípios presentes no Código de Ética Profissional e ao próprio Código em si; a autonomia profissional; o estudo do Projeto Ético-Político profissional; o trabalho interdisciplinar; a defesa dos(as) trabalhadores (as); as políticas sociais; os espaços de debate que os cursos apresentavam; o papel do docente do curso na condução das discussões e no trato aos conteúdos do curso; os estudos e debates sobre a formação profissional; a crítica social; a visão crítica no trabalho profissional; a teoria marxista; a discussão da desigualdade; a luta de classes; e o papel do Estado.

Por sua vez, as divergências foram associadas: à precarização dos vínculos de trabalho profissional; ao perfil institucional baseado no controle, antagônico ao Serviço Social; à ausência da perspectiva crítica; à realidade apresentada no contexto de confrontação das situações com o Projeto; à ausência da discussão do Projeto; à ausência da discussão da profissão de forma ampliada; à presença de disciplinas numa lógica mercantilista; à ausência de uma problematização política dos conteúdos; à abordagem no âmbito da terapia familiar, da psicanálise e da medicina no campo clínico; às dificuldades de valorização do(a) profissional de Serviço Social no trabalho na equipe interdisciplinar; ao predomínio da perspectiva quantitativa nos atendimentos; à falta de uma discussão aprofundada do SUS a partir da garantia de direito e de acesso aos serviços; aos posicionamentos que divergiam nos debates.

No conjunto das falas, essas questões tomam uma dinamicidade maior de compreensão. De qualquer forma, essas associações realizadas entre as convergências e divergências, representam, em alguma medida, o modo como esses(as) profissionais estabeleceram a discussão e a apropriação do projeto ético-político no decorrer do seu processo de formação.

Com o objetivo de evidenciar essas falas e, assim, avançar nessa apropriação, o(a) entrevistado(a) E1, destaca convergências com o curso realizado e o Projeto Ético-Político Profissional, no sentido de que curso trouxe ferramentas para atuação nessa perspectiva. Contudo, vai remeter à discussão o fato de que as divergências estão colocadas para além do âmbito da formação, aparecendo no âmbito do exercício profissional, na precarização dos vínculos de trabalho, como situa:

Eu acho que ele dá ferramentas, [...] eu acho que ele tem convergências, as divergências vêm muitas vezes na execução, mas não porque o curso não te deu base, mas pelas condições de trabalho do profissional que vai atuar, entendeu [...] eu acho que o curso trouxe muito esse viés ético-político, de viabilização de direitos e deu as ferramentas para isso, a questão, as divergências, vem quando você vai colocar isso em prática, 'ah, mas se o profissional é formado numa perspectiva ética-política ele vai brigar', sim, mas ele tem que comer sabe, e essa é uma fragilidade que tinha no Amazonas e que tem aqui, você fica na mão do seu patrão e você precisa trabalhar. Então, a rotatividade acontece muitas vezes quando você diverge, 'ah, mas agora ele entrou, agora tem o indicado dele a indicada dele, o profissional indicado, ele vai trazer a equipe dele', então você perde. Então, assim, o profissional ele meio, muitas vezes, ele se sujeita a uma situação ou minimiza por causa do campo de trabalho e não pela formação. Na minha formação lá eu não percebi isso, essa divergência, porque a gente tinha profissionais que levavam a gente pra essa atuação ética profissional e eram professores, alguns também da faculdade do Serviço Social, então fazia esse elo muito casado né. (E1).

O(a) profissional traz elementos importantes que sinalizam as disputas em torno da autonomia profissional e o jogo político partidário no contexto das hierarquias e hegemonias que vão se consolidando nesses espaços de trabalho, também mencionados por outros(as) profissionais. As condições de trabalho que os(as) profissionais se deparam nos espaços sócio-ocupacionais, considerando as requisições e demandas que surgem, muitas vezes, desconectadas dos fundamentos que orientam a formação profissional, como situado por Cardoso (2016), são atravessadas pela conjuntura que cada vez mais impõem a precarização do trabalho, marcada pelos retrocessos nos direitos sociais. Como apontado, no item 3.2.1.1, a partir de Iamamoto (2014) o trabalho do(a) assistente social vai expressar a dinâmica das relações e interesses sociais, participando tanto dos mecanismos de exploração e dominação quanto “de respostas institucionais e políticas às necessidades de sobrevivência das classes

trabalhadoras e da reprodução do antagonismo dos interesses sociais” (IAMAMOTO, in IAMAMOTO e CARVALHO, 1982 apud IAMAMOTO, 2014, p. 610). Ao mesmo tempo que o projeto profissional parte da compreensão que o(a) assistente social tem liberdade para projetar coletivamente seu trabalho e colocá-lo em prática por meio de sua atividade, também compreende que é um trabalhador assalariado, então atrelado ao Estado e ao poder patronal, tendo sua autonomia reduzida.

Tal projeto tem centralidade no entendimento da liberdade como valor central

a liberdade concebida historicamente, como possibilidade de escolha entre alternativas concretas; daí um compromisso com a autonomia, a emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais. Conseqüentemente [sic], este projeto profissional se vincula a um projeto societário que propõe a construção de uma nova ordem social, sem exploração/dominação de classe, etnia e gênero. A partir destas opções que o fundamentam, tal projeto afirma a defesa intransigente dos direitos humanos e o repúdio do arbítrio e dos preconceitos, contemplando positivamente o pluralismo, tanto na sociedade como no exercício profissional. (NETTO, 2009, p.15).

A questão da autonomia, como se tem enfatizado, principalmente a partir de Gramsci e Chauí, na seção 2, se situa para além do processo de aprendizagem, sendo tomada enquanto orientação para se refletir um modo de pensar a escola como espaço de fortalecimento da maturidade, tanto dos sujeitos como da coletividade, considerando a capacidade de criação intelectual ou, ainda, a autonomia tomada como princípio básico na condução das universidades. Logo, remetendo à compreensão indispensável do espaço de trabalho profissional enquanto detentor de certa autonomia, no sentido de também provocar o tensionamento e direcionamento necessários.

O(a) entrevistado(a) E1 situa que as divergências com o projeto ético-político profissional não ocorreram no curso de especialização, mas no exercício profissional, remetendo aos embates próprios dos espaços de trabalho em que o(a) assistente social atua. Trata-se de espaços contraditórios, próprios das relações sociais em que o(a) assistente social está inserido, trazendo cada vez mais a necessidade de estabelecer estratégias voltadas a essa realidade em conexão com projeto profissional.

De outra forma, o(a) entrevistado(a) E2 vai situar que o curso de especialização não trouxe essa proposta e não esteve voltado para a discussão mais específica do Serviço Social, como ressalta nesse fragmento: “[...] o de especialização não tinha nada a ver com isso. [...] Não vai estar nessa perspectiva, porque ele nem tinha essa proposta” (E2). Assim, comenta

sobre as divergências observadas na relação com o projeto ético-político profissional a partir da temática que o curso apresentou:

Eu acho que até divergente, porque o que que acontece, a relação do Serviço Social dentro do Sistema Prisional, ela é alinhada com os direitos dos detentos né, e a questão da disciplina e do controle, ela diverge do Serviço Social, só que ela é completamente necessária, porque você está dentro de uma instituição totalitária, de muros e controle, então ela é antagônica ao Serviço Social, então as discussões ali [...], é divergem e eram acaloradas e aí que eu te digo que eu era a única dentro de um sistema completamente diferente, mas as propostas são diferentes, então tu tem que entrar com o Serviço Social dentro desta proposta, pra levar mais a questão dos direitos e as políticas públicas relacionadas a essa população carcerária. [...] Por isso que quando você mandou seu segundo e-mail eu te perguntei, olha a minha especialização é em gestão penitenciária, ela não está focada no Serviço Social.(E2).

Ao se observar as características dos distintos espaços de trabalho em que o(a) assistente social atua, também no sentido apontado pelo(a) entrevistado(a) E1, a fala de E2 configura as divergências em relação ao projeto ético-político no sentido de que os diferentes atores desse espaço de formação (e, no caso, da área de trabalho do/a profissional), o Estado, as forças policiais, a política, os direitos sociais e humanos, o Direito e o pensamento conservador remetem aos embates diversos, em que autonomia e disciplinamento se chocam. Ao mesmo tempo, o(a) profissional tem a possibilidade de trazer outra perspectiva para as discussões, como E2 tem situado ao longo de sua entrevista.

Além disso, alguns(mas) entrevistados(as), como E2, tiveram dúvidas sobre sua contribuição na presente pesquisa, como aparece neste trecho: “quando você mandou seu segundo e-mail eu te perguntei, olha a minha especialização é em gestão penitenciária, ela não está focada no Serviço Social” (E2). É curioso observar essa preocupação, levando em conta que a pesquisa está voltada para a formação profissional, e quando esta formação se dá em cursos considerados “externos” ao Serviço Social, este é entendido como um possível critério de exclusão à participação na pesquisa. De outra forma, compreende-se a relevância de identificar os cursos que os(as) profissionais têm realizado de fato, enquanto um indicativo importante para se avançar na apreensão das questões que permeiam a problemática da formação *lato sensu*, em muitos casos inclusive sendo o único curso de pós-graduação na trajetória profissional desses(as) assistentes sociais.

Igualmente, essas falas, em alguma medida, associam o projeto ético-político profissional ao entorno do Serviço Social, portanto, sem relação com as lutas em outros espaços, inclusive nos espaços sócio ocupacionais em que o(a) assistente social atua,

revelando uma contradição importante de como se tem essa relação entre projeto, formação e exercício profissional.

O(a) entrevistado(a) E3 vai trazer que os conteúdos e os(as) professores(as) dos cursos “referendavam o Projeto ético político, que a gente tem que trabalhar em defesa dos direitos humanos, [...] seguindo o Código de Ética, toda aquela teoria assim era na área do Serviço Social, [...] na lei da profissão” (E3). De outra forma, o(a) entrevistado(a) E5 explicita divergências entre a formação no curso e o Projeto, situando justamente a falta que sentiu dessa aproximação:

Essa é complexa [...], traz divergências, porque não traz a perspectiva crítica, parece que a Reconceitualização ali ficou adormecida. [...] ele ficou bem adormecido essas questões críticas, foi o que eu mais senti falta assim, porque é o eu já vinha um pouco adormecida e eu busquei isso. Eu busquei ali algo que me impactasse para adentrar na realidade né, então acho que deixou [a desejar], tem mais divergências do que convergências. (E5).

Portanto, havendo uma crítica à abordagem realizada no curso de especialização, que não trouxe essa conexão e aprofundamento das discussões levando em conta o referencial voltado ao projeto, mesmo sendo um curso específico na área de Serviço Social. Em outra experiência, o(a) entrevistado E6, destacando que o curso incorporou a discussão do Projeto, contextualiza sua importância, trazendo a conexão da formação com a realidade do trabalho profissional:

Na verdade, na época a gente estava muito fortalecida da situação política da assistência, eu vejo que de dois, três anos pra cá a gente tá no enfrentamento de um retrocesso daquilo que a gente lutou. Então, como eu era bem participativa, eu geralmente, a minha visão mesmo que tivesse divergências, eu apagava, o que me interessava era justamente as convergências, era o que ia somar para que eu fosse uma profissional melhor, se aparecesse alguma coisa que a gente visse, ‘não isso aí tá meio fora da realidade’, a gente já debatia e trazia várias situações. Mas assim, não tem como fugir na formação de divergências, porque elas trazem a realidade né, e a gente vai lidar com as duas situações, a gente vai trabalhar com coisas que tá ao encontro com o que a gente pensa, mas também vai tá trabalhando, até mesmo por causa da questão histórica né, no Serviço Social a gente vai acabar tendo que trabalhar também com divergências. (E6).

É interessante observar que as convergências e divergências indicadas em sua fala estão situadas a partir do debate necessário para avançar nos embates próprios do trabalho profissional, no sentido de retratar e reproduzir os movimentos da realidade. Os embates, fortalecidos pela conjuntura política favorável do momento ou retraídos pela conjuntura adversa são espaços que expressam possibilidades e contradições postas ao trabalho

profissional. Logo, nessas falas é notória a associação da formação realizada no contexto do projeto ético-político com os tensionamento próprios do exercício profissional.

O(a) entrevistado E7, explicitando essa questão em relação aos dois cursos que realizou, comenta que em um dos cursos as convergências e divergências estiveram mais presentes nos debates realizados na discussão em grupo, enquanto que no outro, fez parte dos conteúdos, ocorrendo um aprofundamento importante.

Eu lembro até de uma situação da UDESC, o professor dividia o lado da direita o lado da esquerda né, os assistentes sociais sempre do lado da esquerda, porque as discussões que permeavam em sala de aula tinham né duas linhas ideológicas bastante claras, mas assim claro que nessa especialização, o que a gente [teve] em termo de projeto ético-político é muito mais os nossos posicionamentos enquanto assistentes sociais dentro de um grupo interdisciplinar de comprometimento com a causa né. Agora, essa do Serviço Social da UnB, inclusive tinha uma disciplina específica sobre o Projeto ético-político, nosso comprometimento né, a nossa responsabilidade diante da política pública, então já tinha dentro da formação essa discussão muito aberta, muito concreta. (E7).

Nesse último curso, situa temas específicos que foram tratados: “questão da ética, do Código de Ética, do por quê que a gente tem comprometimento com as causas dos trabalhadores, enfim a gente tinha várias questões bem próximas” (E7).

Como em outros trechos, o(a) entrevistado(a) E9, posicionando o contexto histórico em que fez a formação, comenta sobre a preocupação que acompanha a discussão da formação profissional no seu embate com o conservadorismo, refletindo também sobre a aproximação com outras vertentes teóricas, que igualmente abarcaram o debate sobre o projeto ético-político profissional durante o curso, mesmo que não diretamente:

Se eu te afirmasse dentro da discussão do medo que o Serviço Social tem de retomar as bases conservadoras, mas do que nós já estamos voltando, quer dizer, eu faço uma crítica, nós não estamos retornando, na verdade nós nunca saímos, mas essa é a outra discussão. [...] Acredito que ainda nós nunca vencemos essa parte conservadora do Serviço Social, isso tem autores que discutem, então nós não estamos voltando daquilo que nunca saímos, mas tudo bem, se eu te disser hoje, não ele está vinculado, nossa vão me matar né, como que aquilo naquela época tem vinculação hoje ao projeto ético dentro do projeto societário do Serviço Social, isso não existe, não, se for pegar assim o nome, a matriz, a origem. Então, se você pegar o projeto ele é um nome [em referência ao curso de especialização que realizou] conservador, mas se for a dinâmica como ele se processou, a forma como conduziu o processo de qualificação profissional, respeitando o tempo que se passou né e os contextos em que ele aconteceu, como hoje se discute, o político, ético-político do Serviço Social, eu te digo que esse curso ele responde sim, porque ele trabalha como eu te falei, a visão das políticas públicas, a questão da interdisciplinaridade, abria a matriz, a visão crítica em relação aos trabalhos dos profissionais né. Então, ele fazia uma provocação, num momento em que estávamos, estávamos na década de 80 que estávamos saindo, entrando para a de 90, ainda trazia um saldo de uma tradição, um saldo de um padrão educacional ainda muito conservadora e ainda muito controlado pela ditadura, 79, 80, nós saímos, 79 foi a abertura, então só que até entender o que

estava acontecendo com a liberdade de expressão nós caminhamos muito. Então, eu acho assim que esse curso ainda trazia, como eu te falei, essas limitações na sua formatação, mas ele já abria para a discussão de um novo projeto de sociedade, chamando a atenção para os profissionais que existiam outras leituras, que nós poderíamos estar estudando né, outros autores, para além daquela matriz conservadora, para além de Durkheim, para além do Weber, que Marx existia, e que a discussão da economia política ela estava ali como uma sociedade do Capital né. Então, se dizer essa interpretação que é minha né, que é minha, eu hoje o relaciono sim que responde o nosso projeto de sociedade, tanto é que eu me formei naquela época me qualifiquei, foi o meu único curso de especialização, aquilo ali me habilitou a entrar na docência dentro do Serviço Social e participar e continuar a participar das discussões ativas e contemporâneas da nossa, do Serviço Social e onde eu estou até hoje, que passou 30 anos aí, e, eu ainda penso que eu tenho uma discussão bastante atualizada, como base naquilo lá, então me respondia sim, evidentemente não era uma discussão do Serviço Social tá. (E9).

Dessa forma, situa as discussões em torno do estabelecimento do projeto ético-político no período em que realizou o curso e nos dias atuais, no contexto dos embates e limites travados no interior da profissão, remetendo às contradições diversas de sua vinculação com o pensamento conservador enquanto constituição histórica, conforme abordado na seção 3.2.1. Logo, apontando obstáculos para a efetivação do projeto profissional ao longo desse processo de estabelecimento e incorporação de um novo referencial crítico. Por sua vez, em relação ao curso realizado, remete aos autores estudados, que ampliaram a discussão para além de uma visão clínica, enquanto temática que o curso esteve voltado no campo da Psicologia, trazendo também como referenciais a Sociologia das Instituições a partir de Berger e Luckmann, que trabalham a perspectiva da realidade social: “a discussão que se tinha né, do que é a legitimidade, a institucionalização, a legitimidade e a legalidade, as diferenças então os conteúdos, as discussões que se trabalha, eu acredito sim, hoje eu te diria que respondeu o nosso Projeto tá [...]” (E9). Ainda, situando um certo temor em fazer essa avaliação, considerando as críticas que a profissão trouxe desses momentos históricos, reconhece que hoje o Serviço Social encontra-se “muito mais avançado dentro da discussão política, do Estado, a qualidade dos nossos debates, a qualidade é outra” (E9), de qualquer modo não considera que essas questões fogem da proposta do curso, indicando que os utiliza até hoje.

Ainda, trazendo esse debate sobre a assimilação dos conteúdos a partir das diferentes tendências e a possibilidade de articulação com o Projeto Ético-Político Profissional, o(a) entrevistado(a) E11 comenta que as divergências que observou no curso, também voltado para a área da saúde e da Psicologia, estiveram mais relacionadas aos conteúdos direcionados à Terapia Familiar, à Psicanálise e à Medicina, uma vez que o curso trouxe essa ênfase,

fazendo até com que alguns profissionais do Serviço Social que se identificaram mais com esses temas fossem para a área de Psicologia. Entretanto, relata que no seu caso compreendeu mais o papel da equipe e passou a se concentrar mais nos conteúdos voltados à saúde, à questão do SUS, às possibilidades e os limites dessa inserção, considerando a temática voltada à dependência química. Assim, chama a atenção para as convergências quando se apresentava o debate para além do foco no indivíduo, trazendo a discussão para as relações sociais, por exemplo, nos encaminhamentos para o acesso aos benefícios sociais, não no

[...] sentido de culpabilizar, e sim de refletir sempre com ele e com os demais ao redor e depois claro, dentro da Prefeitura, porque todo caso que vinha, ele vinha primeiro como caso, aí depois via plantão social, e depois ele era transformado em números junto com os demais para entender o fenômeno dentro do meu espaço trabalho, isso que foi a convergência. (E11).

Observa-se nesse relato o exercício de buscar a aproximação entre esses espaços de formação, compreendendo suas limitações na relação com a formação no âmbito do Serviço Social, mas também suas potencialidades no sentido de satisfazer a interlocução com as demandas e o trabalho multiprofissional enquanto experiências importantes na formação profissional.

Em outra experiência, o(a) entrevistado(a) E12, nos dois cursos que realizou, indica que os mesmos não se propunham a fazer essa aproximação com o Projeto: “eu penso que nenhum dos dois foi conduzido por esse viés [...] alguns professores às vezes trazem esse posicionamento né, mas não foi algo que apareceu nos cursos” (E12). Dessa forma, assim como outros(as) entrevistados(as), assinala que as discussões se deram muito mais pelos debates entre os profissionais e não como uma proposta do curso:

É, eu vejo que apareceu mais essa questão assim da discussão, ela apareceu mais por conta dos posicionamentos dos próprios profissionais que estavam fazendo a especialização que traziam as questões, ‘ah tá, mas deveria ser assim, mas acontece de tal forma né, de que forma a gente pode fazer o controle social em relação a isso né, que estratégias que se pode usar’. Então, muito mais provocado pelos próprios participantes, do que propriamente ao que veio. Os cursos vieram mais como uma bagagem de informação né, pra qualificar o atendimento de quem vai usufruir digamos essa especialização. Então assim, eles convergem com o Projeto ético-político dependendo da formação, do olhar profissional que a gente tem e de como a gente vai utilizar isso no nosso cotidiano de trabalho e de intervenção, de que leitura e de que forma que eu posso utilizar disso né, desse conhecimento que eu adquiri pra aquilo que é a minha linha de intervenção de atuação profissional. (E12).

Portanto, em sua fala, tem-se demarcado a ideia de protagonismo que o(a) profissional apresenta frente à interação com os conteúdos da formação. Assim, sendo fundamental o entendimento do curso de especialização nesse processo, enquanto espaço de trocas e de

autonomia profissional, também no sentido que é dado aos conteúdos apreendidos. Tem-se uma concepção de formação que extrapola a ideia de conteúdos estáticos a serem atualizados, e assim, aproximando o entendimento que se tem ressaltado de aprofundamento da formação enquanto espaço de trocas e acúmulos, próprios da educação permanente.

Ainda, o(a) entrevistado(a) E14, comentando sobre a convergência com o Projeto nos dois cursos que realizou, situa que “[...] de maneira geral todos os dois cursos, sim, tinham convergência com o Projeto ético-político profissional, tinha uma preocupação em relação a isso”. Além disso, comenta que os conteúdos não apareciam em todas as disciplinas, “mas mesmo assim a gente ainda consegue depois fazer a reflexão e pensar [...]” (E14), fazer esta articulação, mesmo nos momentos mais de operacionalização ou nos voltados a conteúdos técnicos. Em alguma medida, também indicando esse processo de apropriação desses conteúdos com o projeto ético-político.

O(a) entrevistado(a) E15, também vai trazer essa discussão da importância da intencionalidade do(a) profissional, independentemente da tendência do curso realizado, no contexto dos princípios que sustentam a sua formação. Em sua análise, o projeto ético-político, para além do aspecto profissional, envolve o aspecto pessoal:

[...] no primeiro curso em todos os momentos se falava do Código de Ética e não só do assistente social, do psicólogo também que estava lá. De que forma a gente realiza ou faz atividades familiares [...] sem sair do Projeto ético-político. Então, isso se trabalhava sim. Inclusive teve uma disciplina que era só sobre Código de Ética tá. De que forma eu vou conduzir aquele trabalho ou aquelas questões familiares sem, sem violar o nosso Código de Ética, enquanto profissional. Então, a gente trabalhou bem específico. No de Gerenciamento de Projetos, se tu for pensar de forma geral sim, tinha várias coisas que encontra [...], divergiam assim, mas por outro lado, nesse sentido ia muito pessoal. Então assim, eu aprendi a ser um tipo de gerente, por exemplo, que era o que o curso dizia, mas eu posso ser um gerente assistente social dentro do meu Projeto ético-político. Eu não preciso ser de outro jeito. Nesse sentido que eu digo que ele é muito individual e pessoal, da maneira que você conduz. (E15).

Novamente se tem esse olhar, ao qual a pesquisa tem ressaltado, não no sentido de individualizar a responsabilidade por se ter ou não uma relação bem sucedida entre a formação, o curso de especialização e o projeto ético-político, mas no sentido de trazer vigor para essa influência mútua, no conjunto da formação profissional. A concepção de educação aqui passa, como situou Buttigieg (2003), também a partir o pensamento de Gramsci (2001), pelo sentido de transformação da realidade, e não de um refinamento solitário que se encerra nos espaços escolares. De outra forma, traz a influência da cultura, que possibilita agregar maturidade e capacidade de criação intelectual no contexto da autonomia, em um processo

permanente de olhar para o cotidiano no diálogo com a realidade, no contexto das mediações próprias desse processo de apreensão da realidade.

Ainda, com relação à experiência dos cursos de Residência, o(a) entrevistado(a) E16, apesar de destacar a conexão da formação e o Projeto ético-político profissional, situa algumas dificuldades, como a cobrança pelo quantitativo de atendimentos e as relações estabelecidas no trabalho multiprofissional:

[...] a Residência em si, ela trás uma aliança, não tem como você atuar sem estar embasado no teu Processo ético-político e você tem que fazer valer, mas não que não existam divergências né, porque na Residência eu vou falar, eu preciso falar pelo Serviço Social e não tinha tanto essa cobrança, mas existia tá, o quantitativo, quantos você atendeu. Então, tinha isso e a gente era muito desvalorizada, a nossa categoria era desvalorizada dentro da Residência, porque não tinha quantitativo né, eu ficava e já atendia uma pessoa que sofreu violência doméstica por 4 horas, 4 horas, só escuta que era um momento que precisava, então tipo, só escuta. Então, não era quantitativo, era qualitativo, então isso a gente tem que brigar diariamente. Então, assim, dentro do projeto da Residência eu creio que também existiu esses tipos de divergência né, por mais que a formação teórica colocava o sujeito enquanto indivíduo, indivíduo de direitos, o indivíduo com seus olhares, com suas percepções, ao mesmo tempo na prática você tinha essa exigência e assim você trabalha dentro de uma equipe, então você não é só Serviço Social né, a tua imagem vai depender também do outro lá. Então, muitas vezes o que que acontecia, muitas vezes eu atendia o usuário enquanto Serviço Social de uma forma humanizada, de uma forma né democrática, escutava sempre, colocava a opinião dele em primeiro lugar e a pessoa que tava às vezes comigo não fazia isso né e que era do meu atendimento, era multi. Então, nessa interseção com os outros profissionais, porque tem na parte do nosso Projeto ético-político, nosso Código de Ética, ele diz muito essas questões né, o trabalho com outro, de respeitar o outro e aí também pede que a gente às vezes, opa, quando infringe o direito do outro a gente também tem que intervir né, mas eu acho assim que não sei te dizer, eu acho que existiam divergências também né. (E16).

Também nesse contexto da Residência e outros cursos que fez, o(a) entrevistado(a) E9, relaciona essa questão com o trabalho final dos cursos, comentando sobre o processo de assimilação e reafirmação do Projeto profissional, no contexto dessas diferentes formações:

Talvez seja até pessoal meu né enquanto profissional, todos os três e os TCCs tiveram convergência direta com o Projeto político, porque realmente eu acredito pra profissão e o como deve ser. Então, o primeiro já parti da graduação, fazendo a pesquisa de fato que eu queria, [...] por mais difícil que fosse, fiz a continuidade da primeira especialização na mesma linha, usei muito Paulo Freire, comprei livros inclusive pra fazer. A segunda também da mesma maneira, entendendo todas as questões, a problemática que é a situação da violação dos direitos, da criança e adolescente com o Projeto ético-político, que eu acho que não tem como tu atuar, porque se tu se entende como assistente social existe uma questão clara de luta de classes e de disparidade, então tu precisas imprimir isso também na forma como tu escreve nas coisas que tu faz né. Então, assim, eu sou uma pessoa que sou muito coerente com a prática, com o discurso e com a prática, então o segundo TCC vem nessa linha. E o terceiro que foi mais complexo, porque exigia Comitê de Ética, exigia apontar um problema que até então nunca tinha sido apontado, [...].

considerando que tu fez uma Residência pública, não é o caso de tu de fato apontar o problema, do que só sentar e fazer uma revisão bibliográfica, porque isso é muito simples de fazer né, tu faz mais facilmente. Então, eu acho que isso tem a ver com o compromisso que a gente tem né, com quem a gente atende, com uma sociedade que a gente vislumbra uma melhora, então se tu tem a oportunidade de apontar o problema, escrever é muito mais fácil, apontar o problema de um âmbito de estudo. Então, eu acho que sim que convergiu, eu não vi nenhuma divergência. (E29).

Essas duas trajetórias dos(as) profissionais E16 e E29, ressaltam a construção dessas experiências na interação com diferentes espaços, num processo que se dá ao longo do exercício profissional enquanto espaço privilegiado em que o Projeto Ético-Político se materializa, se consolida, também considerando as possibilidades de transformação. O(a) entrevistado(a) E16, em sua experiência na Residência, evidencia as dificuldades que já foram comentadas no contexto do trabalho interdisciplinar, no contexto dos obstáculos próprios da vinculação das diferentes áreas com suas construções históricas e diferentes projetos em curso, trazendo esses embates. O(a) entrevistado(a) E29 traz a riqueza dos processos que foi construindo no decorrer de sua trajetória, fazendo a síntese realizada nos trabalhos finais dos cursos.

Com esse mesmo entendimento, o(a) entrevistado(a) E22 reforça o processo de construção que configura os espaços de formação, tendo este olhar para os cursos realizados no conjunto de sua trajetória:

[...] o que que eu vejo hoje, a somatória desses conhecimentos, a somatória de tudo isso o que vivenciei e com o Projeto ético-político que eu absorvi da profissão e que eu tento respeitar, principalmente o Código de Ética né, que pra mim é muito forte o Código de Ética. Lógico que todos esses conhecimentos eu consegui ir refutando aquilo que não me dava, não dava conta de respeitar o Código de Ética e ficando com aquilo que comungava com o Código de Ética e com o que eu entendo ser assistente social. Então, é um processo, não dá pra dizer que existe uma relação fixa dada naquele momento, mas é uma construção. (E22).

Igualmente, chamando a atenção para os princípios do Código de Ética Profissional, o(a) entrevistado(a) E23 destaca as convergências do curso com o projeto, como a defesa das minorias, da mulher, da questão de gênero, o combate ao racismo, as desigualdades, enquanto “políticas importantes para o curso e ao mesmo tempo já naquela especialização já trazia essa defesa também, então isso que me empolgava, porque daí entrava junto com aquele meu papel do Código de Ética, desse Projeto ético-político profissional em defesa destas questões” (E23).

Os(as) entrevistados(as) E19 e E24 vão trazer a importância da discussão na perspectiva dos direitos, no âmbito das políticas e das trocas de experiência entre os colegas

de curso e os temas tratados nesse contexto da discussão do projeto ético-político, como situado nesses trechos:

Eu vejo total aproximação assim né, pela questão dos direitos humanos e pela garantia da defesa dos direitos humanos né, nosso Código de Ética, toda a nossa legislação ela vem muito baseada nessa defesa dos Direitos Humanos, do cuidado, do olhar pra público que a gente atende, do respeito a esse público, então nessa especialização eles trouxeram tudo isso de novo. Então, foi muito bom, muito próximo assim. (E19).

[...] na perspectiva do direito, desse direito, essa Política de Assistência Social, de todas as políticas, se discutia o direito do idoso, se discutia, então assim, eu acho que o Projeto ético-político tangenciava por ali, entende, isso o que eu tô dizendo, não consigo dizer que ele era divergente. Porque assim, apesar de daí ele aparecer muito mais nos nossos debates, porque como era uma turma interdisciplinar, ele aparecia nos nossos debates, mas a gente não dizia ‘olha o Projeto ético’, não, porque tinha enfermeiro, tinha educador físico, tinha psicólogo, tinha, né. Então assim, tinha que contemplar todas as áreas que estavam ali. (E24).

A aproximação da formação com a discussão em torno do projeto profissional, para além de uma abordagem explícita, também ocorre no sentido de que o Projeto seja considerado, faça parte das discussões, sem necessariamente ser debatido em suas especificidades. É importante não perder de vista que o espaço da formação *lato sensu*, no caso da pesquisa, sobretudo, é ocupado por sujeitos que vão trazer suas experiências profissionais e sua trajetória na formação, se diferenciando muito da formação graduada nesse aspecto. Assim, novamente dando-se uma ênfase ainda maior ao debate das experiências, inclusive extrapolando o espaço da formação, considerando diferentes processos e vivência, como as falas ao longo deste item evidenciaram.

Por outro lado, a referência constante nesse item aos direitos sociais, às políticas públicas, ao Código de Ética, à questão da ética, no contexto das diferentes perspectivas teóricas, também pode denotar a ausência de uma concepção ampliada a respeito do projeto ético-político profissional. A discussão dos direitos em geral, como os direitos humanos, no contexto de sujeitos de direitos, previstos no texto constitucional, são fundamentais, porém, indicam, em alguma medida, uma visão restrita na associação que se faz com esses conteúdos e o projeto ético-político profissional.

Como tratado por Netto (2009), no item 3.2.1.1, os projetos profissionais abrangem duas delimitações importantes. A primeira, uma fundamentação de valores no campo da ética, presente nos Códigos, mas não restrita aos mesmos, atravessando o projeto profissional na sua totalidade, assim, não sendo um mero segmento em particular. A segunda, situa que os

elementos éticos do projeto têm sua efetividade histórico-concreta na junção com uma direção político-profissional para além de normativas morais e/ou prescrições de direito e deveres, assim abarcando as escolhas teóricas, ideológicas e políticas dos profissionais. Portanto, o estabelecimento do projeto ético-político profissional, implica um compromisso que perpassa os direitos, as políticas e a ética profissional, mas não se reduz aos mesmos.

Entre os elementos importantes na elaboração das tendências da formação profissional no campo da formação *lato sensu* situados ao longo deste item, no olhar para o projeto ético-político profissional, tem-se a necessidade de se atentar para as condições de trabalho que os(as) profissionais se deparam nos diferentes espaços sócio-ocupacionais, considerando que essas condições afetam, além das condições de vida dos(as) profissionais, a autonomia profissional, a qual configura as contradições entre a liberdade de propor as ações no entorno da intencionalidade presente na atuação profissional e o fato do (a) assistente social ser um trabalhador assalariado, então atrelado às forças políticas, ao Estado e ao poder patronal, num contexto em que, dado o estreitamento dessas condições de trabalho em face da política neoliberal, o(a) profissional tem cada vez mais sua autonomia cerceada. Igualmente, no trabalho interdisciplinar, para além de suas potencialidades, também conforma obstáculos próprios da vinculação das diferentes áreas com suas construções históricas e outros projetos em curso, trazendo outros embates para esse processo.

No âmbito das convergências e divergências tomadas na relação do curso realizado com o projeto ético-político profissional, tem-se a importância de que as referências aos direitos sociais, às políticas públicas, à questão da ética, para além de normativas morais e/ou prescrições de direito e deveres, abarquem as escolhas teóricas, ideológicas e políticas dos profissionais, refletidas no projeto ético político profissional pelo conjunto da categoria.

Ainda, trazendo as potencialidades que esse debate expressa, parte-se da compreensão que a educação se situa para além do espaço escolar e ao mesmo tempo é influenciada por ele, nos termos pensados por Gramsci (2001), trazendo a possibilidade de impulsionar o amadurecimento, tanto dos sujeitos como da coletividade, em sua capacidade de criação intelectual, tendo a autonomia como chave para o processo de formação.

Nesse sentido, uma das questões evidenciadas é o protagonismo que os(as) profissionais apresentam frente à interação com os conteúdos da formação enquanto espaço de trocas e de autonomia profissional, também no sentido que é dado aos conteúdos

apreendidos. Tem-se uma concepção de formação que extrapola a ideia de conteúdos estáticos a serem atualizados, aproximando o desejado adensamento da formação no contexto dos espaços de trocas e acúmulos próprios da educação permanente.

4.7 O IMPACTO DA FORMAÇÃO *LATO SENSU* NO EXERCÍCIO PROFISSIONAL

Nas questões anteriores, os(as) entrevistados(as) apresentaram diversos aspectos que remeteram à atuação profissional, considerando as motivações para fazer uma formação *lato sensu*, a escolha das áreas dos(s) curso(s), as propostas e os conteúdos dos cursos, a relação com a formação profissional, o projeto ético-político profissional e as diferentes tendências a partir dos cursos realizados. Tais questões, de uma forma ou de outra, trouxeram o olhar para o exercício profissional como um dos eixos centrais dessa problematização, afinal, a análise está voltada para os(as) assistentes sociais.

Mais especificamente nessa questão, tem-se o impacto do(s) curso(s) do ponto de vista do exercício profissional, considerando possíveis necessidades e expectativas atendidas (questão 9 do formulário de entrevista).

De forma geral, os(as) profissionais assinalaram que a formação teve um impacto importante em sua atuação, como já vinham retratando nas questões anteriores, e em alguns casos superando suas expectativas. Alguns relatos ressaltaram o fato do curso de especialização ter trazido um alcance maior em relação à aproximação com outros profissionais e uma maior interação entre as áreas e temáticas, sobretudo no contexto do trabalho interdisciplinar. Entre os(as) profissionais que mencionaram maiores dificuldades nesse processo, o ponto comum referido foi o formato dos cursos na modalidade a distância, sendo mencionados obstáculos diretos quanto a esse impacto dos cursos no exercício profissional. Dos(as) 35 entrevistados(as), 6 (seis) mencionaram com mais ênfase essas dificuldades.

Além disso, algumas falas (que do mesmo modo permearam as demais questões da pesquisa) expressam disputas entre as tendências teóricas e políticas que estão colocadas para a formação profissional e ao exercício profissional, também no contexto das requisições que historicamente se apresentam para o(a) assistente social, no contexto de sua

profissionalização, indicando o processo de ajustamento e psicologização das demandas sociais, também presente na formação *lato sensu*.

Entre os relatos que indicaram um impacto maior do curso na formação, na relação com as questões próprias do exercício profissional, de forma a iniciar a imersão sobre essas experiências, os(as) entrevistados(as) E1 e E2 observaram um acréscimo sobre as possibilidades de interação com o exercício profissional, como se tem nesses trechos:

Se for ver eu acho que ela superou, porque a expectativa era retorno financeiro. [...] Eu queria, porque eu via a necessidade de ter um segundo trabalho, só que o conteúdo foi tão introjetado que ele mudou a minha percepção. [...] Então assim, acho que impactou profundamente na minha atuação profissional, não só com o idoso, me ampliou o olhar para qualquer faixa etária. [...] Enriqueceu porque me fez ultrapassar o meramente econômico para o essencial que é a qualidade de vida, a partir da formação [...]. (E1).

Eu vejo assim, o impacto do curso no exercício profissional, ele me acrescentou porque, nesse sentido de ampliar minha visão, eu tenho minha visão como assistente social, como o curso era de gestão penitenciária ele me trouxe outros vieses que me fez ver e entender os meus colegas de trabalho, de relacionamento, então que influencia no meu exercício profissional, porque os relacionamentos interpessoais, passo 8 horas aqui dentro, então eu preciso também entender o viés dos outros para poder me localizar né. (E2).

Também para o(a) entrevistado(a) E2, o curso ampliou sua visão, contribuindo com a possibilidade de um diálogo com outros profissionais no seu espaço de trabalho. Em relação ao questionamento se o curso correspondeu a suas necessidades e expectativas profissionais, situa que entrou no curso sem essa perspectiva, uma vez que o curso não estava voltado para sua atuação, assim, realizando o sentido inverso: “quando eu levo o Serviço Social para dentro da gestão penitenciária eu faço o sentido inverso, porque o foco não era ali, mas em muitos momentos de discussão e na própria, no encaminhamento para o meu TCC, eu levei o Serviço Social para lá” (E2).

De outra forma, também nesse contexto de ter feito o curso em outra área, o(a) entrevistado(a) E35 relata que o curso teve impacto no seu trabalho como servidor(a) público(a), mas não diretamente no trabalho como assistente social:

Lógico que se eu fosse hoje fazer uma especialização e oferecesse uma especialização dessa, com a mesma ementa, eu não ia fazer, nem que fosse de graça, eu não faria, porque quando a gente entrou, eu particularmente tava ávido por ter um certificado, ter uma especialização e eu levei a sério, fiz todos os trabalhos, notas, não deixei nenhum trabalho sem notas, tinha bastante trabalho, sabe, e não era a minha área, tive que estudar um pouco mais. Não é difícil também, mas se você chegar no meio do curso e você vê ‘meu Deus pra que isso vai servir’, não serviu muito para o meu exercício profissional, ele não mudou minha visão, já trabalhava há 8 anos como assistente social. Agora correspondeu a minha necessidade, a minha

expectativa enquanto profissional de uma Prefeitura, isso sim me ajudou muito. (E35).

Nesse trecho, fica nítida a separação que fez entre o seu exercício profissional como assistente social e como servidor (a) público (a). De todo modo, a fala desses (as) profissionais, E2 e E35, evidenciam as diferentes incursões que o curso de especialização pode configurar, também quanto à temática do curso não estar voltada para conteúdos específicos do Serviço Social, seja como trazido por E2, aproximando o Serviço Social da temática do curso, seja como trazido por E35, atendendo a uma necessidade como profissional de órgão público.

O(a) entrevistado(a) E3 assinala essa questão, considerando o subsídio que observou nas demandas do exercício profissional, a complexidade das mesmas na intervenção, e, ainda, as mudanças no campo político e social:

Sim, com certeza, porque né a demanda que vem aqui, essa pós me deu subsídio né, em todas as graduações, todas as disciplinas que eu fiz lá, como direitos das pessoas, eu sabia onde me nortear né. Então, ela, as pós que eu faço é para me dar subsídio para mim poder responder a demanda que apresenta, é muito complexa a demanda, cada governo muda né. (E3).

Embora sua fala também se associe com a discussão das pressões do mercado de trabalho, pauta, principalmente, as requisições que devem ser motivo de atenção no exercício profissional. Assim, exigindo um olhar atento para como as mesmas têm moldado o exercício profissional.

Em outra experiência, os(as) profissionais E6 e E7 relatam questões próximas quanto a esse impacto. No caso de E6, o curso correspondeu a suas expectativas “e agregou bastante conhecimento” (E6), levando em conta o estudo das legislações em que atuava, e situando que ainda hoje tem repercussão em sua atuação no âmbito da gestão de políticas:

Tem impacto sim, porque foi um curso que realmente somou, ele foi utilizado na íntegra né, todas as matérias que foram dadas, e mesmo a questão de ser voltada à saúde, do NASF, fez no meu caso, enquanto gerente aqui, atuando na gestão, fez com que a gente compreendesse melhor as outras equipes, o que elas têm de disposição no SUS, porque como a gente aprendia as duas legislações, o que tinha de facilidade e dificuldade no SUS e o que tem de facilidade, dificuldade no SUAS, que tava começando a se desenhar na época. (E6).

Igualmente, o(a) entrevistado(a) E7 assinala o impacto no trabalho junto às políticas públicas e em sua atuação na docência, sobretudo na construção de argumentos, considerando sua linha de estudos nessa área:

É assim, o que eu mais vejo, daquele período de implantação de política pública no caso lá especificamente da Política de Assistência Social, elas contribuíram muito para a construção de argumentos sabe. Então, assim, a gente não teve essa preparação na graduação dessas políticas, foram surgindo após a minha formação, muitas vezes nos embates, sejam lá na Câmara de Vereadores, na apresentação de um projeto ou na construção de um texto de defesa de algum programa que a gente quisesse implantar, faltava argumentos. Então, as duas me possibilitaram isso né, construção concreta de argumentos de defesa e implantação de serviços de ações né de projetos que naquele período estava começando a engatinhar. (E7).

Ainda, sinalizando o fato de ter tido um aprofundamento dos conteúdos mais voltados para as políticas públicas do que na graduação, evidencia a questão dos diferentes currículos e as mudanças no enfoque dado às políticas no decorrer do processo de constituição histórica da formação profissional em Serviço Social, como destacado no decorrer da pesquisa. Do mesmo modo, comenta sua trajetória até chegar à docência enquanto uma experiência importante que também ecoa na formação *lato sensu*, destacando a importância dos momentos de trocas com os outros profissionais e a necessidade de atualização no decorrer do seu exercício profissional:

[...] só a convivência com outros colegas né e a construção dos debates nesses espaços pra mim já bastava, não precisava nem mais que isso e claro que eu não tinha um projeto de docência né, eu tinha um projeto de estar lá e a docência aconteceu meio que como um acaso no meio do caminho. Mas eu estive como assistente social 16 anos, e nesses 16 anos não tem como tu passar 16 anos numa Prefeitura sem buscar algum tipo de formação, e como as demandas às vezes são pontuais né, surgem e tu não tem essa discussão anterior, a especialização me parecia uma alternativa viável pra me alimentar atualizado. (E7).

O(a) profissional E16 destaca que o curso teve um impacto maior na “parte prática”, ao situar sua experiência com a formação na Residência na articulação com a Rede de serviços e a diversidade de demandas que contribuíram para a riqueza de sua experiência profissional:

[...] a Residência ela me proporcionou ter várias, assim [...], não se tinha tanto a ênfase, não se tinha tanta qualificação na parte teórica, então a parte profissional ela bombava. Então assim, todas as experiências, a parte prática ela, meu Deus, eu consigo hoje atuar em qualquer área, porque eu atendi todos os tipos de situações. Então, se me colocarem, não digo assim em todas as áreas né, mas de algumas áreas, ela me deu essa experiência né de atuar com pessoas com deficiência, de atuar com idoso, de atuar com mediação familiar né, de atuar com a saúde, então ela me deu essa, e dessa relação em rede né. Primeira coisa quando chego num município, isso foi o que a rede descreveu, é o que que eu tenho aqui, qual é a minha rede, o que que o município tem que oferta, quais são os serviços né. Então, a primeira coisa que eu vou buscar é isso, a Saúde me proporcionou isso. Então, sim ela me deu embasamento, ela me proporcionou estar ser uma melhor profissional [...]. (E16).

Ainda, tecendo críticas às condições de trabalho, ao situar a realidade dos espaços de trabalho nos municípios, indicando questões trabalhistas fundamentais no sentido da

precarização das relações de trabalho que entram em choque com a formação na relação com o Projeto Ético-Político Profissional (pontos tratados nas questões anteriores), posiciona:

[...] a formação profissional [...] aí eu vou puxar as questões, defender o Projeto ético-político sem ter uma base salarial, trabalhando com a pior das precarizações do trabalho do Serviço Social, eu tô num município hoje que ele é o terceiro município com índice de desenvolvimento menor, tipo é o terceiro município mais pobre de Santa Catarina, então, jogos de poder, sem estrutura de trabalho, então como é que você samba né, como é que você é criativa e propositiva, né Iamamoto? Essa é a pergunta que eu ia fazer pra ela, como é que você é, você é desvalorizado, então tipo assim a realidade de Florianópolis, a realidade da Residência vindo num município tão precário e sendo tão desvalorizadas, hoje me vem como a estrela dos meus olhos né, hoje eu penso nossa onde eu tava, talvez quem esteja em Florianópolis faça críticas ao Serviço, e sim deve fazer, porque ele precisa melhorar, mas quem sai numa realidade fazendo críticas e vai pra uma outra que é extremamente pior, você se questiona sim. (E16).

A partir de sua experiência na formação na Residência e a realidade que se deparou, posteriormente no mercado de trabalho, o(a) entrevistado(a) E16 faz questionamentos importantes de como pensar o exercício profissional a partir dessa realidade, também remetendo ao papel da formação no cotidiano de trabalho do assistente social. Como já pontuado, a precarização do trabalho, os retrocessos no acesso aos direitos sociais, o sucateamento dos serviços públicos e a ausência de condições de trabalho adequadas, também considerando uma base salarial que dê condições de vida condignas, fazem parte do conjunto de questões que o(a) assistente social se depara nos espaços de atuação. Nesse caso, a realidade dos municípios no interior do Estado de Santa Catarina também revela as marcas de constituição da sociedade brasileira, retratadas por Chauí (2001), considerando seu contorno autoritário, ajustado num modelo hierarquizado, que remete à ênfase ao espaço privado sobre o público, configurando troca de favores e o clientelismo enquanto terreno fértil para o avanço da política neoliberal, que afeta em cheio a oferta de serviços à população atendida. Logo, remetendo ao trabalho profissional inquietações diversas que precisam ser aprofundadas na formação profissional, nos dizeres de Portes e Portes (2017):

a formação profissional não pode se privar de possibilitar a construção de conhecimentos que, dialeticamente articulados, oportunizem uma qualificação teórico-metodológica sem desprezar a natureza interventiva da profissão. É preciso levar em consideração as condições sob as quais o exercício profissional se materializa, refletindo acerca das requisições do mercado de trabalho e as condições objetivas de trabalho; a configuração das políticas sociais e sua funcionalidade, nos marcos de uma sociedade capitalista; as demandas profissionais e a necessidade de sua reconstrução para a assistência das necessidades apresentadas pelos sujeitos atendidos pelo assistente social, buscando, assim, diminuir o distanciamento existente entre a formação e o cotidiano profissional. Sim, porque esse ‘fosso’ existe e desconsiderá-lo é deixar de avançar no debate, na problematização do ensino do

Serviço Social e dos conhecimentos que precisam ser mobilizados no percurso formativo. (PORTES, PORTES, 2017, p. 224)

O(a) entrevistado(a) E29, por sua vez, relaciona a importância dessas reflexões sobre a atuação profissional, associando-a diretamente ao contexto de adensamento dos conhecimentos, enquanto qualificação do exercício profissional, como explicita:

Atenderam, acho que tudo agrega né, e a medida que tu vai, assim o que eu sinto que mais impacta na minha vida profissional, é que a medida que tu toma conhecimento tu fica mais responsável. Então, quanto mais conhecimento eu acho que enquanto profissional tu adquirir, nós sendo assistentes sociais, mais críticos e eu acho que mais responsável com a garantia de direitos a gente se torna, porque afinal de contas além de eu ser formada eu tenho três especializações e eu acho que isso pesa no dia a dia, porque afinal de contas eu tenho todo um conteúdo acumulado que então eu não posso deixar passar as coisas entende, eu acho que isso me trás mais responsabilidade para o meu trabalho do que se de repente eu só fosse uma assistente social entende. (E29).

Outrossim, ao trazer a experiência dos três cursos de especializações que realizou, retratando esse seu caminhar e o amadurecimento profissional no contexto da continuidade da formação, destaca que: “[...] tudo foi se agregando, então hoje depois de uma Residência em saúde eu não enxergo só assim, eu enxergo assim [com ênfase]” (E29). Ou seja, essa trajetória implicou nesse acúmulo, o exercício profissional passa a ser visto de forma ampliada no conjunto dessas diversas formações. Do mesmo modo, o(a) profissional E19, explicitando a importância do curso realizado, comenta: “até hoje, foi uma base assim, assim como teve a graduação em Serviço Social, essa especialização se tornou uma base profissional assim também, me ajudou e me ajuda até hoje” (E19). Logo, remetendo à importância do curso realizado em sua trajetória profissional como um todo

Nessa mesma linha, o(a) entrevistado(a) E31 relata o impacto que o curso teve no seu exercício profissional, na época que fez e curso e hoje, enquanto suporte para atuação junto às demandas que surgem no espaço profissional no contexto de suas especificidades, em diferentes inserções profissionais, ao situar em detalhes o enredamento das demandas nos serviços, tendo como exemplo o Serviço de Acolhimento.

Sim correspondeu, até não só na época, mas hoje assim como eu vim pra trabalhar no serviço de acolhimento, eu trouxe muitas questões da graduação, se eu não tivesse, desculpa da especialização, porque se eu não tivesse feito especialização eu não sei se eu ia dar conta do Serviço de Acolhimento, porque o Serviço de Acolhimento é muito complexo é muito ampla a questão da família né. O Serviço de Acolhimento você trabalha questões emocionais, questões familiares, você tem que entender todo o contexto familiar, geralmente tem envolvimento com saúde mental, com droga, com prostituição, com afeto, com carinho de querer ou não querer a criança o adolescente, com abandono e daí tem a parte legal jurídica que você tem

que orientar a família, qual que é o direito dela, ‘ah negligenciou a criança enquanto mãe’, qual que é o direito dela de rever o que ela fez de errado, de receber orientação social, recebe o amparo psicológico que de certa forma ela tava educando de uma forma que não era legal, a criança, e, porque que ela educava dessa forma né, de entender que talvez foi desta forma que ela foi educada, desta forma que ela aprendeu a ser educado o filho e orientar essas famílias numa questão mais jurídica do direito delas, de ir atrás de conseguir um advogado de tentar buscar o direito de reaver a criança ou o adolescente, por intermédio da justiça enfim acabaram perdendo né, a questão foi suspenso o poder familiar, isso a pós ela deu um norte assim até pra trabalhar com essas questões, estudo de caso mesmo. (E31).

Apesar da atenção até aqui estar voltada para as tendências da formação a partir da formação *lato sensu*, algumas falas no conjunto das questões das entrevistas sinalizam elementos importantes das tendências que os(as) entrevistados(as) expressam quanto a sua atuação, e conseqüentemente quanto ao trabalho profissional. Afinal, a abordagem da formação profissional no diálogo com a educação permanente, a qual se tem a ênfase, se dá no âmbito do exercício profissional. Do mesmo modo, a vinculação intrínseca entre a formação *lato sensu* e o exercício profissional precisa ser compreendida, como se tem retratado ao longo da pesquisa, como espaços de disputa das tendências teóricas e políticas que estão colocadas na formação profissional.

A passagem do(a) profissional E31 traz especificamente a discussão sobre o processo de psicologização e judicialização das demandas sociais¹⁸⁷, em que as expressões da questão social (como o desemprego, a fome, a falta de moradia, o acidente do trabalho, a violência) são recortadas como problemáticas particulares, isto é, “a incorporação do caráter público da questão social vem acompanhada de um esforço da aparência da natureza privada das manifestações individuais” (NETTO, 2011, p. 36), indicando a tendência a psicologizar a vida social. O processo de psicologização das relações sociais passa, portanto, “pela determinação da problemática da ‘questão social’ como sendo *externa* às instituições da sociedade burguesa – ela deriva não da sua dinâmica e estrutura, mas de um conjunto de *dilemas mentais e morais* [...]” (NETTO, 2011, p. 45-46), enlaçando componentes teóricos-culturais e tendências econômicas-sociais próprias da constituição da sociedade capitalista. Dessa forma convertendo “problemas sociais em *patologias sociais*” (NETTO, 2011, p. 51, grifo do autor). É a partir desse conjunto de condições que se dá a profissionalização do Serviço Social no

¹⁸⁷ Outras passagens das entrevistas em que essa discussão se apresentou foram a medicalização do tratamento em saúde mental e o papel das comunidades terapêuticas, o disciplinamento dos sujeitos, o olhar dado ao trabalho com famílias, entre outras questões.

enfretamento da questão social tipificadas nas políticas sociais¹⁸⁸, consequentemente sendo reveladora desses traços no contexto das disputas e convenções que são pensadas para o fazer profissional.

Ainda, as requisições postas pelo mercado de trabalho, do mesmo modo, passam por esse processo, para além de abastecer um mercado educacional em expansão, a mercantilização dos processos educacionais e, da formação *lato sensu*, compreende que tais requisições estão colocadas no campo desses ajustamentos sociais, na medida que se volta a compreensão do papel do(a) assistente social na sociedade capitalista. Trata-se de entender como esse processo foi sendo colocado para a profissão historicamente, e como se deram os canais de resistência e disputas hegemônicas, como discutido no item 3.2 (e seus subitens).

Em continuidade à análise das falas, os(as) entrevistados(as) E20 e E23 vão destacar como aspectos importantes da experiência nos cursos e no exercício profissional, o embasamento teórico, que instrumentaliza e dá suporte para a argumentação, considerando a atuação na gestão com as equipes e a administração dos serviços, no caso do(a) entrevistado(a) E20, e considerando o impacto em temáticas que fazem parte do cotidiano profissional, no caso do(a) entrevistado(a) E23. Como explicitam nestes trechos:

[...] o curso trouxe embasamento, os cursos né, os 2 últimos principalmente, embasamento, argumento e desenvolvimento de, vou chamar de oratória né, ou retórica, mais como coordenação de equipes grandes, porque isso além de uma tranquilidade né, quando se vai falar pra equipes, orientação, e mesmo eu falo palestras, mas não era palestra aberta, mais pro grupo interno. Tu ter conhecimento, ter argumento e ter respostas, trás uma condição muito bacana como coordenação. Porque há sempre, na Prefeitura há sempre disputa por funções né, por funções remuneradas, não por função pelo exercício, e algumas trazem às vezes pessoas de cargo de comissão sem nenhuma qualidade, nenhum conhecimento e ali dentro da nossa área da Assistência em [município] isso foi muito importante, porque criei credibilidade. Então, tanto se discutia com a equipe pra fazer conquistas no trabalho quanto se levava as conquistas da Secretaria pro Prefeito e isso os argumentos facilitam, quando tu sabe do que tu tá falando, quando tu chega lá no Departamento Jurídico que eles têm um referencial legal e tu discute no mesmo nível, por exemplo, discute, debate, isso trás bastante *status* pra Assistência. Então, os cursos deram muito isso [...] o impacto direto. (E20).

Olha, ele tá junto na minha formação o tempo todo. Agregou, quando a gente faz encontros com famílias ou atende demandas, tanto de atendimento, como demandas coletivas, nós fizemos um trabalho aqui com mulheres chefes de família, mulheres negras, então quando a gente entra nessas temáticas, sempre trás essas questões da questão do preconceito, das minorias, da questão de poder, da mulher que ganha menos que o homem, que tem múltiplas funções. Então, essas demandas, elas mexem muito com esses temas e esse curso tá sempre me assessorando, porque a gente teve essa formação sobre essas temáticas e até aprofundou assim o estudo da

¹⁸⁸ Para aprofundar essa discussão, compreende-se como fundamental a leitura da obra de Netto (2011).

sexualidade humana, dessas questões do papel do homem, do papel da mulher, que chega pra nós o tempo todo, nos nossos atendimentos. (E23).

Observa-se nos relatos que os cursos contribuíram com a operacionalização das políticas e o conhecimento dos serviços também na relação com os usuários, trazendo um adensamento teórico-prático desses anseios profissionais. De todo modo, é importante lembrar que a atuação do(a) assistente social prevê uma ação abrangente para além das demandas e requisições, implicando numa ação conjunta com os aspectos ético-políticos e organizativos, que remetem para uma intencionalidade abrangente do fazer profissional, aspectos pouco explorados nessas falas.

No caminho dessas reflexões, outra questão pontuada agora pelo(a) entrevistado(a) E8, ainda associada a esse aspecto da trajetória profissional e da formação, diz respeito à dificuldade de medir esse impacto na relação com outras formações realizadas ao longo do exercício profissional: “naquela época não houve [impacto], porque não estava atuando, hoje eu acho que não só ela, como depois o mestrado e outros cursos que eu fiz, é que me deram uma base melhor para minha atuação profissional [...]” (E8). Isto é, em muitos casos, trata-se de um conjunto de formações que dialogam entre si. Ainda, situando aspectos do mercado de trabalho, hoje, lembra com satisfação do curso realizado:

adorava ir pra aula, que era um prazer lá estudar e ter aula com esses profissionais. Então assim, existe uma satisfação naquilo que eu estava fazendo, eu não fiz para digamos assim pra ter, porque hoje digamos assim a maioria da, quando a gente faz especialização, pelo menos aqui na Prefeitura, a cada especialização feita você ganha uma pontuação, e você tem um aumento, então muita gente tá fazendo é por isso, porque ela tá te obrigando, se você não tiver você não ganha o percentual no teu salário, meu caso não, foi para conhecer por ansia de conhecimento sabe, então havia uma satisfação enorme de fazer. (E8).

Essa questão da gratificação salarial, igualmente pontuada por outros profissionais no decorrer da pesquisa, reflete aspectos importantes do mercado de trabalho em que muitas vezes, não por acaso, não se reconhece a busca por qualificação profissional, seja pelos vínculos de trabalho precários, seja pela falta de reconhecimento salarial nos planos de cargos e salários, ou mesmo na inexistência dessa previsão, no contexto da falta de incentivo quanto à formação realizada.

Entre esses (as) profissionais, 30 (trinta) dos 35 (trinta e cinco) pesquisados(as), são concursados, distribuídos em Estados, municípios e no âmbito federal. Destes, 19 (dezenove) mencionaram receber algum percentual de gratificação por terem feito pelo menos 1 (um)

curso de especialização, sendo que ainda em 2 (dois) outros casos esse processo está sob judicialização. Esse quadro revela uma disparidade importante quanto ao reconhecimento da formação e da qualificação profissional ao longo do exercício profissional, como outras questões também destacaram, tendo impactos relevantes também nesse processo de apreensão do curso no exercício profissional.

Com o objetivo de agregar novos elementos a esta discussão e introduzir questões que também serão tratadas no próximo item, o(a) entrevistado(a) E9 traz importantes reflexões sobre o papel da educação permanente na formação profissional, no sentido de compreender a que objetivos ela tem servido no conjunto da formação:

[...] hoje a busca por uma especialização, para qualificação no teu trabalho atual como uma visão de mercado, ele teve na época um impacto, ele me ajudou, ampliou meu trabalho, não foi unicamente a coisa que me motivou, porque hoje quando se fala em educação permanente, não é hoje, nós temos que falar sobre isso, [...] você está olhando sua qualificação somente para o mercado de trabalho? Tem que ver que hoje o mercado de trabalho muda muito, senão pode perder de vista sua estrutura de formação profissional, aquilo que é o eixo estruturante, o que é estruturante do teu trabalho profissional, como é que você desenvolve uma entrevista, como é que você faz uma abordagem do sujeito, como é que se faz um atendimento dentro de um território né. O que é próprio do Serviço Social, que você leva para qualquer [lugar], que você leva para qualquer campo e para qualquer trabalho. E também não pode perder de vista que para além do mercado de trabalho, eu estou me qualificando como cidadão, como sujeito histórico né. Então, a Especialização, por isso eu prezo muito pela interdisciplinaridade né, você tem que ter essa visão de que você está qualificando uma pessoa, um sujeito, vai fazer o movimento na sociedade para além do teu trabalho, porque se você perde o seu trabalho, o que você vai fazer com aquela especialização, pendurar na parede? Vai jogar fora? Vai odiar ter perdido o tempo naquela tua especialização? Vai querer rasgar teu diploma, para quê que eu fiz isso, né? (E9).

Em continuidade a esses questionamentos, trazendo a importância de se ter um direcionamento na trajetória profissional, enquanto questões que estão conectadas com o projeto profissional, indaga: “como sujeitos históricos que o Serviço Social fala, não é para isso que a gente fala em sujeitos históricos, porque que eu discuto isso no nosso Projeto ético-político, no nosso projeto de sociedade, se eu não tenho consenso do que que eu quero?” (E9). Portanto, traz à tona a discussão de que a formação na relação com o trabalho profissional não pode se reduzir somente a uma escolha de uma temática específica. De outra forma, compreende a necessidade de se ter uma outra visão com o objetivo de qualificar para outras oportunidades e habilidades, no conjunto das competências profissionais, não importando o local de trabalho ou uma área em específico, como ainda assinala: “na época houve sim um impacto no meu trabalho, mas aí eu te digo hoje nós temos que discutir o que é essa educação

permanente, dentro do mercado e como sujeito histórico, então para mim naquele momento respondeu” (E9). Comenta, ainda, que o curso qualificou para o trabalho com famílias, trazendo outros autores trabalhados:

Sim, me qualificou no trabalho com família, entender a dinâmica de uma Prefeitura, vou falando vou lembrando, o Foucault, me ajudou muito a entender as dinâmicas das relações de poder de um órgão público, outro autor que na época o Serviço Social não se trabalhava tanto e que tem uma visão conservadora mais enfim, [...] a relação de poder hoje não se trabalha a partir do Foucault, Bourdieu que eu trabalhei na especialização, na questão da violência. Então, [...] ao mesmo tempo quando eu estive na pós-graduação eu tinha que fazer essas conexões com o que eu via no meu cotidiano de trabalho, então me deu um poder maior de negociação, sem medo, porque eu sempre tive muito presente e eu acredito que a partir dessa maturidade dentro da especialização me empoderou um pouquinho mais [...]. (E9).

Observa-se que a tendência do curso, é situada a partir de aportes teóricos para além do referencial que o(a) profissional teve como base na formação no Serviço Social, porém ainda considerando diferentes autores e concepções que se apresentam no debate profissional. Como outros(as) profissionais indicaram, a formação *lato sensu* repercute na apropriação de um leque teórico metodológico de diferentes abordagens, também considerando uma opção dos(as) profissionais por essa busca na formação, igualmente retratando a relação com as diferentes áreas e profissões. Trata-se da ampliação dos referenciais que os profissionais passam a ter como aporte no exercício profissional, também como uma característica da formação *lato sensu*. Compreende-se que nessa aproximação é importante fazer a reflexão sobre as contribuições dessa leitura ampliada para o exercício profissional na relação com os aportes que se têm de acúmulo na formação em Serviço Social.

Ainda nessa discussão, como em questões anteriores, outros relatos situaram o fato do curso de especialização ter trazido um alcance maior em relação à aproximação com outros profissionais, propiciando uma maior interação entre diversas áreas e temáticas, sobretudo no contexto do trabalho interdisciplinar. O(a) entrevistado(a) E15 traz os impactos positivos dos dois cursos que fez enquanto espaços importantes de trocas e reflexões sobre o exercício profissional, destacando:

[...] tanto uma quanto a outra é a reflexão que você faz, porque quando a gente está em grupo e está discutindo que você vê que tem outros pontos de vista, isso faz você estudar ou reafirmar ainda mais aquilo que você acredita ou aquilo que você considera que seja, não sei se certo seria a palavra, mas aquilo que você acha que seria o melhor. Então, nesse sentido correspondeu, foi além das minhas expectativas, porque como eu não trabalhava na área, na época, ver os colegas contando como é que era o dia a dia, como que eles resolviam algumas questões, [...] questões políticas dentro dos municípios, o que ajudava ou não ajudava, que fazia o

movimento contrário, o quanto que era difícil também para o profissional. [...] Porque muitas coisas não dependem só de você, você está dentro de uma instituição e é ela que muitas vezes vai conduzir, se aquilo vai dar certo ou não, você pode tá cheio de boa vontade, mas se você não tem uma estrutura, não tem condições, aquilo também não vai dar muito certo, né. Então, isso ajudou bastante na questão de refletir, de ver, de não se frustrar muitas vezes do que a gente tá fazendo isso pode dar ou não dá certo, mas eu acho que sim, a formação foi além das expectativas profissionais. (E15).

Tem-se a ênfase à importância dos espaços de debates entre os(a) profissionais na operacionalização das políticas, no contexto das diferentes instituições com problemáticas que se repetem, como outras questões também destacaram. Do mesmo modo, o(a) entrevistado(a) E33 sinaliza que os cursos que realizou impactaram e continuam impactando, considerando sua atuação em diferentes áreas que agregaram à formação profissional, como comenta nestas duas passagens:

Eu acredito que foi crucial né e teve um impacto muito positivo, porque as coisas aconteceram como se tivessem sido desenhadas né, por exemplo, eu tive acesso a primeira especialização, na época surgiu a oportunidade de trabalhar naquilo que eu estava estudando, que isso já me agregou outros conhecimentos para o acesso à concursos e hoje eu atuo numa área que toda essa bagagem que eu aprimorei **nessas duas especializações, ela, eu diria que eu, a minha Bíblia do meu exercício profissional**. (E33, grifo nosso).

[...] esse ano eu tive a oportunidade de colocar em prática tudo que eu tinha né, claro não somente com o curso, mas depois eu aprimorei, quando eu vim trabalhar nessa área a gente passou praticamente um ano estudando e aí a gente viu que a gente tava no caminho certo, os instrumentais que a gente conseguiu construir, a metodologia o fluxograma, tudo isso é essencial para que a gente conseguisse, teve uma enchente aqui há dois meses e a gente colocou em prática e foi, claro imprevistos acontecem, nem tudo dá pra gente imaginar, mas foi uma base para que as coisas, os danos fossem minimizados. Então, para mim não tem como fugir dessa relação do que eu aprendi lá, e acima de tudo o trabalho com criança e adolescente que o serviço que mais toma nosso tempo, eu e meu colega, é o acolhimento de criança e adolescente, nós hoje temos 10 acolhidos, um número grande e toda essa base do direito, do adolescente e da criança, enquanto sujeito de direito né, e eles não são coitadinhos, de que se as famílias estão violando seus direitos é porque elas também já tiveram seus direitos violados, **todo esse entendimento, esse aprimoramento, eu relaciono como base os cursos de especialização que eu fiz, os dois**. (E33, grifo nosso).

Nesse contexto de aproximação com outras áreas, os(as) entrevistados(as) E30 e E24, vão fazer referência aos cursos de especialização como uma experiência importante para compreender que o processo de conhecimento é qualificado no contexto da aproximação também com outras áreas, como se observa nas falas em sequência:

Eu acho que tanto uma especialização quanto a outra me ajudaram muito na minha atuação profissional hoje, né. A de Oncologia, realmente superou as minhas expectativas, porque eu sabia sim que havia uma necessidade, mas não sabia que era tão gigante, não imaginava que ela fosse tão importante, me motivou a buscar conhecimento numa área que hoje na minha prática eu não atuo, eu trabalho na

Política de Assistência Social e essa minha pós foi na área da saúde. Então, me despertou a vontade de atuar em outra área, e eu acho que colaborou o impacto dos cursos foi positivo na questão do meu exercício profissional, porque me possibilitou conhecer um pouco mais das áreas. (E30).

Me dava segurança para fazer um enfrentamento, porque assim, claro que, porque assim, ‘não, pera aí, eu conheço o que que tão dizendo’, isso me ajudou numa série de enfrentamentos, porque quando as pessoas percebem que elas, que você sabe o que você tem que fazer lá, elas param de te pedir coisas descabidas e absurdas do tipo ‘vamos organizar o café dos idosos’, não, o assistente social tem que dar conta, não, pera aí. [...]’ A própria questão das atribuições, então quando tu consegue colocar né, isso me ajudou naquele momento até um pouco mais de compreensão crítica desse espaço, de dizer não. Claro que toda nossa formação de graduação te mostra quais são as atribuições, mas aquilo me dava mais argumento para dizer pra eles ‘oh pera aí, não é por aqui que nós vamos porque a política tem que’, sabe. Então assim, isso me ajudou a fazer uma série, com toda a bagagem que eu já tinha da graduação de compreender o que que era o curso, quais eram as atribuições do que que a gente tinha de fato que fazer, mas conhecer a realidade, aquele conhecimento específico me ajudava a me livrar das situações difíceis. (E24).

Enquanto o(a) entrevistado(a) E30 repercute a importância do curso no acesso a outras áreas, de forma a pensar sua atuação e a inserção do(a) assistente social nesses espaços, o(a) entrevistado(a) E24 traz elementos importantes na apreensão da formação enquanto instrumento de resistências e enfrentamentos que se fazem necessários no espaço profissional, destacando essa relação com outros profissionais no contexto da operacionalização das políticas no cotidiano profissional, também exemplificando as demandas e realçando a questão da segurança em fazer os enfrentamentos necessários no campo de atuação, a partir do conhecimento que a formação adensou.

De outra forma, os(as) profissionais E18 e E14 comentam que sentiram a necessidade de um maior adensamento nos conteúdos dos cursos. No caso de E18, em função do curso não ser voltado especificamente para o Serviço Social, não foi possível trazer esta especificidade dos conteúdos da área, sinalizando que precisava de algo mais específico para atuar junto às famílias: “como não era só pra assistentes sociais, também era pra outros profissionais, eu sei que não daria pra trabalhar ali mais aprofundado, mas o que eles propuseram eles fizeram né, mas acho que eu precisa de uma coisa hoje, eu precisaria de um pouquinho mais de aprofundamento” (E18). De forma similar, o(a) entrevistado(a) E14 assinalou que o impacto no exercício profissional foi importante, contudo, saiu da formação já avaliando que era necessário aprofundar os conteúdos:

[...] sai dali já pensando que tinha que fazer mais coisa, porque aquilo ali não deu conta de tudo e uma das coisas assim que acho que ajudou bastante, principalmente a gestão e saúde, que tinha bastante coisa pra ler e escrever, então acho que ajudou mais na parte da escrita, então acho que foi bom. (E14).

Assim, considera que “atenderam sim em partes, vamos dizer, as necessidades daquele momento” (E14), também avaliando que já faz um tempo considerável que o curso foi realizado.

Entre os profissionais que mencionaram mais dificuldades nesse processo, como situado no início do item, um dos pontos comuns referido foi o formato dos cursos, sobretudo na modalidade a distância. Nesses casos, trazendo dificuldades que acabaram comprometendo as expectativas sobre o curso realizado. O(a) entrevistado(a) E5, por exemplo, relatou que o curso não ampliou o conhecimento da graduação, deixando a desejar, uma vez que buscava justamente esse fortalecimento, como relata neste trecho:

Com certeza não foi o meu objetivo né, fiz pra poder me fortalecer pra prática, porque ao contrário que muita gente diz ‘ah teoria e prática não se relacionam’, tá completamente relacionado, não tem como a gente entrar na prática sem ter uma base teórica. Mas não correspondeu assim, eu fui pra prática com o conhecimento que eu tinha da graduação, e no decorrer, com a experiência, eu fui conciliando a teoria, buscando por conta própria me especializar para poder tá respondendo as demandas do serviço. [...] Ele manteve o que eu aprendi na graduação. (E5).

Assim, como já vinha trazendo nas outras questões, o(a) profissional E5 enfatiza que o curso nesse formato, a distância, não acrescentou algo ao que já tinha estudado na graduação, nesta medida deixando a desejar no adensamento que buscava para sua prática profissional. Ao mesmo tempo que sinaliza a relação teoria e prática no sentido de não separá-las, ao relatar como compreende esse processo, observa-se uma separação dessas duas dimensões, trazendo uma contradição nessa apreensão, que também aparece nas falas de outros entrevistados(as), ao logo da pesquisa, como se têm nesses exemplos: “[...] que a gente sai muito com a teoria muito afiada, mas com receio da prática [...]” (E5); “[...] ela fazia junção né, prática, teoria, essas análises assim que a gente ficava, não queria que aquilo acabasse [...]” (E8); “eram coisas que no dia a dia acaba não parando pra pensar, daí quando para pra fazer uma relação da teoria e a prática consegue pensar em outras coisas [...]” (E27); “[...] acho que a especialização é mais voltada, parece mais, vamos dizer que a teoria e a prática tão juntas [...]” (E14); “por mais que a teoria e a prática sim elas sejam algo que está junto, teve pormenores da prática que na verdade não tava escrito em nada do que eu li durante os 5 anos, e aí eu tive que buscar” (E29); “[...] pra mim a teoria pode ser bonita, mas eu penso na operacionalização dessa teoria [...]” (E26); “[...] mas na especialização que eu percebi que eles me deram esse norte assim e como colocar em prática, porque às vezes a teoria, mas como colocar na prática esse conhecimento que eu tenho agora, que era o que eu não tava

conseguindo que foi o que a especialização me ajudou” (E31); “[...] a pós, ela trouxe mais a perspectiva, mais a experiência mesmo de como fazer, [...] embora fosse a teoria, ela trazia muito a prática, o enfrentamento do dia a dia do que a gente ia encontrar” (E6).

Essas falas evidenciam que a apropriação da unidade teoria e prática é uma questão que ainda aparece com frequência no debate profissional. Além de expressarem uma dicotomia na apreensão dessas dimensões, também é possível perceber um acúmulo maior sobre essa discussão, no sentido de que os(as) profissionais anunciam a intencionalidade de compreender a unidade nesse processo, expressando o debate realizado, por exemplo, nos eventos da categoria e formações como a ABEPSS Itinerante no contexto de fortalecimento do projeto ético-político profissional, calcado a partir da teoria social crítica. Ao mesmo tempo, as falas remetem para a aproximação, que é fértil nos cursos de especialização, com outras teorias e áreas no campo da produção do conhecimento, trazendo a necessidade de compreender esse processo como um todo, no contexto das fragilidades que sinaliza para o campo da formação e das potencialidades dessas aproximações, buscando unir forças com projetos próximos e progressistas.

Em continuidade a esse ponto, o(a) entrevistado E28 faz uma crítica à formação, também num curso a distância, comentando que a dinâmica do curso esteve voltada somente à leitura dos materiais disponibilizados:

Mais ou menos, porque quando tu tá trabalhando assim tu queres atuar de maneira bem qualificada e só leitura, isso aí eu tinha também na graduação, que você sai também meio cru e esse, como te falei, se fosse uma coisa presencial e outros colegas também compartilhassem das experiências, das trocas. Então assim, impactou o exercício profissional, mais ou menos, porque até hoje eu ainda sinto, mas não só eu, eu acho que todos, eu acho que tem 20 e poucos profissionais atuando na rede aqui, e eles também sentem essa fragilidade sabe, porque a gente atua na assistência estudantil repassa auxílios, aí se por acaso acabar essa verba, qual vai ser a proposta do Serviço Social para educação, não temos. (E28).

Esse relato faz menção à necessidade de ser adensar a reflexão para questões do exercício profissional. Essas e outras questões aqui elencadas retratam a problemática da formação na relação com sua continuidade, considerando a escolha dos cursos, os cursos disponíveis, a modalidade dos cursos, o exercício profissional, as especificidades dos espaços profissionais e das áreas de atuação e assim por diante. Portanto, não são questões de simples resolução em que as respostas sejam automáticas ou que se tenha um modelo pré-determinado a se seguir. Nesse enfrentamento, contudo, tem-se a necessidade de aproximar o debate

envolvendo o conjunto dessas problemáticas ao acúmulo do debate realizado pela categoria profissional.

Os(as) profissionais E32 e E10, da mesma maneira situam que a formação realizada não teve muito impacto, também no contexto do formato do curso a distância e os conteúdos ministrados. No caso de E32, ocorrendo uma interação maior somente na elaboração do trabalho final, como contextualiza: “[...] eu tenho as minhas críticas ao ensino a distância e tal, mas a gente vai fazendo pra ver se auxilia mesmo, como eu falei a expectativa que eu tinha, principalmente desse último era uma, e quando eu comecei a fazer, não, daí eu assim, já que comecei vou terminar” (E32). Já E10 faz menção a essas dificuldades, no sentido de não observar um aprofundamento da relação formação e exercício profissional, no contexto dos conteúdos, novamente chamando a atenção para o formato do curso (em mais um exemplo de separação entre teoria e prática):

[...] acho que simplesmente é pela questão do formato, de repente é uma forma que eu não me identifico de estudar que é a distância, que é simplesmente lendo o material na internet, eu acho que foi mais ou menos isso, porque dificuldade a gente vê na prática, quando eu cheguei na prática mesmo da gestão do SUAS, eu vi que a coisa é mais diferente [...] (E10).

Ainda em relação ao formato dos cursos, o(a) entrevistado E29, que também fez um dos cursos na modalidade a distância, teve uma avaliação um pouco diferente, remetendo à possibilidade de diferentes formatos também entre os cursos a distância, como comenta: “[...] se eu comparar com cursos pequenos que eu fiz online, ou até colegas que já fizeram especialização online, era assim uma especialização que me consumia bastante, pela exigência da carga horária online, das atividades, não ficou faltando em nada por ser a distância” (E29).

A questão do EaD na formação *lato sensu*, como os dados da seção 2 evidenciaram, revela que os cursos nesta modalidade se apresentam de forma bastante expressiva, sobretudo pelo viés mercadológico que se desenha para essa modalidade de pós-graduação. As falas deste item, remetem, novamente, para a importância de se pensar nesses diferentes formatos enquanto fator fundamental para avançar na intencionalidade que se busca nesse processo, afinal, não é isto que o mercado de trabalho no contexto dos interesses privados tem feito? Dessa forma, considerando essas experiências que trouxeram dificuldades reais para a assimilação dos conteúdos, trocas de experiências e as complexidades das demandas, mesmo em cursos com as características da formação *lato sensu* em que se tem uma abertura maior

para diferentes formatos, ainda há dificuldades importantes mencionadas por esses (as) profissionais que merecem à atenção com esse formato e os aspectos educacionais.

Esse conjunto de falas remete para a riqueza das experiências e possibilidades de discussões que essas diversas formações tiveram no exercício profissional dos(as) assistentes sociais. Sobretudo, observa-se um espaço de qualificação do olhar para a profissão, considerando diferentes áreas, trocas de experiências, conteúdos afins que foram necessários para se pensar a atuação, a busca contínua por conhecimento em face da realidade dos espaços de trabalhos e das demandas do cotidiano profissional. As dificuldades com os formatos dos cursos, a falta de aprofundamento na abordagem dos conteúdos, os tensionamento do mercado de trabalho e suas requisições e as condições de vida e de trabalho fazem parte desse conjunto de condições.

Ao mesmo tempo, muitos relatos expressam dicotomias importantes no estabelecimento desses marcos: do ensino presencial e a distância; da dimensão teórica, política e técnica; do mercado de trabalho e da formação profissional; da graduação e da pós-graduação, entre outros. Portanto, mesmo em cursos que atenderam às expectativas e foram considerados de uma importância fundamental na trajetória desses profissionais, em muitos momentos persiste um olhar pautado a partir de uma concepção fragmentada de formação que os(as) profissionais expressam, possivelmente atrelada à própria concepção de formação que se tem, que carrega as marcas dos processos históricos que refletem esses modos de pensar a formação e o exercício profissional.

4.8 EDUCAÇÃO PERMANENTE E FORMAÇÃO *LATO SENSU*

Tratar da temática da educação permanente, caminhando para o fechamento das proposições realizadas ao longo das entrevistas, teve como objetivo a compreensão de que a formação profissional no Serviço Social, a partir da formação *lato sensu*, deve considerar a continuidade do processo de formação na articulação com o estudo da realidade enquanto instrumento de luta política, ética, técnico-operativa e um direito dos profissionais ao longo da sua trajetória.

A educação permanente é tomada enquanto concepção de educação que não se encerra na educação formal, mas que considera o conjunto dos espaços de formação, tanto na escola

quanto fora dela, expressando um processo permanente de olhar para o cotidiano de trabalho no diálogo com a realidade. Como destacado, a educação permanente é concebida enquanto espaço de qualificação profissional no contexto das transformações sociais, então conectadas com o processo de formação do(a) assistente social, que conjuga graduação, exercício profissional e educação permanente.

Portanto, tem-se o desafio de pensar a concepção de Educação Permanente no contexto da educação integral e, conseqüentemente, no enfrentamento da lógica mercadológica privatista que, como se tem destacado, tem prevalecido, enquanto intencionalidade, para além do processo educativo.

No decorrer da abordagem teórica, na seção 3, tratou-se das concepções que a educação permanente vai assumindo, pensando a mesma para além da educação formal¹⁸⁹, isto é, para além do espaço escolar, acadêmico e dos cursos de especialização. Na pós-graduação, configuram um momento diferenciado e, pode-se dizer, um espaço propício ao diálogo com a continuidade da formação. É o espaço da educação formal, que traz seus objetivos voltados para a formação no contexto das requisições do mercado de trabalho e das demandas profissionais.

A Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS-CRESS situa o estabelecimento das especializações enquanto estratégias de atuação no sentido de suscitar a “implementação da pós-graduação *lato sensu*, sistemática, permanente e ampliada para a categoria, voltada para os desafios históricos e emergentes do Serviço Social (CFESS, 2012, p. 47). Sendo então, espaços de formação que precisam avançar no diálogo com as concepções que permeiam esse debate, considerando a dimensão política e filosófica dessas abordagens.

Para tratar dessa discussão, o formulário de entrevista apresentou duas questões: se os(as) profissionais entendiam o curso realizado como uma educação permanente (questão 10), e se o curso atendeu suas necessidades por educação permanente (questão 11). Estas questões, no momento da entrevista, foram apresentadas em conjunto, sendo elaboradas dessa maneira (separadas) somente para introduzir de modo mais explícito a temática da educação permanente nas entrevistas.

¹⁸⁹ Compreende-se que a educação formal se apresenta a partir de “[...] um arcabouço legal que a legitima, cujos processos escolares são normatizados e certificados por instituições superiores oficiais [...]” (FERNANDES, 2016, p. 54).

De forma a evidenciar essas questões e os pontos e em comum nas falas dos profissionais, um dos pontos tratados foi o processo de atualização dos conteúdos no movimento das mudanças sociais, políticas e profissionais, de cada período. Os(as) entrevistados(as) E12, E13, E15, E30, E31, E34, nas passagens apresentadas na sequência, remetendo à formação *lato sensu* ao contexto da educação permanente, vão situar o imperativo de pensar a formação como um processo constante, considerando também essas mudanças:

[...] eu acredito que atendeu, por a gente digamos assim, essa constante evolução que a gente tem como profissional, que vai mudando a legislação, mudando nosso público, nossa demanda, enquanto profissional. Então, eu acho que faz parte dessa nossa capacitação de conhecer pra também passar pra outras pessoas, nosso público. Enfim, eu acho que mais nesse sentido que acredito que sim, que atendeu. Mas assim eu vejo que por mais assim que a gente faça uma especialização, faça um mestrado, é um constante esse processo, porque a nossa graduação muita coisa muda, às vezes a gente sente que, principalmente a política de assistência social, demora um pouco pra se concretizar algumas coisas, mas sempre tem alguma mudança, desde a forma de atender o usuário, da questão do local de trabalho que você tá, a gestão às vezes muda os gestores, muda a forma de trabalho, então eu acho que é uma questão ali permanente de aperfeiçoamento que a gente tem que ter, tanto pessoal como profissional [...]. (E13).

Entendo, com certeza entendo, porque eu acho que a gente não pode ficar estagnado num lugar só, até porque as coisas vão mudando, as questões sociais estão mudando, as nossas demandas estão mudando e a gente tem que estar pronto e atualizado, pelo menos conhecer aquilo que tá para vir pra gente. (E15).

[...] então, não é algo que foi ‘[...] eu fiz a especialização e pronto né’, não, fiz aquela especialização naquele período foi ok, mas agora eu preciso novamente, eu preciso me atualizar novamente, como te falei antes, as leis mudam muito rápido e para trabalhar na garantia de direito você precisa estar atualizada, se não você não vai conseguir desenvolver. (E30).

[...] o profissional de Serviço Social acaba trabalhando com as diversas políticas, tem que ter um entendimento, então pra isso precisa tá toda hora, em todo momento estar se capacitando, porque as políticas mudam, o Estado muda. Até, hoje, o Brasil vive uma outra questão, linha, digamos assim, uma linha ética diferente, uma linha política diferente da anterior, então a gente tem que estar toda hora sabendo as tendências e tem que tá estudando pra propor novas ideias, novas formas de trabalho. (E34).

[...] eu acho que nós temos que ter uma educação permanente, tanto é que hoje a atuação minha aqui enquanto profissional, eu tô fazendo vários cursos na área aqui de acolhimento institucional, porque eu não tive lá na minha especialização, mas eu tô fazendo outros cursos, não, especialização em si, pós, mas cursos pra mim e até porque as leis mudam, tudo vai mudando na questão, nas questões sociais só que tem que ir se informando e fazendo especialização. Mas eu não consegui fazer mais pós, porque daí não [ia conseguir] conciliar mesmo [...]. (E31).

O(a) profissional E13 associa a educação permanente como um processo contínuo no contexto das mudanças e atualizações que se dão em torno das demandas profissionais, na busca pelo aperfeiçoamento. O(a) profissional E15 também traz essa conotação de atualização, indicando as mudanças nas demandas que aparecem para o(a) profissional, antecipando problemáticas que se dão nos espaços de trabalho. O(a) profissional E30 sinaliza a necessidade de atualização na perspectiva da garantia de direitos à população atendida. O(a) profissional E34 situa a necessidade de atualização no sentido de se apropriar das tendências, também a partir dos novos contornos que as políticas assumem, para propor novas formas de trabalho diante dessas questões que vão aparecendo para o trabalho profissional. O(a) profissional E31 faz referência à necessidade dessa atualização em cursos de aperfeiçoamento para além das especializações, no contexto do cotidiano profissional que surgem temáticas diversas.

Essas falas denotam uma maior associação da educação permanente com a ideia de atualização profissional, num sentido mais operacional de atendimento das requisições e demandas que surgem e também no sentido de antecipar seu estudo e operacionalização no espaço de formação.

Em continuidade a essas falas, o(a) entrevistado(a) E25 pontua que os cursos realizados complementaram sua trajetória, garantindo “a continuidade de novos conhecimentos, haja visto que a educação está em constante mudança” (E25). Já o(a) entrevistado(a) E27 traz a relação da educação permanente com sua área de atuação, enquanto uma continuidade da graduação:

[...] não queria parar de estudar, achei que faltava um pouco mais assim depois da graduação. [...] E, naquele momento, atendeu em partes, [...] como é educação permanente o ideal seria fazer na área de atuação eu acredito. E vai surgindo outras necessidades de acordo com a mudança de trabalho, naquele momento atendeu em partes, porque tinha aquela questão do trabalho com famílias essa discussão toda, essa parte não trouxe muita coisa nova [...]. (E27).

Dessa forma, indicando a necessidade de realizar outras formações, para além do curso que fez, a partir de outras necessidades que vão surgindo conforme as mudanças no espaço de trabalho.

Do mesmo modo, e, ainda nesse ponto, algumas falas fazem uma conexão direta entre as demandas e requisições que surgem no espaço de trabalho e a busca por formação, como situam os(as) entrevistados(as) E3, E21 e E7, respectivamente:

Além destas pós-graduações eu faço muitos cursos de capacitação, diversos [...]. Fiz por necessidade, para eu ter compreensão das demandas que iriam surgir e pra eu entender também como ser humano. Sobre o trabalho infantil, comecei a entender, fiz muito a capacitação sobre o uso de drogas, álcool [...] deficiência auditiva, Libras, porque a Libras a gente tem que aprender todo dia, tem bastante, agora fiz uma capacitação para entender de pobreza, o fenômeno da pobreza, desigualdade social. Então, eu me sobrecarrego às vezes de tanto curso de capacitação que eu faço, além das pós [...]. Mas assim eu faço tudo isso para poder dar conta da demanda [...], porque eu consigo me entender com quem tô atendendo. (E3).

[...] ela contribuiu bastante assim para esclarecer e definir cada equipamento [...], que eram necessidades que eu tinha no momento até que eu tinha urgência já que eu já tava iniciando a profissão agora. Então, foi bem. [...], já de início já, eu nem tinha terminado a pós-graduação e já comecei a trabalhar, então foi tudo muito, tudo contínuo assim, tudo acontecimentos ligados assim [...]. (E21).

[...] pra mim foi muito mais pontual [...]. Não tenho assim uma proposta de educação continuada, não, naquele momento eu tive necessidade eu busquei, hoje talvez eu visse de outra forma, mas naquele período não, não cheguei a pensar nessa possibilidade, eu acho que era muito mais pra suprir as ansiedades no contexto que eu tava inserida, não nessa preocupação de manter uma educação permanente. (E7).

De maneira ainda mais clara, nessas passagens tem-se a centralidade nesse sentido operacional dado à busca pelos cursos de especialização, objetivando o entendimento de questões que surgem na dinâmica do exercício profissional. O sentido dado à educação permanente, ou melhor, às necessidades a serem atendidas pela educação permanente, aparecem, nessas falas, bastante conectadas ao técnico-operativo, no contexto das requisições colocadas nos espaços de trabalho, muitas vezes pautadas em formações que vão sendo adaptadas e substituídas as sempre pelas novas exigências. Diferente de um conhecimento que vai ser atualizado ao longo do tempo, em face das mudanças nos currículos, nas políticas e na produção do conhecimento, tem-se um sentido mais pontual dessas exigências. Nesse mesmo sentido, não sendo mencionadas necessidades de formação que levem em conta a relação entre as dimensões profissionais e considerem seu potencial político, numa perspectiva de reflexão sobre a relação entre essas diferentes requisições e as demandas que se materializam no exercício profissional.

Fernandes (2016), tratando da educação permanente no SUS e no SUAS, vai destacar que, nos estudos sobre a educação permanente na saúde, tem-se comumente evidenciado a necessidade de um caminho planejado, tendo a expectativa que “a educação atualize, melhore a competência técnica e articule-se com a carreira individual dos sujeitos” (ROSKEL, 1993, p. 6 apud FERNANDES, 2016, p. 101). Nesse âmbito, em muitos casos, “acaba não se questionando o próprio processo de trabalho, e tampouco este se constitui em uma categoria

de análise central capaz de orientar propostas educativas e de mudanças” FERNANDES, 2016, p. 101). As experiências de continuidade da formação, assim, “são compreendidas como aquelas que permitem ao trabalhador atualizar, manter ou melhorar sua competência, para que desenvolva suas responsabilidades no trabalho” (DAVANI, 1990 *et al.* apud FERNANDES, 2016, p. 102). Nesse sentido, a autora sinaliza alguns questionamentos:

o que garante que a aquisição de conhecimentos pode contribuir com a efetivação de mudanças nas práticas organizacionais? O fato de um profissional manter o seu conhecimento atualizado lhe dá condições de contribuir com a melhoria do seu processo de trabalho e com as relações de trabalho que estabelece entre os profissionais da equipe da qual faz parte? Até que ponto as capacitações são desenvolvidas com base em conteúdos oriundos de uma situação de trabalho ou de uma demanda materializada a partir da necessidade de um usuário do serviço em questão? (FERNANDES, 2016, p. 102).

No sentido de responder essas questões, é importante levar em conta uma “revisão das concepções pedagógicas predominantes que, ao entenderem a prática como mera aplicação do conhecimento, esvaziam-se de sentido e estabelecem sua relação linear e simplista entre o fazer e o saber” (RIBEIRO E MOTA, 1996 apud FERNANDES, 2016, p. 102). De outra forma, compreende que a educação permanente, quando tomada a partir das questões que surgem do cotidiano dos espaços de trabalho e das organizações, se desenvolve

a partir dos problemas enfrentados na realidade e leva em consideração os conhecimentos e as experiências que os profissionais já têm. Propõe que os processos de educação dos trabalhadores da saúde, [sic] se façam a partir da problematização do processo de trabalho, e considera que as necessidades de formação e de desenvolvimento dos trabalhadores sejam pautadas pelas necessidades de saúde das pessoas e das populações. (FERNANDES, 2016, p. 102).

Como a autora sintetiza, pensando a formação na área da saúde, mas que pode ser ampliada para o conjunto dos espaços de trabalho, os “processos de educação permanente em saúde têm como objetivos a transformação das práticas profissionais e da própria organização do trabalho” (FERNANDES, 2016, p.-102). Logo, dando ênfase ao papel da reflexão crítica do processo de trabalho e valorizando as experiências dos profissionais.

O modelo vigente de educação ao longo da vida, no contexto da sociedade do conhecimento, que impulsiona a ênfase na qualificação de recursos humanos articulada às demandas de mercado e antídoto para o desemprego, aparece como propulsor dessas formações aligeiradas, como situado na seção 3. O sentido da análise aqui é trazer a atenção para os reais motivadores desses tipos de formação. Que ausências da formação em Serviço Social elas estão suprindo na formação desses(as) profissionais? O que de fato elas têm atendido? Que conhecimento é este que precisa ser atualizado continuamente? Esses

conhecimentos estão conectados com outras questões mais amplas do processo de formação e do exercício profissional?

Questões pontuais compõem a dinâmica dos espaços de trabalhos e os(as) profissionais mencionam isso, como as falas remetem, contudo, é relevante compreender a perspectiva que essas demandas e temáticas estão sendo abordadas. A reflexão passa necessariamente por um adensamento da formação, no diálogo do técnico-operativo, com o ético-político e com o teórico metodológico; a educação permanente e a educação em geral, expressam o lugar dado a essa discussão. Trata-se de um campo de disputas entre diferentes projetos e hegemonias, por vezes imperceptível e naturalizado. O campo da educação e da formação profissional é repleto de possibilidades e o mercado de trabalho, no contexto da lógica mercadológica, tem se apresentado bastante competente em seu objetivo de naturalizar essas relações.

No sentido de confrontar essa tendência, avançando numa perspectiva mais ampliada de como compreender esse momento da formação e que conteúdos são esses a serem constantemente apropriados, o(a) entrevistado E29 sinaliza a necessidade de novos conhecimentos enquanto um processo contínuo: “[...] a educação pra mim eu acho que é um processo contínuo, sem pausa. Então, assim, ‘ok, me formei nunca mais faço nada’, hoje em dia não dá pra fazer assim, se já é difícil formado com três especializações, não sei mais quantos cursos, imagina sem eles” (E29). Nesse sentido, complementa, indicando os enfrentamentos necessários nos espaços de trabalho, na relação com a busca de conhecimento:

[...] hoje eu faço gestão no município, então assim, o que eu posso te pontuar, é extremamente difícil, é um município pequeno, muito autoritarismo, coronelismo ainda, isso que é na Grande Florianópolis, mas ainda tem. Se eu não tivesse o conhecimento que eu tenho eu não teria o poder de argumentação que eu tenho, não teria e aí eu teria que infelizmente, é como a gente usa né, baixar a cabeça pra coisas que talvez eu realmente não concorde. É só porque eu tenho esse conhecimento que eu consigo fazer os enfrentamentos, hoje eu não conseguiria fazer, não me vejo fazendo nenhum enfrentamento que eu sou obrigada fazer quase que diariamente, se eu não tivesse o conhecimento adquirido, não faria. (E29).

Nessa fala, observa-se que as necessidades de atualização, aparecem de uma forma mais intrínseca ao processo educacional, não remetendo a dicotomias entre os diferentes momentos da formação – a educação se passa ao longo desse processo. A relação que o(a) profissional faz com as demandas do cotidiano de trabalho também aparecem nesse movimento da formação e sua continuidade. Ainda, destacando os cursos realizados na formação *lato sensu* enquanto momentos de motivação e organização dos estudos,

considerando a dinâmica de estudos, em comparação com outros formatos de cursos de aperfeiçoamento que têm uma dinâmica mais pontual, e o próprio compromisso assumido ao se propor fazer a formação, como explicita:

Porque na verdade, o que que eu entendo, a pós, assim ó, querendo ou não tu te obrigas, porque tu tens pós, provas, nas três [especializações], provas, trabalhos, atividades, então querendo ou não é um meio mais formal de te fazer estudar, diferentemente de “ah, comprei esse livro vou lendo aqui em casa”. Aquilo ali é uma obrigação, então eu particularmente gosto de ter essa obrigação de prestar contas do estudo. Esses curso extras que eu faço querendo ou não eles não tem a obrigação, por mais que tenha prova em alguns, ‘ah, se tu não terminar pode se reinscrever e tal’ né, a pós, não, exige que tu se comprometa, porque você tem que fazer a prova, você tem que tirar a nota, então é claro que a pós ela caracteriza uma educação permanente, porque tu precisa dar conta do conteúdo. (E29).

Os(as) entrevistados(as) E1, E5 e E18 também fazem uma reflexão sobre a necessidade da educação permanente enquanto um processo natural do exercício profissional, como observado na sequência:

eu considero que sim, que desencadeou um processo permanente [...], aquele conteúdo eu sei que não se esgotou [...], eu procuro ler tudo que sai, tudo que sai eu entendo que não dá para você estacionar, não fiz outra especialização, não fiz outro curso continuado, mas eu percebo a necessidade que a tua formação, mesmo que ela não seja estruturada num curso, ela tem que ser continuada principalmente para que responda a tua necessidade [...]. (E1).

Do mesmo modo, o(a) entrevistado(a) E5 traz a ideia de que o curso realizado contribuiu para uma autoavaliação no contexto de ‘suspensão’ do cotidiano do exercício profissional, mesmo que o curso de especialização em si não tenha acrescentado muito, como situa neste trecho: “corresponde essa tentativa de educação permanente, mas deixou a desejar, serviu também pra se autoavaliar em termos da condição e necessidade de buscar essa formação” (E5). O(a) entrevistado(a) E18, considerando a necessidade de pensar a formação ao longo do seu exercício profissional, também assinala:

[...] eu saí da graduação com um certo tipo de conhecimento, agreguei mais algumas coisas, até as capacitações que eu fui, eu sempre tento estar, sempre me capacitando, porque a gente tem que fazer isso né, porque senão fica pra trás e esta questão também da reflexão que a gente está sempre naquele trabalho, se a gente não parar nas capacitações, nesses cursos, a gente fica, a gente acaba indo no mecânico ali e não consegue é a tal da práxis que a gente falava tanto na graduação. (E18).

Ainda, nessa perspectiva, o(a) entrevistado(a) E10 comenta a importância do olhar diferenciado que se tem para o profissional que mantém essa conexão com a formação profissional:

[...] eu tava saindo de uma graduação já pensando na minha especialização, por mais que eu pensasse em um certificado, pra ter, pra apresentar pra concurso, pra

apresentar no mercado de trabalho, mas eu já tava naquele caminho assim ‘eu não posso parar, eu não vou terminar a graduação e ficar estagnada né’. Então, com certeza eu já estava com essa mentalidade de educação permanente. No entanto, quando eu fiz o tema da pós, eu já tava pensando sobre isso, do porque que eu queria fazer especialização, [...] que é a importância de se especializar e isso a gente conversa muito na universidade. Em Lages, assim tem muitos assistentes sociais, e querendo ou não a gente acabava tendo muito contato com um, com outro, e aí nas aulas de estágio quando os alunos conversavam sobre os seus supervisores e a gente falava, não é criticar, falar mal do trabalho dos profissionais, mas a gente sempre comparava né a diferença de um profissional pra outro, o porque o profissional de tal lugar é desse jeito e o de outro [de outro jeito] né, então a gente sempre focava nisso, na importância de continuar estudando, de continuar se atualizando, e é isso que me levou a pensar. (E10).

Essas falas trazem a compreensão sobre diferentes momentos e espaços de formação que estão presentes no exercício profissional, alguns trechos afinados com as perspectivas anteriores, mas outros trazendo novos elementos e reflexões sobre essa problemática. A perspectiva de educação permanente, como mencionado no item 3.1.2, considera a educação “como processo que se dá pela vida toda, num desenvolvimento contínuo, situada também na ideia de auto avaliação, [sic] auto formação [sic]” (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1992 apud MARIN, 1995), portanto, agregando também esses espaços e conhecimentos próprios dos espaços profissionais para além da chamada educação formal, que tem o espaço escolar, universitário, como locus da formação. Dessa forma, tem-se a compreensão que as “experiências de educação permanente podem se dar em diferentes tempos, espaços e contextos, incluindo o trabalho” (FERNANDES, 2016, p. 133), uma vez que se referem a “processos de aprendizagem que resultam da combinação de diferentes situações e modalidades de formação [...]” (FERNANDES, 2016, p. 133), como se tem evidenciado.

Outrossim, dando ênfase às diferentes demandas e conhecimentos específicos, o(a) entrevistado(a) E31 comenta a necessidade de continuidade da formação ao longo do exercício profissional: “então assim, não tem como você simplesmente ficar numa especialização só, você tem que fazer, conforme você vai mudando vai atuando, você vai ter que ir se especializando, até pra entender” (E31).

Tem-se, novamente, a ideia de que a educação permanente também se dá na relação com o espaço profissional, aproximando a discussão para a chamada formação em serviço na articulação com as outras formações, que, como o curso de especialização, remetem muitas vezes à possibilidade de uma troca de experiências. Nessa linha, o(a) entrevistado(a) E17

ressalta o espaço de supervisão de estágio, considerando a importância do(a) profissional se manter atualizado:

Assim, de repente eu vou me equivocar e eu não sei o que que, assim uma ideia de educação permanente, [...] porque eu acabei em 2016, mas eu continuo buscando aquilo ali, porque eu preciso, de repente se eu não precisasse, eu tô sempre ali pesquisando, e também ele tá muito, o foco dele era o município, então por esse motivo eu tô sempre ali, até por causa dos estagiários, claro eles vão vir aqui eles vão fazer o trabalho de conclusão deles baseado aqui no setor, então eu tô sempre dando uma olhada, buscando alguma coisa, principalmente no que diz respeito à lei sabe, acessando constantemente lá o site da Prefeitura, onde tem as leis, os decretos. (E17).

Em relação à supervisão de estágio, considerando a conexão com a profissão e outras formações ao longo da trajetória profissional, o(a) profissional E23 situa no contexto da Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS-CRESS:

Isso é bem importante, essa relação com o CRESS e com essas formações, porque a gente tem uma tendência na prática de perder um pouco isso, assim nessa questão política de defesa. Então, a gente, quando eu fui fazer o mestrado, eu senti essa necessidade assim, que eu já tava doze anos na prática, mas eu tinha uma articulação com a universidade o tempo todo, porque eu tinha sempre estagiários, então enquanto supervisora tinha essa formação permanente, porque a cada TCC, cada demanda que a gente atendeu juntos e pensou num TCC, num trabalho, [...] eu tive nove estagiários. Olha ser supervisora é uma formação permanente, e essa troca. Outra questão, também como supervisora, que eu vejo é assim, a minha supervisão é assim, é junto, trabalho junto, não é tarefa para o estagiário, é uma formação conjunta, ele vai estar vivenciando o trabalho com o Serviço Social, o tempo todo junto. (E23).

Trata-se de uma reflexão importante sobre o papel da supervisão de estágio enquanto espaço de formação e continuidade da formação do(a) assistente social. Outro ponto, também destacado pelos profissionais nesta questão, foi a troca de experiências nos cursos de especialização a partir do conhecimento dos docentes, as trocas entre os colegas de curso e as diferentes áreas enquanto espaços importantes para qualificar a formação ao longo do exercício profissional em referência aos cursos presenciais, também mencionados nas questões anteriores, como sinaliza o(a) entrevistado(a) E2: “[...] a troca em sala de aula, essa troca de experiência, troca de conhecimento, esse relacionamento em classe, para mim não tem preço e é importante, eu vejo que isso acontece dentro destas formações, por isso que eu gosto, eu gosto de estudar assim em cursos presenciais” (E2). Nessa mesma linha, os(as) entrevistados(as) E6 e E12 expressam:

[...] é uma questão do profissional se manter atualizado e continuando a melhorar o conhecimento, [...] a minha formação sempre procurei, nas duas, sempre tô fazendo cursos em diversas áreas, [...] a questão de a gente estar permanentemente [em busca] de conhecimento é essencial. (E6).

O SUAS ele propõe né uma política de assistência social, ele propõe o plano de educação permanente dos trabalhadores [...]. Então, eu penso que quando a gente, até o fato de a gente transitar por outras políticas públicas e a gente interagir com profissionais de áreas diferentes, isso também vai agregando e vai ampliando o nosso arcabouço digamos assim de conhecimento e qualificando a nossa intervenção também amplia muito o nosso olhar, então eu trabalhei na Política de Assistência [...], eu fiquei na política de educação, então eu tava compondo Equipe de Atendimento Especializado Multidisciplinar da Educação e ali eu tive convivência com psicopedagogo, com psicólogos que atuavam na área da educação, a questão da educação especial, então a gente teve diversas capacitações ali dentro também né em função das demandas das políticas de educação, fonoaudiólogos, porque a gente fazia também a parte de triagem a parte de prevenção. Então assim, ali eu também tive, foi uma oportunidade nesses anos de também ampliar bastante o meu conhecimento sobre essa outra política pública, as legislações pertinentes, as diretrizes, esse olhar de outros profissionais que estão atuando em outras políticas públicas também, então mesmo sendo profissionais de outras áreas de profissão, mas o fato de eles estarem atuando em outras políticas públicas também trás toda uma bagagem que eles trazem consigo de conhecimento. Então assim, interdisciplinarmente ou multidisciplinarmente de alguma forma a gente vai enriquecendo uns aos outros com o conhecimento que a gente compartilha também no cotidiano do fazer profissional né. (E12).

No contexto da dinâmica e organização do trabalho, entre as áreas e diferentes profissões, Fernandes (2016) vai destacar, como também comentado nas outras questões, que é comum ocorrer a fragmentação de ações, de profissões que não raras vezes atuam numa perspectiva isolada, logo, contrapondo-se à prática interdisciplinar e interprofissional, cerceando espaços de trabalho em que seria oportuno e necessário compartilhar as experiências no enfrentamento das adversidades institucionais. Assim, partindo do entendimento que a “interdisciplinaridade é uma condição para que ocorram experiências de educação permanente entre os profissionais que colocam seus saberes em uso para a chamada engrenagem das políticas sociais funcionar” (FERNANDES, 2016, p. 75). As profissões, então vinculas num determinado espaço de trabalho, compondo seu conjunto, “não têm sentido se isoladas. [...] Assim, as relações interprofissionais, que se dão a partir do trabalho em equipe, requerem um nível de diálogo e colaboração entre os profissionais que se inserem no campo das políticas sociais” (FERNANDES, 2016, p. 76).

Ainda, cabe enfatizar que, para além de uma organização do trabalho, trata-se de um espaço de interlocução que precisa ser tensionado no sentido de trazer à tona suas contradições e potencialidade no campo crítico. Isto é, essa concepção deve passar pelo questionamento sobre o que está posto frente às expressões da questão social que se manifestam nas demandas e requisições desses espaços de trabalho, de forma a não perder de

vista a intencionalidade da educação permanente nesses espaços, nos enfrentamentos que se colocam para a atuação profissional.

Os(as) entrevistados(as) E18 e E21 também destacaram a formação em Políticas de Educação Permanente do SUAS, enquanto uma referência nessa discussão da educação permanente, como se observa nesta sequência de falas: “até tem o curso Capacita SUAS também. [...] A política de educação permanente do SUAS, NOB-RH SUAS” (E21).

O SUAS agora tem também. [...] Eu sempre falo para as colegas que para criticar a gente tem que conhecer, para além do próprio, agora a assistência aqui de [...] tá com um projeto de Educação Permanente da Assistência Social, então está sendo feito alguns cursos, agora para todos, pra frente estão pensando em aprofundar, mas para além disso eu tô sempre fazendo, às vezes o próprio Ministério tem cursos à distância, eu faço. Então, tu tá sempre procurando estar nessa capacitação permanente, estar sempre renovando né, tem outros conhecimentos também. (E18).

No âmbito do SUAS, “a perspectiva da educação permanente aparece como um princípio reorganizador dos processos educativos de trabalhadores e trabalhadoras do SUAS” (FERNANDES, 2016, p. 123). Dessa forma, pensando em novas práticas de formação, refletidas a partir das situações dos espaços de trabalho, das reflexões coletivas no contexto dos programas, projetos e serviços, considerando os conselhos locais onde se dá o controle social, no contexto da participação popular, trazendo o olhar crítico para essas discussões e espaços (FERNANDES, 2016).

Em continuidade às questões que surgiram neste item, outras falas, retomando a importância de manter um estudo permanente em conexão com a ideia de um processo em construção, trazem essa discussão de forma mais aprofundada, como (o)entrevistado(a) E4 explicita: “[...] quando a gente decide mesmo atuar na área, nesse universo do Serviço Social, e você define atuar nesse segmento aqui, eu tenho que estar em permanente construção, eu preciso estar me aperfeiçoando a cada dia, como foi nesse” (E4). O(a) entrevistado(a) E12, aproximando a necessidade de pensar a formação ao longo de sua trajetória profissional, situa de forma relevante essa ideia de uma construção constante, partindo de um entendimento que difere da lógica exclusivamente voltada para atender o mercado de trabalho, como explicita:

[...] É, que a gente vai mesmo assim, a gente vai se construindo né profissionalmente, então nem o próprio curso de graduação é capaz de dar conta, de assegurar, por exemplo, a forma como a gente vai sair do curso, então uns pelo tempo de dedicação aos estudos ou pela sua história de vida ou por aquilo que teve de afinidade, ou pela linha de atuação, ou de intervenção, que acreditou ser possível né, o exercício profissional, acaba fazendo as opções. Então, a gente já sai da faculdade profissionais diferentes uns dos outros né, a gente sai com a mesma formação, a gente vai lá se registra no CRESS né, tem o registro profissional, mas a

gente tem práticas diferenciadas e tudo o que a gente vai vivendo no mundo do trabalho, nas relações que a gente vai estabelecendo, vão nos construindo, nos profissionais que a gente se torna, e, que eu entendo, de que a gente se transforma o tempo todo profissionalmente inclusive. Então, a gente vai se construindo a partir das experiências que a gente tem, das vivências do cotidiano do fazer, das relações que a gente vai estabelecendo com os usuários, com as pessoas que a gente atende, com os profissionais com quem a gente interage, com as circunstâncias sociais também de conjuntura né que implica, economia, política, enfim né tudo aquilo que nos envolve, pode ser aqui no meu fazer eu diretamente com a pessoa que estou intervindo, mas também das influências que são externas né e que acabam nos levando e nos direcionando também pelas questões do trabalho, enfim. (E12).

Essa fala traz a concepção que a educação permanente remete de aproximar os(as) profissionais a partir de suas trajetórias e experiências no decorrer da formação, próprias do trabalho profissional. Afinal, o processo de formação não se dá sem o envolvimento dos sujeitos, e a educação permanente só pode ocorrer a partir dessa interação.

Nessa perspectiva, Fernandes (2016, p. 77) também ao tratar dos dispositivos para a construção desse momento da formação, comenta “que os conhecimentos que vão sendo adquiridos por meio de experiências de educação permanente vivenciadas no trabalho vão interagindo com aqueles já existentes”. Ainda, trazendo a discussão da chamada aprendizagem significativa¹⁹⁰ no contexto da educação permanente, que toma esses momentos profissionais e espaços de interlocução com a formação como uma constante, portanto, configurando o sentido que é dado ao conhecimento: “a forma como ele é utilizado para atender ou não de maneira qualificada e justa os cidadãos que se utilizam de um serviço público, seja na assistência, na educação, na saúde, enfim, nos mais diferentes campos” (FERNANDES, 2016, p. 78). Assim, de forma a impulsionar “as oportunidades vivenciadas de questionamento e problematização das situações do cotidiano profissional e as contradições existentes na dinâmica do campo de uma determinada política social” (FERNANDES, 2016, p. 79).

O(a) entrevistado(a) E9 relaciona esse processo à importância de se pensar a educação permanente no contexto da especialização para o trabalho e do entendimento dos cursos de especialização, enquanto parte do processo de educação permanente:

¹⁹⁰ Contextualizando um pouco mais o sentido dado à ideia de aprendizagem significativa, o autor refere que: “[...] a vantagem da aprendizagem significativa sobre a mecânica é a compreensão, o significado, a capacidade de transferência a situações novas (na aprendizagem mecânica o sujeito é capaz de lidar apenas com situações conhecidas, rotineiras). Mais tarde, a vantagem está na maior retenção e na possibilidade de reaprendizagem (que praticamente não existe quando a aprendizagem é mecânica) em muito menos tempo do que a aprendizagem original” (MOREIA, 2012, p. 18 apud FERNANDES, 2016, p. 78).

Primeiro a gente precisa saber o que é uma educação permanente, entende, ‘ah o nosso Código de Ética, a nossa lei prevê, o que é?’ Se você reduzir a educação permanente a um momento, um curso de especialização, [...] não é só isso. Então, eu quero dizer assim, entendo, porque me qualificou, mas me abriu também outras possibilidades que eu podia exercitar fora da Prefeitura, me qualificou dentro da minha competência profissional, ampliando outras habilidades em outras áreas, entende. Então, a educação permanente, ela precisa ser debatida não só como uma especialização do trabalho, senão nós vamos reduzir nosso projeto, nosso perfil profissional, um conhecimento generalista crítico né, a especialização é necessária para você aprofundar habilidades de um mercado de trabalho exigente que te exige naquele momento, mas não é só isso, ele tem que formar cidadãos, sujeito histórico, você tem que saber que aquele conteúdo que você está aprendendo, ele vai com a minha formação de assistente social, de profissional assistente social, tá, que eu me graduei no Serviço Social. Não [um] conteúdos que eu posso perder meu emprego, mas que eu não posso perder o conhecimento adquirido, e que aquele compromisso, aquele curso, aquela proposta, aquela educação, aquela qualificação, ele tem que me ajudar a vislumbrar outros espaços, como pessoas, como cidadãos, porque senão o Serviço Social vai entender o cidadão sujeito fora do contexto, como se eu não fosse sujeito histórico, deu pra entender? Então, olhar a educação permanente sobre dois prismas, duas dimensões, o profissional e o cidadão, daí fecha a nossa formação, acredito muito nisso. (E9).

Tem-se destacado a importância de refletir a ideia de especialização para o trabalho para além de objetivos práticos imediatos na formação de sujeitos históricos, confrontando como o mercado das especializações têm refletido esse contexto da formação profissional também do(a) assistente social no atendimento de demandas pontuais. Uma questão é a abordagem da especialização para o trabalho, outra é seu descolamento da realidade profissional, tornando-a somente operacional, sem considerar as outras dimensões do trabalho profissional e da vida.

Portanto, essa fala aproxima a discussão de concepção de educação, na perspectiva da formação integral, defendida por Gramsci (2001), tratada na seção 2. Muito além de objetivos pontuais, no sentido de estratificação cada vez maior do conhecimento, tem-se a proposição alicerçada em outros princípios que não o caráter utilitarista imediato, de ajustamento e individualismo. No sentido oposto, traz a formação no contexto da cultura, a autonomia, da ética, da política, nos dizeres de Rodrigues (2008), e a educação então entendida como um projeto de vida.

O(a) entrevistado(a) E16, trazendo sua experiência na Residência, vai situá-la como um espaço de educação permanente importante, no contexto desse fortalecimento do exercício profissional ao qual se tem referendado:

Eu acho que sim, porque a Residência ela te trás a teoria aliada à prática, acho que isso sempre vou falar e ela te trás provocações né, ela te trás um outro profissional, te fazendo refletir sobre a tua atuação, te fazendo refletir sobre as situações

cotidianas que te aparecem, sobre as demandas, sobre um mapeamento da realidade social. Eu acho que tu tem que ter uma visão mínima, mas uma visão macro né da situação, então aquele mínimo é do macro né. Então, você tem que sempre ter essa percepção e principalmente na saúde, porque o adoecimento daquele indivíduo ele não vem só daquele indivíduo, ele vem de uma comunidade, ‘opa o que que acontece lá’, se você fizer um levantamento, [...] Já tive uma percepção de que acontece isso, sabe, existe às vezes uma rua que é só de pessoas que tem a mesma profissão, ele é construtor civil e tem cinco né, então o adoecimento, vamos supor de que tem uma doença no braço vai ser a mesma, a mesma doença no braço. Então assim, o que que a gente pode fazer de prevenção naquele ambiente, então eu acho que sim é educação permanente. (E16).

E, complementa, trazendo a discussão teoria e prática no contexto da educação permanente: “[...] minha prática é sempre alinhada à teoria, eu não faço nada sem estar embasada em alguma coisa, tudo o que eu aprendi em Serviço Social veio dos autores [...]” (E16). Do mesmo modo, o(a) entrevistado E11 situa a importância de que os profissionais tenham clara sua filiação teórica no processo de formação, também assinalando a possibilidade de construção do conhecimento:

[...] você precisa ir além, se ficar como eu que são muitos anos atuando, para ficar só naquilo, aí eu não consigo também nem lembrar de tudo. Então, sempre tem que estar retomando. [...]. Por onde anda a sua filiação teórica, que você tem que fazer uma escolha, inclusive, uma opção teórica, que ela é política sempre, isso sem dúvida. [...] E aí você fica também, [...] de produzir a partir da realidade, de você produzir conhecimento e ali pode surgir novas teorias, mas para isso você precisa não só ficar na demanda pela demanda, então você precisa estar sempre estudando, [...] pesquisando, então se ficasse só naquilo não dá conta mesmo. (E11).

Portanto, remetendo à discussão da educação permanente para além das temáticas que permeiam as demandas, no sentido das concepções que orientam a formação e a educação, nesse caminho de construção teórica, técnica, política, ética, no contexto da produção do conhecimento que se dá no meio acadêmico e nos espaços profissionais, que não podem se desconectar do movimento da realidade.

Por sua vez, o(a) entrevistado(a) E22 faz menção à compreensão da educação permanente a partir do entendimento que o conhecimento está em permanente movimento: “é permanente nesse sentido, não é o permanente fixo, é o permanente que precisa sempre estar sendo feito [...]” (E22).

Outro ponto levantado por alguns(mas) profissionais, também comentado em questões anteriores, foi a questão da oferta de cursos e a falta de incentivo dos espaços de trabalho para a educação permanente.

O(a) entrevistado(a) E1 comenta sobre os poucos cursos disponíveis em sua região de atuação, o que acaba por dificultar a continuidade do processo de formação, considerando, por

exemplo, o contexto regional dos municípios de Santa Catarina e as opções de cursos disponíveis no mercado de especializações:

[...] o curso, assim ele [...] me ajudou a entender a necessidade da Educação Permanente, só que eu não tenho feito outro estruturado, pela distância, pela localização, então a gente já está há 6 anos ali [...], é muito complicado, tudo é em Criciúma, [...], fica muito difícil, mas assim Seminários, Congressos, às vezes aqui em Floripa, às vezes tenho vindo um pouco na UFSC. É isso, palestras, eventos. (E1).

No que tange à falta de incentivo nos espaços de trabalho, o(a) entrevistado(a) E15 faz referência à realidade do seu espaço de trabalho, no serviço público:

No serviço público, e eu falo aqui da Prefeitura mesmo, que é o que eu tenho experiência, a gente não tem muito esse incentivo. Então, você fica aqui, porque tu gosta daquilo que tu faz ou às vezes nem o salário compensa né. Então, se tivesse muitas vezes uma educação permanente, cursos, enfim, que a Prefeitura incentivasse, mas nem em palestras, às vezes, a gente consegue ir, porque eles não liberam, é bem complicado. (E15).

Igualmente retratando essa dificuldade de dispensa dos locais de trabalho para a realização dos cursos, o(a) entrevistado(a) E30 sinaliza que os espaços de trabalho “não compreendem muito bem não, temos a nossa saída para cursos, para evento que tem no cotidiano mesmo né, faz parte do trabalho, a gente enfrenta dificuldade para conseguir sair do trabalho, não é simples não [...], não é fácil” (E30). Ainda, destaca a necessidade constante de atualização na formação, considerando os preceitos profissionais e a importância de fortalecer esta perspectiva:

Deveria ser, porque essa especialização em Políticas Sociais, meu deus, de 2001 para cá, olha quanta mudança na legislação a gente teve, então eu precisaria que esse curso permanesse, enquanto profissional, principalmente, da área social se você não tiver ligado diretamente com a busca né pelo conhecimento você vai ficar defasado na tuas abordagens, se você não permanecer estudando, seja por conta própria ou por incentivo do teu gestor, do teu contratante, você não vai conseguir desempenhar um bom trabalho. Realmente, deveria ser enquadrado como obrigação do profissional né. A gente sabe que dentro do nosso Código de Ética fala que você deve sim buscar aperfeiçoamento, mas isso é colocado lá e não é cobrado do profissional. Assim, o nosso CRESS, por exemplo, ele não cobra que você se especialize de tempos em tempos, que você se reatualize né, mas deveria ser, porque eu tenho colegas que não têm o mesmo pensamento, que formaram, passaram num concurso e tudo bem e chega, ‘ah quando eu precisar eu vou aí buscar’, mas a gente sabe que na prática mesmo quando o usuário chega na tua frente, que faz um questionamento e você não sabe a resposta você fica toda desconsertada né, deveria ser como educação permanente, e não de eu ter que desembolsar cada vez mais para me aperfeiçoar né. (E30).

A fala desse(a) profissional permeia vários pontos já tratados nas passagens anteriores desse item – entre esses pontos, a relação com os espaços de trabalho e a educação

permanente, nos remete à ideia de um planejamento que considere a educação permanente como intrínseca do trabalho profissional, passando pela estruturação das instituições de trabalho, não ficando somente ao encargo do(a) profissional, no contexto dos cursos pagos de especialização. Sobre essas dificuldades enfrentadas para a continuidade da formação a partir dos espaços de trabalho, o(a) entrevistado(a) E33 enfatiza, igualmente, essa questão do acesso aos cursos, falando sobre os cursos pagos versus a importância de continuar estudando:

[...] eu acho que poderia ter mais acesso, porque assim, a primeira, eu tive muita dificuldade, porque eu tive que pagar né, na época eu tinha um salário bem baixo mesmo, e impactava muito, isso dificulta muito o acesso de outros colegas né, pessoas que não estão trabalhando. [...] Não vejo como você deixar de se aprimorar, ainda que não seja por meio de especialização, mas tá sempre estudando, está sempre lendo, pra mim é essencial. (E33).

Por fim, as diversas falas desse item, expondo dificuldades e possibilidades, nos indicam caminhos de análise para pensar as tendências da formação em Serviço Social em conexão com a educação permanente, remetendo para o fortalecimento da discussão de educação permanente, não como uma política isolada, calcada em conhecimentos exclusivamente técnicos, deslocados dos preceitos profissionais – que muitas vezes levam em conta uma atualização de conteúdos movida pela fragmentação de um conhecimento que nunca se estabelece, sem conexão com um aprofundamento da formação, por motivos alheios ao projeto de formação profissional –, mas na busca de se fortalecer um processo de formação e educação permanente, que reflita esse momento da formação, em consonância com os avanços teóricos, éticos e políticos que marcaram a história da profissão, e que remetem a um constante processo de renovação na conexão com as dificuldades e desafios da formação na atualidade.

As questões que permearam a discussão da educação permanente, também no decorrer das demais perguntas da entrevista, sinalizaram para dificuldades e potencialidades deste processo de compreensão e assimilação da educação permanente na trajetória profissional desses(as) profissionais.

Neste âmbito, destaque para processo de assimilação da educação permanente na relação com os cursos realizados enquanto espaços de atualização em relação às requisições e demandas profissionais: seja denotando um sentido operacional de atendimentos de temáticas esparsas, que sempre vão ser renovadas na dinâmica do exercício profissional, seja fazendo uma associação maior desse momento de atualização como parte do processo de formação,

trazendo uma compreensão diferente sobre as demandas que surgem nos espaços de trabalho, então articuladas à formação ao longo deste processo, no sentido de adensar, refletir e transformar a realidade num movimento contínuo.

Outro ponto novamente destacado nessa discussão foi a importância dos espaços de trabalho e de formação no contexto das trocas entre as áreas e profissões no trabalho multiprofissional e interdisciplinar, com ênfase no compartilhamento de experiências profissionais e de formação. Também foi trazida ênfase à ideia de educação permanente como um processo em construção, de inter-relação entre conhecimentos, áreas, trajetórias, no contexto de aprofundamento das reflexões e do aprendizado profissional.

Ainda, aparecem como pontos relevantes: a ausência de oferta de cursos, sobretudo nos municípios menores, aliada às dificuldades socioeconômicas que os(as) profissionais enfrentam para realizar cursos pagos, a falta de incentivo dos espaços de trabalho e a não incorporação da educação permanente como uma questão que faz parte do exercício profissional e da formação profissional.

É necessário compreender e considerar a educação permanente como espaço privilegiado, que se dá ao longo das trajetórias profissionais, no entendimento de que a formação se dá no processo educacional como um todo, em cursos de especialização, em cursos de aperfeiçoamento profissional de curta duração, nos espaços de trabalho, na interação com outras áreas e profissões, na troca de experiências e pautando-se nas demandas da população atendida enquanto espaço ampliado de se repensar as práticas no contexto dos conhecimentos adquiridos.

4.9 OUTRAS QUESTÕES

Em relação ao questionamento se os(as) profissionais pensavam ou planejavam fazer outro curso de especialização (questão 12) e os comentários finais sobre a pesquisa (questão 13), nos casos em que o(a) profissional sinalizou que pretende fazer outro curso de especialização, os apontamentos realizados estiveram voltados para questões que também apareceram anteriormente, estando entre elas: a intenção de buscar por cursos presenciais, sobretudo nos casos em que os profissionais tiveram dificuldades com o formato a distância; associação entre a dificuldade de realizar outro curso de especialização com a dificuldades na

oferta de cursos na região de atuação do profissional; necessidade de aproximar as temáticas dos cursos para área de atuação e as questões próprias do exercício profissional, sobretudo os que não fizeram o curso de especialização na área de Serviço Social; a intenção de fazer o curso de mestrado, doutorado, Residência, e, em alguns casos, outra graduação, enquanto espaços de continuidade da formação e a busca por novos conhecimentos; ênfase nos obstáculos para fazer outra especialização frente à dificuldade de licença do trabalho para essa formação, além da questão dos custos dos cursos pagos aliada às questões socioeconômicas de baixas remunerações e às dificuldades da região de trabalho, considerando os deslocamentos necessários e a oferta de cursos.

Portanto, mais uma vez, retratando o cenário e as condições que esses(as) profissionais se deparam que permeiam a discussão da formação e do exercício profissional.

Com relação à motivação para participar da pesquisa, além de alguma sinalização ou sugestão quanto à entrevista realizada (questão 13 do formulário de entrevista), houve alguns comentários sobre a participação na pesquisa, trazendo relatos sobre questões que suscitaram angústias e ao mesmo tempo satisfação em participar, sobretudo considerando o interesse pela temática.

Com o objetivo de trazer um pouco dessas falas, tem-se alguns trechos:

[...] quero dizer assim da importância dessa tua pesquisa tá em como de fato é importante estar discutindo a especialização, que não é uma preocupação no contexto do debate da qualificação profissional, da formação continuada, na formação permanente, no âmbito da academia e nós temos uma produção bastante extensa, intensa, na graduação, e não estamos debatendo com a mesma proporção e a mesma, apropriação e interesse o campo da pós-graduação [*lato sensu*].[...] Então, nós precisamos sim abrir esse debate (E9).

[...] participando da tua pesquisa, quantas reflexões íntimas que não me trouxeram desconforto [em referência ao texto do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido], mas que me fazem pensar, em uma coisa que me irritou, talvez trouxe um pouco de desconforto, 'é meu, eu não consigo lembrar mais das disciplinas que eu fiz', 'meu a professora foi tão importante que me orientou e eu não tô conseguindo lembrar o nome dela' [...]. (E2).

O levantamento que você vai fazer é uma coisa que a gente já sabe, que infelizmente a gente não tá se capacitando o suficiente, a gente não tá colocando os nossos conhecimentos, eu não sei porque, o Serviço Social tem essa característica de não produzir tanto material, e a gente precisa saber, porque a gente perde e muito. A gente agora tá trabalhando com equipes multidisciplinares e acaba a Psicologia fazendo né, agora a pedagogia entrando também fazendo e falando sobre a atuação no social, e a gente que a nossa formação básica é isso, e a gente não tá contribuindo na parte acadêmica pra trabalhos de fortalecimento do nosso curso, da nossa formação e até mesmo da nossa atuação, a gente tá perdendo campo. (E6).

[...] porque assim, quando a gente não conta com opções de especializações públicas né, porque eu acho que eu creio que também, não sei se é um questionamento, talvez mais a região do oeste, centro-oeste, que tem essa realidade né, eu não sei, são questionamentos assim. E, assim, tua pesquisa é fantástica, nunca vi ninguém levantando sobre essa questão e realmente precisa ser levantada, porque que educação permanente é essa, que especialização é essa né que acrescenta [...]. Às vezes a gente faz aqueles cursos EaD, cursinho rápido assim que são 32 horas, que eu fiz em 2 horas e eu ganhei um diploma de 32 horas. Então, essa é a realidade com que a gente lida. (E16).

Eu acho que é interessante, porque assim tu vai ouvir de tudo, tu vai ouvir que de repente eu fiz uma especialização para garantir um ponto a mais no concurso, ou não sei o que, enfim várias razões, mas a preocupação de fazer a pós também é uma preocupação que de repente demonstra como tá o profissional, se ele tá procurando mais conhecimento, talvez ele tá bem né, ele tá bem na sua área na sua atuação, se de repente ele não tá procurando tanto é porque ele tá desmotivado, então são várias questões que a temática pode pontuar né. (E29).

Pra mim seria bem bacana [...] realmente tentar mostrar que a qualificação nossa enquanto assistente social passa pela educação permanente, porque eu vejo que tem muitas colegas nossas que se satisfazem com a graduação, com uma especialização e param ali e o quanto isso prejudica a qualidade da atuação, da visão crítica das situações, eu vejo isso muito claramente. (E22)

Essas respostas revelam inquietações, de fundamental importância desses(as) profissionais com a continuidade da formação profissional, ocorrendo sinalizações quanto: à necessidade de mais pesquisas sobre a formação *lato sensu*, além da falta de cursos de especialização na área em instituições públicas no contexto da educação permanente; a necessidade de se refletir sobre o papel do curso realizado na formação; à reflexão sobre a produção do conhecimento no Serviço Social, considerando o processo de formação, também na relação com outras áreas; à questão da motivação e desmotivação sobre a formação e o exercício profissional enquanto trabalhador(a) assalariado(a) e o compromisso com a qualidade dos serviços prestados enquanto uma problemática que também necessita ser mais explorada na pesquisa em Serviço Social.

Além dessas questões, os(as) profissionais ressaltaram a importância em participar de uma pesquisa promovida por uma universidade pública, no sentido de que os(as) mesmos(as) também pudessem contribuir com a produção do conhecimento na área de Serviço Social. Ainda, ressaltaram a importância da divulgação do CRESS SC quanto à possibilidade de participação na pesquisa.

Em relação às questões elaboradas, pensando em seu conjunto e encadeamento, avalia-se a partir de algumas falas que, apesar do formulário de entrevistas apresentar diversas questões em um formato por vezes extenso, e por essa razão causando, em alguns momentos,

algumas repetições nas respostas, a forma como as mesmas foram construídas trouxe a possibilidade de reforçar a lembrança sobre a formação realizada, trazendo novos aspectos e pontos de vista que se complementaram ao longo das questões. Portanto, avalia-se que houve um encadeamento relevante entre as questões, não obstante, ainda com os desafios que uma pesquisa desta natureza remete.

Os desafios da pesquisa empírica estiveram presentes a todo momento. As questões propostas fazem referências às trajetórias profissionais, considerando a graduação, o exercício profissional e os espaços de educação permanente, e, portanto, abrangendo uma discussão ampliada do processo de formação, requerendo de todos os sujeitos, pesquisadora, orientador e profissionais entrevistados(as) uma apreensão ampliada e detalhada deste processo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio proposto na análise das tendências da formação profissional a partir da formação *lato sensu*, sob a perspectiva dos(as) sujeitos dessa formação profissional evidenciou a importância de que a formação seja tomada como um processo contínuo que acompanha o exercício profissional na relação com as experiências profissionais e com a interação necessária entre as diferentes áreas e profissões. Este debate precisa estar na atenção dada às políticas educacionais voltadas à pós-graduação, à educação permanente e ao campo da pesquisa. Além disso, tem-se reafirmado a importância que a formação *lato sensu* apresenta na discussão da formação profissional enquanto espaço estratégico que repercute na relação formação exercício profissional.

No Serviço Social, a discussão da formação profissional e sua continuidade aparece permeada pelos avanços e contradições que configuraram os currículos profissionais e a constituição do projeto ético-político profissional, situando a composição das forças presentes no debate profissional. Desde sua histórica vinculação com o pensamento conservador (anterior aos anos 60) até o processo de ruptura a partir do movimento de reconceitualização na América Latina, materializado nas Diretrizes Curriculares de 1996, que também expressou diferentes projetos profissionais e a vinculação com a teoria social crítica, convivem na profissão disputas e tendências, expressando e constituindo o modo de ser e pensar a profissão. Do mesmo modo, reafirma-se a importância do vínculo orgânico entre projeto profissional, projeto educacional, projeto de universidade e projeto societário.

São essas disputas e tendências e seus vínculos orgânicos que permitiram o destaque dado ao longo da pesquisa à hegemonia (GRAMSCI, 1976; 2001) e como a mesma opera no debate educacional (SCHLESENER, 2009; BUTTIGIEG, 2003). Essa discussão objetivou retratar as forças em disputa no campo societário e como estas têm impactado os processos educativos. Parte-se de uma noção ampliada de política que, para além de operar a dinâmica de classes, se dá na compressão de que todas as relações sociais assumem uma conotação política enquanto prática cotidiana em todas as esferas da vida.

A educação, para além de seu papel de instrução escolar, vai remeter e é atravessada pelos processos hegemônicos (GRAMSCI, 1976; 2001; SCHLESENER, 2009; BUTTIGIEG, 2003). Ao mesmo tempo que dá sustentação a um dado modo de ver e pensar a vida social,

também tem papel fundamental nas transformações sociais, na construção de visões alternativas e de superação dessas relações, tendo como ponto central o potencial político dessas forças e como as mesmas refletem diversas tendências no campo educacional e societário.

Dessa forma, tomada na perspectiva da formação integral, a educação pressupõe a leitura crítica da realidade, remetendo à centralidade de que a mesma seja pensada no âmbito da vida política, num processo que envolve toda a sociedade e em que se compreende a constituição dos sujeitos como resultado do conjunto das relações existentes. A formação integral se configura, portanto, na superação da ideia finalística de formação para o trabalho, e em seu lugar consolida-se a compreensão de formação para a vida, onde o acúmulo cultural, enquanto direcionamento dado à formação desde as séries iniciais, vai repercutir numa concepção de formação, agora enquanto lócus de conhecimento e aprendizagem a ser construído autonomamente. A autonomia é assumida enquanto orientação para se refletir um modo de pensar a escola e a formação, como espaço que vai propiciar maturidade e emancipação, considerando a capacidade de criação intelectual dos sujeitos.

A substituição desses preceitos pelos ramos profissionais e profissões especializadas acabou por gerar a difusão de um único tipo de escola, restrito, predeterminado, orientado a cristalizar as diferenças. A formação, então dirigida à fragmentação, apresenta como marco o acirramento do individualismo, tornando cada vez mais distante uma perspectiva integral.

Sobre essas bases, as marcas históricas da constituição da sociedade brasileira, em seu contorno autoritário, pautado num modelo hierarquizado de predomínio do espaço privado sobre o público e tendo seus aportes, sobretudo, na troca de favores e no clientelismo, configuram um conjunto de condições que ganham força com a legitimação e naturalização do ideário neoliberal (a partir dos anos 1990) e sua conseqüente penetração em todas as dimensões da vida em sociedade (CHAUI, 2001).

Esses contornos vão refletir na maneira de pensar a educação e a formação universitária, deslocando o eixo de atenção da formação humana para a mercadorização da formação (CHAUI, 2001; SGUISSARDI, 2013; BIANCHETTI, SGUISSARDI, 2017), tomada como categoria de análise, considerando seus rebatimentos sobre a formação profissional. Nesses termos, a fragmentação também vai ser a marca da formação da cultura, repercutindo em todas as esferas da vida social.

Outrossim, esse processo vem acompanhado de uma expansão mercadológica sem precedentes no ensino superior, tendo o Estado cada vez mais como regulador no sentido de se desfazer de sua responsabilidade pública e assumindo a terceirização de suas funções. Graduação e pós-graduação, sobretudo a *lato sensu*, são tomadas levando-se em conta a precarização da educação como um todo, direcionadas cada vez mais a atender espaços empresariais de maior exploração e menor exigência formativa. Trata-se de um modelo de comércio educacional, principalmente nos cursos ofertados na modalidade de EaD, consolidando o descompromisso e o descaso com o antigo referencial de racionalidade da universidade e que ao menos previa um modelo de desenvolvimento com a educação pública (CHAUI, 2001; BIACHETTI, SGUISSARDI, 2017).

Na formação *lato sensu*, esse debate é agravado frente à falta de referência na literatura específica, na legislação e nos planos nacionais de pós-graduação, havendo uma naturalização de seu caráter comercial, mesmo nas universidades públicas. Tem-se, assim, uma aceitação do seu destino mercadológico e sua invisibilidade no debate mais amplo da pós-graduação (TORRES, 2018).

Ao mesmo tempo, historicamente, o espaço universitário se configura pelos processos de resistência e reivindicação do caráter público da educação e o acesso à universidade, retratando as contradições e lutas travadas em torno da constituição da educação pública no país.

A formação em Serviço Social, também se opondo à direção hegemônica de orientação neoliberal dos rumos postos à educação no Brasil, retrata esses enfrentamentos e resistências no campo profissional, configurando, historicamente, o rompimento com o monopólio da tradição conservadora e trazendo para o debate profissional um (novo) projeto ético-político. Assim, consolidando suas bases na defesa dos direitos humanos e no repúdio do arbítrio e dos preconceitos e demarcando a afirmação do pluralismo, tanto na sociedade como no exercício profissional (NETTO, 2009; CARDOSO, 2016).

A partir desse conjunto de questões, com base na problematização proposta quanto à análise da formação *lato sensu*, o objeto de estudo indicou algumas tendências que permearam o conjunto dos objetivos na articulação com o referencial teórico, com as pesquisas na área e a pesquisa realizada com os(as) profissionais. Essas tendências se complementam e apresentam elementos comuns que se cruzam no decorrer da análise.

♦ **Como primeira tendência**, no contexto das demandas por cursos de especialização, tem-se os elementos que se apresentaram ao redor da ideia de atualização profissional.

Ao longo das questões da pesquisa empírica, foi recorrente a ideia de que a busca pelos cursos de especialização visou atender necessidades específicas que surgiram no campo de atuação profissional, considerando o período da formação graduada no contexto das mudanças curriculares e das transformações sociais que a sucederam, conforme as alterações nas diversas políticas em que o(a) assistente social atua que impactaram as requisições e demandas profissionais. Tais elementos apareceram permeados a todo momento pela ideia de atualização profissional.

Contudo, de imediato, a ênfase dada à busca por esses novos conhecimentos não trouxe com clareza que tipo de conhecimento era esse buscado pelos(as) profissionais. Ao longo das questões, a maior parte das falas remeteram a um conhecimento particular, específico, mas que não retratava um aprofundamento da formação profissional na conexão com as suas diversas dimensões, pensando a totalidade e as particularidades que envolvem a abordagem das diferentes temáticas, indicando uma abordagem pontual das temáticas quando associada a essa busca por atualização. A dimensão técnico-operativa remetida aos cursos de especialização, por vezes, apareceu restrita ao estudo de legislações das políticas voltadas às áreas dos cursos, retratando lacunas e um direcionamento voltado às requisições do mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, revela a necessidade que esses(as) profissionais sinalizam de buscar na formação *lato sensu* um espaço de qualificação do fazer profissional.

O modelo vigente e que tem pautado a expansão da formação *lato sensu*, aparece permeado pela ideia de qualificação de recursos humanos articulada às demandas de mercado e antídoto para o desemprego, funcionando também como solução para o mercado educacional voltado às especializações, enquanto propulsor dessas formações. Observa-se que, apesar de este ser um campo de disputas entre diferentes projetos e concepções, a ideia de que essa formação precisa ser direcionada a objetivos exclusivamente operacionais aparece de forma naturalizada em muitos cursos de especialização.

Outro aspecto importante é que a formação profissional (na graduação) passa a ser considerada insuficiente mesmo antes de ser finalizada, sobretudo, no caso dos estudantes que sem antes terminar a graduação se sentem impelidos a iniciar uma especialização. A ideia de

se inserir no mercado de trabalho mais rapidamente com o título de especialista, em face da pressão por novas formações, aliada à ideia de não se sentir preparado (a) para ingressar no mercado de trabalho, frente ao contexto competitivo neoliberal, se torna terreno fértil para essa apropriação. Também age como uma naturalização do processo formativo que marca a busca por esses cursos de especialização.

Para além desse processo que remete à continuidade da formação, que a própria discussão de educação permanente sinaliza, a busca por especializações também aparece marcada pela necessidade de preencher lacunas que a formação graduada deixou de aprofundar. Portanto, em meio ao momento de transição entre graduação e exercício profissional, e mesmo de possíveis lacunas da formação graduada, tem-se o papel de destaque que o mercado educacional assume na oferta de cursos com essas características, como propulsor da ideia de atualização.

As exigências do mercado de trabalho, por vezes indicam um tensionamento da formação no caminho de uma ‘des-formação’ ou ‘deformação’ da formação profissional graduada, em que a formação precisa ser moldada a atender exclusivamente a essas novas requisições, então voltadas aos interesses práticos imediatos em que a atualização configura as estratégias que vão garantir maior efetividade às metas traçadas pelo mercado. Isso também ocorre em função das requisições que são requeridas ao(à) assistente social no campo das necessidades de apaziguamento dos conflitos sociais enquanto marca de sua profissionalização.

No âmbito das instituições empregadoras, outro elemento que compõe esse conjunto de questões é a falta de condições de trabalho e de incentivo à formação, considerando as várias menções quanto às dificuldades de dispensa para essas formações e a ausência de gratificação salarial para a formação realizada. Isso, aliado aos poucos cursos disponíveis no contexto regional dos municípios de Santa Catarina, sinalizam outras dificuldades desse processo de continuidade da formação. A ausência desse incentivo denuncia o lugar dado à formação pelo mercado de trabalho, repercutindo nas condições de trabalho em que o(a) profissional se depara em um contexto cada vez mais limitado e fragilizado quanto a essas condições.

Nesse aspecto regional, alguns relatos destacaram, ainda, a importância que o curso teve para a região como um todo, considerando as dificuldades de se ter na região cursos de

especialização voltados, por exemplo, para atuação do Serviço Social e da Psicologia no SUAS, assim, movimentando um número considerável de profissionais do município e de municípios vizinhos em que esses cursos foram realizados, em regiões em que a demanda por cursos é significativa.

Em meio a essas dificuldades, a procura por temáticas próprias do Serviço Social, seja na aproximação com novas áreas, seja pela afinidade com uma temática em específico, também no contexto de sua abrangência, apareceu relacionada ao universo de políticas e espaços sócio-ocupacionais que o(a) assistente social atua, sinalizando entre os(as) profissionais a necessidade de retomar o conhecimento da formação em Serviço Social. Ainda, foi assinalada a aproximação com áreas afins, como a Psicologia, a Antropologia e o Direito, indicando também uma necessidade de ampliação do conhecimento a partir dessas áreas e retratando a ligação intrínseca que o Serviço Social apresenta com outras áreas e profissões, que estabelecem uma interlocução com a formação em Serviço Social e seus espaços de atuação, também para se ter acesso a outros debates, autores e referenciais.

A distribuição dos cursos de especialização na área de Serviço Social e áreas afins, conforme a disponibilidade na esfera privada e o reduzido número de cursos na esfera pública (como retratado na Figura 4 e na Figura 25), aliado a esse contexto regional, acaba permeando as escolhas dos(as) profissionais entre os cursos disponíveis, então direcionados a atender determinadas temáticas e necessidades, configurando lacunas importantes em relação tanto a uma diversidade maior de temáticas e áreas como de acesso aos cursos, que acabam regulando essa busca pela formação *lato sensu*. Portanto, em muitas experiências não se trata do que se deseja fazer, mas do que se tem no mercado entre os cursos disponíveis para atualização profissional.

Outro aspecto que evidenciou essa demanda por cursos foi o número reduzido de cursos públicos e gratuitos na formação *lato sensu*, fazendo com que os(as) profissionais, em sua maioria, tivessem que optar por cursos pagos no contexto da predominância de instituições privadas. A questão do acesso à formação *lato sensu* aparece, portanto, como ponto central nessa discussão.

As dificuldades evidenciadas também no mapeamento da formação *lato sensu* frente à falta de um acompanhamento sistemático por parte dos organismos responsáveis por sua estruturação, enquanto direcionamento dado a essa política educacional, repercutem

diretamente na flexibilização de sua oferta, incluindo os cursos pagos presentes na realidade das universidades federais, fazendo desta modalidade de ensino terreno fértil para o direcionamento que o mercado avalia ser mais vantajoso, sem barreiras para impor sua racionalidade, calcada em preceitos mercadológicos.

Desta forma, o que num primeiro momento poderia parecer contraditório, afinal, os números confirmaram uma expansão sem precedentes no quantitativo de cursos de especialização, sobretudo nas últimas décadas, fica nítido, quando se faz uma avaliação mais atenta, que o direcionamento dado para essa expansão desmedida de cursos na formação *lato sensu* promove um cenário de descontinuidades e novas necessidades que a propaganda e o marketing se encarregam de dar visibilidade e regular, conforme suas necessidades imediatas, em face de uma imperiosidade mercadológica que pouco ou nada tem a ver com os preceitos educacionais.

O embate, nem sempre anunciado entre formação profissional e mercado, calcado no modelo produtivista neoliberal, tem como pano de fundo as tentativas de desmantelamento da universidade e da formação universitária, na seara da ideia de desprestígio da escola pública como instituição formadora, trazendo à tona as fragilidades no enfrentamento dessas questões. As formas de resistência, no contexto da luta travada pelos movimentos sociais, sobretudo no campo da educação, revelam os embates históricos na defesa da educação pública.

♦ **Como segunda tendência,** tem-se a ênfase dada à formação *lato sensu* no contexto da interdisciplinaridade e da troca de experiências.

Entre os elementos observados na análise realizada, teve destaque a ênfase dada à formação *lato sensu* como espaço de troca de experiências, remetendo ao diálogo e aproximação com diversas áreas, profissões e temáticas. Essa aproximação com diferentes profissionais e áreas aparece como um fator importante de identificação com o(s) curso(s) de especialização no contexto da formação profissional.

A identificação com as propostas dos cursos aparece como uma constante para aqueles profissionais que avaliaram que o mesmo se propôs a trabalhar essa interação formação – realidade, remetendo também a uma possibilidade maior de problematização das temáticas dos espaços sócio-ocupacionais nesses espaços de formação. Portanto, a garantia de espaços de interação com as experiências vivenciadas pelos diversos profissionais e áreas acabou se revelando como uma de suas principais potencialidades do(s) curso(s), frequentemente

ressaltada pelos(as) profissionais que participaram da pesquisa.

A aproximação com a realidade vivenciada no diálogo com outras áreas e temáticas também aparece enquanto um direcionamento metodológico dos cursos, expresso sobretudo pelos(as) docentes no direcionamento frequentemente dado aos debates. Do mesmo modo, indicando que os(as) docentes são uma referência importante quanto às tendências que esses cursos expressam.

Essa interação entre o cotidiano profissional e os debates promovidos nos cursos de especialização com diferentes áreas e temáticas, já em destaque nos cursos em geral, no caso das Residências, aparece como a tônica da formação, aliando-se à formação em serviço e trabalho interdisciplinar e integrando diferentes núcleos de saberes. Essa intenção, mobiliza um esforço e o desafio constante na busca por romper a lógica disciplinar que impera entre as profissões, de forma a avançar no fortalecimento de competência e saberes também compartilhados. Do mesmo modo, aparecem ressaltadas as dificuldades nos cursos em que essa interação não se faz presente, influenciando a assimilação dos conteúdos no contexto da socialização dos saberes e da formação.

De todo modo, não é porque o curso está voltado para as diferentes profissões e/ou para o trabalho interdisciplinar que se tem garantido o aprofundamento dessas relações. Diferentes profissões encerram diferentes projetos, trazendo a necessidade de olhar para as contradições e potencialidades que a aproximação com outras áreas vai trazer para a formação profissional, inclusive sendo uma especialização.

A pesquisa indicou que é no coletivo das experiências e das áreas que a formação se fortalece, sendo destacado pelos(as) profissionais como momentos estratégicos e importantes das formações realizadas. Diferentemente de um conhecimento pontual, o diálogo com outras áreas e saberes aparece como referência para conhecimentos importantes na formação, tendo implicações no modo de atuar e pensar essa realidade. Porém, nem sempre esse conhecimento se traduz em aprofundamento dos fundamentos teóricos – muitas vezes, é o exercício da troca de experiências e seu caráter mais operativo que agrega conhecimentos enquanto experiência, havendo a necessidade de adensar esses conhecimentos no diálogo com as dimensões profissionais.

Esses elementos também estão presentes nas diretrizes curriculares para formação graduada, considerando a abertura necessária para o trabalho coletivo, intersetorial,

interdisciplinar e multiprofissional. Logo, indicam que se trata de um espaço que remete à possibilidade de ampliação dos conhecimentos numa perspectiva de aprofundamento das dimensões profissionais, também na relação com as outras áreas (NOGUEIRA, 1998).

É nesse coletivo de saberes e interações que as possibilidades e potencialidades dessas formações se revelam, quando pautadas em uma concepção de educação que intenciona equilibrar o desenvolvimento das capacidades de um trabalho voltado para a técnica e um trabalho intelectual que comporte a relação com essas dimensões, se aproximando aos termos propostos por Gramsci (1976; 2001). Nesses, o virtuosismo não está na obtenção de resultados práticos imediatos a serem medidos numa lógica avessa aos preceitos educacionais, mas numa base educacional escolar sólida, que nas formações subsequentes mantém-se alicerçada a uma formação na perspectiva humanista e integral, tendo como fundamento a emancipação dos sujeitos, nesse encadeamento e aproximação com a amplitude das áreas e conhecimentos.

Outro elemento recorrente nas falas que tangencia a discussão da interdisciplinaridade e da troca de experiências entre os(as) profissionais foi a dificuldade com relação aos cursos na modalidade à distância, sobretudo na comparação com as possibilidades de trocas e debates que os cursos presenciais trazem. A interação somente por meio das plataformas online de estudo trouxe dificuldades que acabaram comprometendo as expectativas sobre o curso realizado na maior parte das experiências nessa modalidade. Nesses casos, houve mais referência a dificuldades do que acréscimos do curso *lato sensu*, no sentido de complementariedade e aprofundamento dos conteúdos da formação graduada e interação interdisciplinar, deixando a desejar no adensamento que os(as) profissionais buscavam para a formação, e, assim, remetendo a uma maior fragmentação da formação. Isso é um indicativo importante em defesa do ensino presencial, também no sentido da experiência e vivência coletiva enquanto encontro pedagógico, corpos e mentes em convivência.

Embora, algumas experiências indicam que o problema não está na modalidade em si, mas na proposta e estruturação dos cursos, uma vez que houve experiências exitosas também no formato à distância, como os cursos de especialização promovidos pela ABEPSS e o CFESS evidenciam. Se nos cursos presenciais ocorre uma maior possibilidade de interlocução com a formação profissional a partir dos espaços de debate e troca de experiências, nos cursos à distância, em geral, o viés mercadológico aparece com mais força, trazendo obstáculos na

assimilação dos conteúdos e mesmo a ausência de conteúdos que agreguem à formação graduada. A maior parte dos(as) profissionais que fizeram o curso nesse formato, comentaram que, se fizerem outro curso de especialização, será na modalidade presencial, dada as dificuldades apresentadas nessa experiência.

♦ **Como terceira tendência,** tem-se a formação *lato sensu* como complementariedade ou desarticulação com a formação profissional.

A vinculação da formação *lato sensu* como uma apropriação que repercute na atuação e formação profissional foi recorrente entre os(as) profissionais. Os cursos, em geral, estiveram bastante voltados para a dimensão técnico-operativa em conexão com as demandas do exercício profissional e as requisições do mercado de trabalho, remetendo às problemáticas e os conhecimentos que demandavam a realidade de trabalho dos(as) entrevistados(as), sobretudo no contexto das políticas que historicamente vão assumindo centralidade na formação do(a) assistente social, como a Política de Assistência Social.

No decorrer das questões, em função das características que foram se delineando quanto aos diversos cursos realizados, por meio de suas similaridades e diferenças, considerando sua caracterização, os conteúdos trabalhados, a relação com a formação profissional, as tendências apresentadas, o impacto no exercício profissional, a relação com o projeto ético-político profissional e a educação permanente, foi possível observar alguns formatos que os cursos foram assumindo, no contexto da vinculação intrínseca entre forma e conteúdo. A título de análise, com o objetivo de visualizar melhor essas similaridades e diferenças, foram elencados dois principais formatos de cursos.

O primeiro formato diz respeito aos cursos que estiveram mais associados a um aprofundamento da formação, em conexão com diferentes áreas, temáticas e tendências teóricas. As diferentes vinculações realizadas pelos(as) profissionais na abordagem desses cursos, na relação com o exercício profissional, denotaram que os mesmos ultrapassaram um sentido exclusivamente técnico-operativo, restrito às requisições do mercado de trabalho e demandas pontuais. Nesses casos, o lugar ocupado pela formação aparece envolto a uma maior reflexão teórica e política sobre a realidade.

Os(as) profissionais mencionaram uma maior integração com os cursos realizados, promovendo um sentido de complementariedade e mesmo de ampliação dos conteúdos da graduação. As falas trazem um detalhamento maior de momentos de interlocução com os

conteúdos trabalhados, da relação com a formação graduada e os aspectos que a especialização deu mais ênfase. Nessas experiências, para além das requisições do mercado de trabalho, o eixo de articulação esteve voltado para a possibilidade de uma maior articulação com a formação profissional.

Essa relação, pensada no contexto da formação generalista na passagem para a formação especializada da formação *lato sensu*, no sentido de continuidade e complementariedade, traz ênfase à concepção de educação permanente, abarcando tanto as questões que a graduação, por diversos motivos, não aprofundou, como os adensamentos necessários e as novas questões que se dão no tensionamento da realidade profissional a partir da requisições e demandas que precisam ser refletidas nos momentos necessários e bem-vindos de suspensão do cotidiano¹⁹¹ no contexto do fazer profissional.

Durante as entrevistas, as dificuldades que os(as) profissionais mencionaram nessas experiências, no que tange à assimilação dos conteúdos da formação em Serviço Social e sua interlocução com as condições objetivas dos espaços sócio-ocupacionais, ao mesmo tempo que reforçaram a importância da educação permanente, remeteram aos desafios e obstáculos que são ainda maiores quando esses conteúdos são tomados de uma maneira estática e pontual. A tarefa da formação, seja na graduação, seja na pós-graduação, seja nos demais espaços de formação e exercício profissional, é abrangente e remete a uma aproximação contínua com as dimensões que envolvem a formação e o exercício profissional e a forma como esse processo se dá repercute inevitavelmente em todas essas dimensões.

Outro elemento que os cursos nesse formato suscitaram foi o protagonismo do(a) profissional no processo de mediação teórico-prático e político dos conhecimentos, considerando o acúmulo que tiveram da experiência profissional e outras formações, ressaltando-se a importância do curso incentivar essa aproximação com o exercício profissional, independente das áreas de atuação e das temáticas abordadas.

Esse direcionamento dado para as experiências profissionais, para além das trocas entre os(as) profissionais de Serviço Social, também esteve presente nos cursos com outras áreas e temáticas interdisciplinares, do mesmo modo, representando a articulação com as

¹⁹¹ A partir da necessidade de garantir na prática profissional momentos de estudo, sistematização e investigação do trabalho profissional, de forma a identificar e reconhecer as necessidades sociais e os processos de resistência, bem como criar espaços de socialização e debate (HELLER, 1985 apud CARTAXO, MANFROI, SANTOS, 2012).

políticas e demandas dos espaços de trabalho em que essas interações se dão ao longo do exercício profissional.

Nesse formato, observou-se que os conteúdos específicos dos cursos tiveram maior aproximação com relação aos diferentes serviços no contexto da realidade profissional, levando em conta sua operacionalização e agregando conteúdos à formação graduada, que não se deteve a essas particularidades. Isso favoreceu um sentido de complementação da formação enquanto objetivo próprio das especializações, demarcando as diferenças entre graduação e especialização enquanto um percurso natural do processo de formação em face às mudanças em curso de reconfiguração das políticas públicas, as quais também impactam os cursos de especialização. Tem-se um sentido maior de unidade, amparado por uma concepção de educação e educação permanente, nesse movimento de olhar o conjunto do processo de formação (formação, exercício profissional e educação permanente), numa apreensão que avança na perspectiva de totalidade (RODRIGUES, 2008; FERNANDES, 2016; CHAUI, 2003) no processo de formação profissional do(a) assistente social, sendo expressado nessas experiências, sobretudo, por meio da articulação realizada nos trabalhos finais dos cursos de especialização.

Essa discussão também remete ao comprometimento ético que os(as) profissionais ressaltaram no sentido da atenção dada à qualificação profissional enquanto um “compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional” (BRASIL, 2012, p. 24), e um dos preceitos centrais colocados à categoria profissional que se dá no decorrer da trajetória profissional.

Tais experiências não indicaram uma simples atualização de conteúdos. De outra forma, indicaram a perspectiva de um processo contínuo do percurso profissional em conexão com os conhecimentos produzidos pela categoria no pensar à profissão e na aproximação com outras áreas e temáticas, no contexto da operacionalização desses conhecimentos. As especializações aparecem como espaços importantes de qualificação profissional, isto é, de continuidade do processo formativo na aproximação com o fazer profissional, mesmo com todas as dificuldades retratadas ao longo da pesquisa, que configuram esse momento da formação profissional.

Dessa maneira, a formação *lato sensu* é apropriada enquanto espaço em que a formação generalista, agora, com o acúmulo profissional e a ênfase na interdisciplinaridade e na troca de experiências, tem a possibilidade de aprofundar conhecimentos e tratar dos tensionamentos próprios que aparecem no exercício profissional de forma mais integrada, contribuindo, assim, com a superação de obstáculos e avançando no tratamento dos desafios postos à profissão na atualidade.

Dado esse potencial que a formação *lato sensu* apresentou nessas experiências, diminuindo as distâncias entre formação e exercício profissional, considera-se ainda mais importante estudá-la, conhecê-la, debatê-la, enquanto espaços de formação que o(a) assistente social tem se inserido de forma a qualificar seu exercício profissional.

Essa problemática remete para indagações quanto ao lugar da formação *lato sensu* e da educação permanente na formação profissional e na pós-graduação, avaliando-se que, em muitos momentos, essa discussão não tem sido realizada na formação profissional do(a) assistente social.

Ao longo de sua constituição histórica, como retratado na seção 2 (no item 2.2 sobretudo por meio dos dados apresentados na Figura 1 e na Figura 4), as especializações foram tomadas por um mercado educacional responsável tanto pela naturalização de sua característica privatista, num universo de expansão desmedida de cursos, quanto por sua invisibilidade no conjunto da pós-graduação. Esse silenciamento também está presente na formação em Serviço Social, e embora se considere a formação *lato sensu* um espaço de formação importante enquanto especialização para o trabalho e educação permanente, as especificidades desse momento da formação ainda não foram objeto de uma análise sistemática, aparecendo timidamente nas pesquisas na área no contexto da problemática sobre a formação profissional e o exercício profissional, como observado no levantamento realizado na seção 3 (item 3.2.3), como um retrato das pesquisas voltadas à educação permanente no Serviço Social.

As pesquisas na área de Serviço Social têm priorizado temáticas mais amplas, também importantes e responsáveis por seu impulsionamento histórico, enquanto área de produção de conhecimentos. Contudo, esse olhar para a formação e o trabalho profissional ainda carecem de um maior envolvimento nessa articulação entre o fazer profissional, a formação e sua continuidade. A importância dessa tarefa, no sentido de que os avanços do debate mais amplo

se aproximem cada vez mais das particularidades da formação e do exercício profissional do(a) assistente social, aparece como uma constante na problemática da formação profissional. Faz-se necessário romper com uma visão ainda mais fragmentada, que se alastra pelo campo educacional, guiado pelo mercado das especializações, quanto ao lugar ocupado pelos cursos de especialização, de que esses não formam para a reflexão sobre a conjuntura e a crítica da realidade no contexto da totalidade, restringindo-os ao técnico-operativo. Essa tarefa remete a espaços de disputas entre diferentes concepções e projetos que estão envoltos à formação profissional.

O problema não está em privilegiar a atenção às técnicas e aos instrumentais, mas em qualificar esse olhar para o técnico-operativo a partir da construção que considera a intencionalidade de um conhecimento acumulado e refletido sobre os processos de trabalho, que vão se apresentar no conjunto das dimensões colocadas para os fundamentos da formação profissional. O debate sobre a formação graduada precisa olhar para essas experiências da formação *lato sensu*, isto é, como os(as) profissionais têm buscado e desenvolvido experiências que em alguma medida têm dado respostas às questões que permeiam seu exercício profissional.

O segundo formato diz respeito aos cursos voltados para o atendimento de requisições específicas do exercício profissional, centrando-se principalmente nas diferentes políticas e suas legislações, privilegiando com exclusividade a dimensão técnica-operativa, e, na maior parte dos casos, sem conexão com as demais dimensões que compõem a formação profissional.

Nesse formato estão os cursos que receberam maiores críticas dos(as) entrevistados(as), ficando aquém das expectativas iniciais que tinham com essa modalidade de formação. Essas características estiveram associadas, sobretudo, aos cursos que não agregaram conhecimentos à formação graduada, sendo apontado, além da ausência de debates e de troca de experiências, a falta de conteúdos mais consistentes, a ausência de uma aproximação maior com docentes e aspectos que estiveram ligados à qualidade dos cursos em geral.

Os cursos na modalidade à distância, apesar de receberem as maiores críticas, também tiveram diferenciais importantes. Enquanto alguns eram estruturados com atividades mais constantes e com um compromisso mais sistemático na interação com as plataformas online

de estudos. Outros demandavam muita autonomia nos estudos, face à ausência de atividades de interação com docentes e outros(as) profissionais, além de conteúdos dispersos sem aprofundamento, retratando a falta de conteúdos mais consistentes. Assim, observa-se que, em algumas experiências, foi possível ter um acréscimo maior dependendo do formato do curso, remetendo à discussão sobre as possibilidades de interação com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e o aparato pensado pelo mercado educacional para esses cursos.

Os cursos nesse segundo formato, além de não remeterem a novos conhecimentos significativos, não trouxeram o aprofundamento desejado à formação em Serviço Social. Entre os(as) profissionais que relataram maiores dificuldades, a falta de adensamento nos conteúdos trabalhados acarretou uma apreensão restrita à revisão de legislações das políticas em que o(a) assistente social atua, não se dispondo a trazer um debate crítico da realidade, ou mesmo uma fundamentação para as discussões realizadas a partir de referenciais bibliográficos e teóricos que extrapolassem a abordagem do texto legal nas diferentes políticas.

Não se trata de negar o caráter de especificidade comumente atribuído à formação *lato sensu*, enquanto característico desse momento de olhar para as especificidades e necessidades profissionais, contudo, compreende-se que o problema está quando a mesma é destinada como um espaço de formação exclusivamente voltado para o técnico-operativo, num contexto de isolamento com as demais dimensões e mediações que envolvem o trabalho profissional como explicitado ao longo da pesquisa. Assim, implicando que as demandas sejam pensadas de forma pragmática, sem vinculação com o saber construído na formação profissional.

Outro elemento que apareceu como um dos pontos de distanciamento entre as formações, graduação e especialização, e, conseqüentemente, de fragilização do processo de formação e sua continuidade da trajetória profissional, foi a menção, em algumas experiências, quanto à existência de um hiato entre a formação graduada e o exercício profissional, configurando lacunas persistentes no contexto das dificuldades de se ter uma maior ligação entre os espaços de intervenção e a formação profissional.

Para alguns(mas) profissionais, a busca pela formação *lato sensu* sinalizou dificuldades no contexto da formação graduada, seja pelo contexto em que o curso de graduação foi realizado, seja por fragilidades evidenciadas na formação e na transição para o

exercício profissional, indicando, além das fragilidades diversas que a formação graduada também reflete, a necessidade de se avançar para as particularidades do trabalho profissional enquanto uma problemática que a profissão carrega, que os autores têm debatido e necessita ainda de maior atenção, haja vista o que se tem evidenciado ao longo da pesquisa sobre os cursos que remeteram a uma abordagem exclusivamente técnico-operativa, também como uma demanda dos profissionais. Portanto, essa tarefa requer grande fôlego, uma vez que aparece como um dos pontos centrais de distanciamento entre as formações (graduação e especialização).

O enfrentamento desse distanciamento entre a formação e o exercício profissional, considerando as lacunas mencionadas pelos(as) profissionais, precisa ser adensado, também envolvendo o debate da formação no contexto da produção do conhecimento na área. Não se trata de abrir mão das conquistas no campo do conhecimento e na leitura da realidade social, como se tem evidenciado ao longo dessa discussão, mas avançar na compreensão da profissão nessas relações e nas questões que se apresentam para a mesma, trazendo à tona as dificuldades dessas mediações sobre o pensar a profissão e o fazer profissional. Portanto, não se trata de uma ausência desses conteúdos, mas de seu aprofundamento para além do que foi ensinado na graduação e, mesmo assim, aquém das demandas colocadas pela realidade.

É importante situar que, independente desses formatos, observa-se diferenças na assimilação desses cursos pelos(as) profissionais, considerando o processo de apropriação que cada um(a) realiza em sua trajetória. Há experiências que remeteram a um acúmulo significativo, retratando articulação e complementariedade na formação realizada, enquanto outras repercutiram na especialização ainda uma desarticulação nesse processo.

Reafirma-se o destaque dado à importância em se deter a atenção à formação *lato sensu* como campo de estudo e pesquisa no contexto da educação permanente e enquanto estratégia para se avançar no enfrentamento da influência mercadológica, que não raramente tem se sobressaído para além da ênfase educacional nesse momento da formação, impactando diretamente esse espaço privilegiado que a formação *lato sensu* apresenta de interlocução com o fazer profissional, considerando a busca por essa formação pelos(as) profissionais.

♦ **Como quarta e última tendência,** tem-se o lugar da educação permanente frente à fragmentação da formação profissional.

Nessa tendência, um dos elementos de destaque foi a percepção dos(as) profissionais sobre a relação formação – exercício profissional no contexto da discussão teoria e prática, também a partir do debate da formação *lato sensu* e a educação permanente, expressando uma preocupação desses (as) profissionais em se apropriar dessa discussão. Apesar do acúmulo maior, na maior parte dos casos, as falas, ao mesmo tempo que expressaram essa preocupação, também anunciaram dicotomias, observando-se contradições nessa apreensão e evidenciando que essa apropriação da unidade teoria e prática é uma questão que ainda precisa ser adensada no debate profissional.

Para além dos cursos em que não houve uma maior articulação com a continuidade da formação profissional, os relatos que enfatizaram a importância dos cursos realizados enquanto processo na complementação e continuidade da formação, também expressaram dicotomias diversas no contexto da modalidade dos cursos – presencial e à distância –, na apropriação dos conteúdos – teórico, político e técnico –, nas requisições do mercado de trabalho e das demandas profissionais no diálogo com a formação profissional, nos impasses e potencialidades da relação graduação e pós-graduação.

Esses profissionais, mesmo quando sinalizam essa reflexão, parecem indicar uma necessidade de que a relação teoria e prática, formação e exercício profissional, ocorra automaticamente, como se já estivesse dada. De modo inverso, essa relação implica em conexões que vão exigir mediações diversas que se dão nesse conjunto de expressões e atores, envolvendo formação, profissionais, mercado de trabalho e educação permanente – a realidade em movimento.

A dificuldade de se estabelecer a unidade nesse processo, no movimento da relação teoria e prática, para além das dificuldades próprias da formação em Serviço Social, reflete à concepção de educação que está posta como única no modelo educacional hegemônico. Dessa forma, refletindo nas condições e no modo de pensar essas relações, então tomadas pela fragmentação de um conhecimento que nunca se estabelece, posto no campo da imediatividade, do pragmatismo, “da fragmentação entre teoria e prática [...]” (SIMIONATTO, 1999, p. 18).

Outro elemento importante que se associa a essa discussão é a dificuldade de assimilação dos conteúdos pelos(as) profissionais ao longo do seu processo de formação, considerando os relatos de dificuldades nessa apropriação de alguns (mas) entrevistados(as),

frente às condições e ao tempo necessário para a formação profissional, remetendo a como se dá a apreensão das tendências e conteúdos estudados ao longo da formação e trajetória desses(as) assistentes sociais.

Como aspecto importante que permeia esse debate, tem-se a questão do momento de vida que configura a passagem da graduação para o mercado de trabalho. Nesse cenário, a preocupação dos(as) profissionais é a de inserir-se no mercado de trabalho e ter condições objetivas para fazer o curso de especialização, dentro do quadro financeiro e de tempo disponível. Tem-se um momento de incertezas profissionais, frente a um mercado de trabalho cada vez mais escasso, de disputas e precarização de direitos e das condições de vida dos(as) profissionais e da população atendida. Logo, esse processo também se dá considerando as condições de apropriação do conhecimento colocadas no decorrer da própria formação escolar e cultural que antecede a formação universitária, na formação graduada, no período de estágio e nos obstáculos presentes nesse momento de inserção dos espaços de trabalho.

Aqui, a análise realizada ao longo da pesquisa, considerando os estudos apoiados no pensamento de Gramsci (1976; 2001), faz muita diferença – a concepção de formação integral se configura na superação da ideia finalística de formação para o trabalho, sendo substituída pela ideia de formação para a vida, onde o acúmulo cultural, direcionando à formação desde as séries iniciais, vai repercutir num outro tipo de estudante e de profissional que também vai se deparar com um outro mercado de trabalho. Assim, se estabelece outra relação com o trabalho e a formação, agora enquanto locus de conhecimento e aprendizagem a ser construído autonomamente, desde a formação para a profissão até sua condição enquanto sujeito e cidadão.

A teoria social crítica no contexto do projeto ético político-profissional traz um enredamento que necessita de estudo e tempo de assimilação, próprios da apreensão do conhecimento num processo de aprendizado permanente e sempre desafiante, em que impera a necessidade de mediações diversas. No entanto, isso não se dá de forma isolada. Pensando a educação nos termos de Gramsci (1976; 2001), tem-se um sujeito coletivo que, apropriando cultura – conhecimento e vivências –, vai adquirindo autonomia de pensamento e ação que dão significado à formação. Tem-se a formação enquanto locus de idas e vindas no processo de aprendizagem, na perspectiva de uma formação integral, que considera o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a autonomia dos(as) estudantes e profissionais. Assim, como

contraponto, as tendências identificadas na presente pesquisa (atualização profissional, interdisciplinaridade, troca de experiências, complementariedade ou desarticulação, educação permanente e fragmentação da formação), quando essas sinalizam dificuldades nesse processo.

Ao romper com essas etapas, partindo de um modelo escolar que, desde os anos iniciais, aparece voltado à preparação de um futuro profissional pensado previamente para atender interesses práticos imediatos, essa tarefa remete a desafios ainda maiores que vão repercutir ao longo da trajetória profissional desses sujeitos e na formação profissional, em particular, no ensino superior.

Ainda, nessa discussão, outro elemento que apareceu foi a dificuldade que alguns profissionais mencionaram quanto à aproximação com outros referenciais, no contexto das críticas existentes no debate acadêmico-profissional e a vinculação com matrizes teóricas que divergem da teoria social crítica. Compreende-se que os embates entre diferentes tendências teórico-metodológicas e diferentes projetos profissionais, compondo a história da profissão, são próprios desses movimentos que indicam os campos de disputa entre diferentes projetos profissionais, também no interior da profissão.

O processo de constituição e estabelecimento do projeto ético-político profissional, como tratado ao longo da pesquisa, configura a necessidade de construir mediações políticas e ideológicas de modo a avançar no que está posto para a profissão. A dimensão política do trabalho do(a) assistente social situa uma perspectiva plural, que deve levar em conta a diversidade de análises e posições entre as diferentes correntes teórico-metodológicas, ao mesmo tempo que cada vez mais diferentes projetos sociopolíticos, societários e da profissão se confrontam nesse processo. A hegemonia do projeto ético-político profissional aparece marcada por transformações e tensões permanentes que vão ser refletidas no processo histórico da profissão, como situado ao longo do item 3.2.1.1 (na seção 3).

A aproximação com outras vertentes teóricas e a busca por diferentes correntes filosóficas, ao mesmo tempo que predispõe a autonomia profissional, considerando as diferentes lentes no olhar para a realidade social e para a profissão, remete aos embates próprios desse processo enquanto marca histórica e necessária também de constituição da profissão enquanto uma área de produção de conhecimentos. Logo, a diversidade de posicionamentos e posturas no campo profissional constituem enfrentamentos presentes no

estabelecimento do conhecimento que se dá na construção do saber profissional e que também estão presentes nos espaços de educação permanente. As falas que remeteram à ideia de dificuldades nesse processo, dão indícios que é fundamental avançar nestes aspectos, não devendo ser tomadas de maneira isolada, sobretudo pela frequência com que aparecem no debate profissional. Considerar que as dificuldades nesse processo, no contexto dos embates internos e externos à profissão, sinalizam um ataque à hegemonia do projeto profissional também não parece razoável, tendo que a construção da hegemonia não é algo dado ou fixado no tempo e no espaço – pelo contrário, o entendimento que levou a sua construção no enfrentamento do conservadorismo, também serve para seu estabelecimento ao longo do tempo, nesse processo que continua com o seu caminhar histórico que predispõe esses embates.

Do mesmo modo, ao se deixar esse processo inevitável da realidade sem respostas, no sentido de considerar todos os questionamentos e embates voltados à teoria social crítica como conservadores ou neoconservadores, corre-se o risco de abrir portas para que essas forças ganhem espaço, retratando tendências de uma atuação profissional que muitas vezes parece estrangeira à formação profissional.

Ainda, o aprofundamento do diálogo com outras áreas e profissões, que também representam diferentes projetos, na formação e no exercício profissional, vai demandar cada vez mais conhecimento dos fundamentos no âmbito das tendências, trazendo a necessidade desses enfrentamentos e a possibilidade de avançar junto com as outras profissões e diferentes tendências críticas que possam estar próximas no debate profissional e interdisciplinar.

Em consonância com esses apontamentos, as pesquisas voltadas à Educação Permanente no Serviço Social, retratadas no item 3.2.3, também indicaram a necessidade de se avançar na articulação entre exercício profissional, formação e realidade, igualmente remetendo ao papel estratégico da educação permanente nesta articulação, na perspectiva de superação de velhas práticas. Dessa forma, reafirmando o interesse dos(as) profissionais pelos processos de educação permanente em cursos de curta duração e na pós-graduação, a partir da necessidade de momentos de suspensão do cotidiano profissional e da importância dada ao processo de formação. Isso nos leva a afirmar, que, mesmo num quadro de precarização das condições de trabalho, a formação *lato sensu* aparece como um espaço possível de

qualificação do olhar para a profissão, na busca contínua por conhecimento em face da realidade dos espaços de trabalhos e das demandas do cotidiano profissional.

Para o enfrentamento desses desafios, na presente pesquisa, os(as) profissionais evidenciaram a importância da formação *lato sensu* enquanto espaço de educação permanente que faz parte de suas trajetórias. Ao mesmo tempo sinalizaram a importância da temática da pesquisa no contexto de ausência dessa discussão no debate profissional.

Afinal, por que mesmo olhar para as especializações? No ideário profissional paira a ideia de que são cursos pontuais e que ajudam na progressão da carreira. Como se observou, também nestes aspectos não é bem assim. As condições de trabalho revelaram que muitos profissionais não tem esse reconhecimento salarial e nem condições de fazer esses cursos, em sua maioria pagos, não tendo nem essa possibilidade de progressão garantida.

Ao mesmo tempo, compreende-se que, para se avançar na problemática que permeia a formação profissional na área, é central também o olhar para a formação *lato sensu* que os(as) assistentes sociais têm realizado, no contexto da política que constitui esse momento da formação, entendendo a formação como um processo que não se encerra na graduação. Sobretudo, pela obviedade de que o(a) assistente social que faz esses cursos é o(a) profissional que materializa a formação profissional e sua continuidade.

Novos questionamentos surgem neste caminhar: uma vez que o debate profissional, quando voltado para essa discussão, ainda que timidamente, identifica a formação *lato sensu* como um espaço de fortalecimento da formação profissional no contexto da especialização do trabalho, ao se deparar com a política de pós-graduação *lato sensu*, seu lastro histórico, sua problemática e os contornos atuais que retratam sua expansão, no que o Serviço Social tem se detido? O debate sobre a interdisciplinariedade, como tem se dado na formação? Seria um caminho possível ampliar a estruturação e atenção dada às Residências para a formação *lato sensu* nas diversas temáticas e áreas de atuação? Ou melhor, o que a experiência das Residências tem indicado nessa problemática?

Tem-se aqui a necessidade de tomar a universidade também como lócus da formação *lato sensu*, seja no fortalecimento e interlocução desse momento da formação pós-graduada, seja no debate mais amplo na defesa do ensino público e gratuito que deve também centralizar forças à formação *lato sensu*, indicando a necessidade imperiosa de se pensar na oferta de cursos de especialização a partir da universidade pública, o que implica em olhar para o

acesso aos cursos e a importância estratégica dos mesmos nos embates próprios do exercício e da formação profissional, postos também no espaço universitário.

Dessa forma, compreende-se a necessidade de tomar a formação enquanto espaço de trocas e acúmulos próprios dos espaços de educação permanente, considerando as mediações necessárias nessa apreensão que ultrapassam um refinamento solitário do(a) profissional que se encerra nos espaços escolares. Portanto, esse enfrentamento se dará no coletivo profissional, com suas dificuldades e potencialidades.

O Projeto Ético-político profissional do Serviço Social remete a um claro posicionamento de recusa e crítica ao conservadorismo e de leitura crítica da realidade social, demarcando um processo de acúmulo teórico também no âmbito do pluralismo. Assim, trazendo para a produção do conhecimento na área, um arsenal fundamental de enfrentamento do referencial conservador, implicando um compromisso que perpassa os direitos, as políticas públicas e a ética profissional e abarca as escolhas teóricas, ideológicas e políticas dos profissionais. Esse compromisso com o enfrentamento do conservadorismo se mantém na ordem do dia, retratando o momento político atual de retrocessos diversos e de avanço do conservadorismo como a realidade brasileira tem expressado de forma *sui generes*, demarcando novos enfrentamentos e embates para a profissão.

Essas questões não são de simples resolução, no sentido de que as respostas sejam automáticas ou se tenha um modelo pré-determinado a se seguir. Pelo contrário tem-se a necessidade de aproximar esse debate do conjunto da categoria profissional, de forma a aprofundar esses questionamentos, imprimindo novas dimensões para essa discussão.

Reitera-se, assim, a importância de que a pesquisa na área se apresente com mais ênfase na discussão da formação *lato sensu* e da educação permanente enquanto objeto de preocupação com a continuidade da formação profissional e direcionamento estratégico para o debate profissional.

Trazer a discussão da formação profissional no Serviço Social, a partir da formação *lato sensu*, teve, portanto, o objetivo de pensar a continuidade do processo de formação enquanto instrumento de luta política, ética, teórico-metodológica, técnico-operativa e um direito dos(as) profissionais ao longo das suas trajetórias. A educação permanente é assumida enquanto concepção de educação que não se encerra na educação formal, mas que considera o

conjunto dos espaços de formação, expressando um processo permanente de olhar para o cotidiano de trabalho do(a) assistente social no diálogo com a realidade.

Logo, a educação permanente aparece como estratégia política de enfrentamento da lógica mercadológica privatista, como uma intencionalidade que dá sentido ao processo educativo, possibilitando a continuidade da formação, então tomada no contexto da cultura e da autonomia. A continuidade da formação não pode ser vista como um momento isolado desconectado da formação profissional e deslocado dos preceitos profissionais, que muitas vezes levam em conta uma atualização de conteúdos direcionada à fragmentação de um conhecimento que nunca se estabelece por motivos alheios ao projeto de formação profissional. Não se trata de uma concepção estática e moldável de formação, em que os(as) profissionais serão capacitados(as), treinados(as) sobre determinada temática, mas de um processo dinâmico, de construção e transformação, mediado pela ética e pela política. Assim, a educação permanente, igualmente, se constitui enquanto espaço de construção de novos conhecimentos, também “[...] a partir de um diálogo com aquilo que já se sabia antes” (MARTINELLI, 2016, p13).

Este percurso sinalizou as dificuldades e as potencialidades desse processo de compreensão e assimilação da educação permanente na trajetória dos(as) profissionais entrevistados nesta pesquisa. Ao apresentar a discussão da formação *lato sensu*, no contexto de estabelecimento da política educacional brasileira de pós-graduação, observou-se que, para além de seu sentido prático-profissional, sua apreensão e seus rebatimentos impactam a formação profissional como um todo, trazendo pistas e elementos para se pensar as dificuldades e desafios da formação profissional do Serviço Social na atualidade (graduação e pós-graduação *stricto sensu*).

Considera-se que as questões aqui tratadas, apesar de se deterem às especificidades da formação em Serviço Social, também trazem o desafio de contribuir para se pensar a problemática da política de pós-graduação *lato sensu*, considerando seus marcos regulatórios e a necessidade de superação de sua tendência mercadológica.

Esta tese buscou trazer reflexões e questões que devem ser aprofundadas em novos estudos, indicando sob o olhar crítico novos caminhos que possam contribuir com a problematização da formação profissional, o que coloca essas reflexões diretamente vinculadas ao exercício profissional.

REFERÊNCIAS

ABEPSS. **Projeto “ABEPSS Itinerante”**: as diretrizes curriculares e o projeto de formação profissional do Serviço Social. Juiz de Fora (MG): Gestão 2011-2012, jul. de 2011, 50p..Disponível em: http://www.cress-mg.org.br/arquivos/projeto_abepss.pdf. Acesso em: 17 de agosto de 2017.

ABEPSS. **Projeto ABEPSS Itinerante 2014 Estágio Supervisionado em Serviço Social**: desfazendo os nós e construindo alternativas. Brasília (DF): Gestão 2013-2014, fev. de 2014, 18 p.. Disponível em: http://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201604041620107714300.pdf. Acesso em: 17 de agosto de 2017.

ABEPSS. **Contribuição da ABEPSS para o fortalecimento dos programas de pós-graduação em Serviço Social no Brasil**. GT Pós-Graduação ABEPSS, Coordenação Nacional de Pós-Graduação da ABEPSS (2013-2014 e 2015-2016) e Fórum Nacional de Coordenadores de Pós-Graduação da ABEPSS. Rio de Janeiro (RJ): nov. de 2015, 26p. Disponível em:<http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/contribuicao-da-abepss-para-o-fortalecimento-dos-programas--de-pos-revisto-201703241351072223440.pdf>. Acesso em: 28 de setembro de 2018.

ABEPSS. **Projeto ABEPSS Itinerante Os Fundamentos do Serviço Social em Debate**: formação e trabalho profissional. Brasília (DF): Gestão 2015-2016, jun. de 2016. 30 p.. Disponível em: http://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201607292128532079990.pdf. Acesso em: 17 de agosto de 2017.

ABEPSS. **Projeto ABEPSS Itinerante/Histórico**. Brasília (DF): 2017a. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/projeto-abepss-itinerante-18>. Acesso em: 07 de fevereiro de 2017.

ABEPSS. **Histórico**. Brasília (DF): 2017b. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/historia-7>. Acesso em: 17 de agosto de 2017.

ABEPSS. **ABEPSS Itinerante 3º edição**. ABEPSS Itinerante Projeto 2016. Brasília (DF): 2017c. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/abepss-itinerante-3-edicao-41>. Acesso em: 17 de agosto de 2017.

ABEPSS. **Projeto ABEPSS Itinerante Os Fundamentos do Serviço Social: as atribuições e competências profissionais em debate**. Brasília (DF): Gestão 2017-2018, abr./ago. de 2018, 14p. Disponível em: http://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201804131207199954220.pdf.

ABEPSS. **Projeto ABEPSS Itinerante 2014 Estágio Supervisionado em Serviço Social**: desfazendo os nós e construindo alternativas. Brasília (DF): Gestão 2013-2014, fev. de 2014, 18 p.. Disponível em:

http://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201604041620107714300.pdf. Acesso em: 17 de agosto de 2017.

ABEPSS. **Projeto ABEPSS Itinerante Os Fundamentos do Serviço Social em Debate:** formação e trabalho profissional. Brasília (DF): Gestão 2015-2016, jun. de 2016. 30 p..

Disponível em:

http://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201607292128532079990.pdf. Acesso em: 17 de agosto de 2017.

ABEPSS. **Projeto ABEPSS Itinerante/Histórico.** Brasília (DF): 2017a. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/projeto-abepss-itinerante-18>. Acesso em: 07 de fevereiro de 2017.

ABEPSS. **ABEPSS Itinerante 3º edição.** ABEPSS Itinerante Projeto 2016. Brasília (DF): 2017b. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/projeto-abepss-itinerante-18>. Acesso em: 17 de agosto de 2017.

ABEPSS. **Projeto ABEPSS Itinerante Os Fundamentos do Serviço Social:** as atribuições e competências profissionais em debate. Brasília (DF): Gestão 2017-2018, abr./ago. de 2018, 14p.

Disponível em:

http://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201804131207199954220.pdf. Acesso em: 05 de outubro de 2020.

AGU. Advocacia-Geral da União. **Parecer de Força Executória, de 29 de maio de 2018.** Procuradoria Geral Federal. Procuradoria Federal do Estado de Santa Catarina. Florianópolis (SC): 2018c. Disponível em: <https://propg.ufsc.br/files/2016/07/Parecer-de-Força-Executória.pdf>. Acesso em: 20 de julho de 2020.

AGUIAR, Gersileide Paulino de, GARÇÃO, Maria Auxiliadora da Silva. Formação Continuada: desfazendo nós. **Revista Eletrônica Interdisciplinar**, v. 2, n. 2, 2009, p. 3. Disponível em: <http://revista.univar.edu.br/index.php/interdisciplinar/article/view/234>.

ALBUQUERQUE, Eliriane dos Anjos da Silva. **Formação Continuada no Serviço e Inovações Pedagógicas:** campo dos possíveis. 2006. 229f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

ALFERES, Marcia Aparecida, MAINARDES, Jefferson. **A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL.** Seminário de Pesquisa do PPE. Universidade Estadual de Maringá 26 e 27/05/2011, 2011, p. 1-3. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/1/001.pdf.

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.

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.

APG UFSC. **Posicionamento da APG UFSC, contra a cobrança de mensalidade na Pós-Graduação Lato Sensu**. 2018. Disponível em: <https://apg.ufsc.br/2018/09/18/posicionamento-da-apg-ufsc-contr-a-cobranca-de-mensalidade-na-pos-graduacao-lato-sensu/>. Acesso em: 10 de julho de 2020.

BARBIERI, Marisa Ramos, CARVALHO; Célia Pezzalo de; UHLE, Águeda Bernadete. Formação Continuada dos profissionais de ensino: algumas considerações. *In: Campinas/SP: Cadernos CEDES, Editora Papyrus/CEDES, n. 36, 1995, p. 29-35.*

BATTINI, Odária. Apontamentos sobre a História do Serviço Social no Brasil – 80 anos. **Serv. Soc. Rev.**, Londrina, v. 19, n.1, p. 155-170, jul/dez. 2016.

BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. **Da universidade à Commoditycidade:** ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do Mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017, 134p.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer nº 412 de 1982, de 05 de agosto de 1982**. Ante-projeto de reforma curricular. Brasília (DF): Conselho Federal de Educação, 1982, p.13. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cd010113.pdf>. Último acesso em: 18 de julho de 2020.

BRASIL. **Resolução nº 12, de 06 de outubro de 1983**. Fixou as condições de validade dos certificados de cursos de aperfeiçoamento e especialização para o Magistério Superior no sistema federal. Brasília (DF): Conselho Federal de Educação, Lafayette de Azevedo Ponde, 1983, p. 2.

BRASIL. **Parecer do Conselho de Ensino Superior nº 617/99, de 08 de junho de 1999**. Aprecia projeto de Resolução que fixa condições de validade dos certificados de cursos de especialização. Brasília (DF): Conselho de Ensino Superior, 1999, 3p.. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces617_99.pdf. Acesso em: 05 de outubro de 2020.

BRASIL. **Parecer nº 492, de 03 de abril de 2001**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília (DF): 2001, p.38. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 18 de julho de 2020.

BRASIL. Documento parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dezembro de 1965. Definição dos cursos de pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Set./Out./Nov./Dez. 2005a, n. 30, p. 162-173. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000300014. Acesso em: 05/10/2020.

BRASIL. **Lei Federal nº 11.129, de 30 de junho de 2005**. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nos 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. Brasília: 2005b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm. Acesso em: 29 de maio de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília, DF: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 04 de outubro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 8 de junho de 2007. Brasília (DF): Conselho Federal de Educação, Antônio Carlos Caruso Ronca, 2007, p. 2.**

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 7, de 8 de setembro de 2011**. Dispõe sobre a revogação das normas para o credenciamento especial de instituições não educacionais, na modalidade presencial e a distância, e dá outras providências. Brasília (DF): CNE, 2011, p.1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7644-rceb001-11-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 de outubro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 12 de fevereiro de 2014.. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Brasília (DF): Gilberto Gonçalves Garcia. 2014, p. 1. Disponível:** http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15177-rces002-14&category_slug=fevereiro-2014&Itemid=30192. Acesso em: 05 de outubro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 21, de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o sistema e-MEC. Brasília (DF): 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=80181-anexo-2-portaria-normativa-n-21-pdf&category_slug=janeiro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 de agosto de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 6 de abril de 2018**. Conselho Federal de Educação. Luiz Roberto Liza Curi. Brasília (DF): CFE, 2018, p. 3.

BUTTIGIEG, Joseph. Educação e hegemonia. *In: COUTINHO, C., N. TEIXEIRA, A. de Paula (Orgs.). Ler Gramsci, entender a realidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 39-49.

CAMARGO, Maria Angelina Baía de Carvalho de Almeida; LOPES, Elaine Sardinha; OLIVEIRA, Aline de Jesus. Formação Continuada: Estratégia de fortalecimento do Projeto

Ético-Político do Serviço Social. *In: III Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais: expressões socioculturais da crise do capital e as implicações para a garantia dos direitos sociais e para o Serviço Social.* Belo Horizonte (MG): CRESS 6º Região, 7 a 9 de jun. 2013, p. 15. Disponível em: http://www.cressmg.org.br/arquivos/simposio/FORMAÇÃO%20CONTINUADA_%20E%20STRATÉGIA%20DE%20FORTALECIMENTO%20DO%20PROJETO%20ÉTICO-POLÍTICO%20DO%20SERVIÇO%20SOCIAL.pdf.

CAPES. **Distribuição de Programas de Pós-graduação no Brasil por IES.** GEOCAPES - Sistema de Informações Georreferenciadas. Brasília (DF): CAPES, 2018, p.1. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 08 de agosto de 2020.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano nacional de pós-graduação: PNPG 2011-2020.** Brasília (DF): CAPES, 2010, v. 1. 309p.

CARDOSO, Priscila Fernanda Gonçalves. 80 anos de formação em Serviço Social: uma trajetória de ruptura com o conservadorismo. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 127, p. 430-455, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sssoc/n127/0101-6628-sssoc-127-0430.pdf>. Acesso em: 05 de outubro de 2020.

CARTAXO, Ana Maria Baima; MANFROI, Vania Maria; SANTOS, Maria Teresa dos. Formação continuada: implicações e possibilidades no exercício profissional do assistente social. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 239-253, jul./dez. 2012.

CARVALHO, A. M. P. de. O projeto da formação profissional do assistente social na conjuntura brasileira. *Cadernos Abess*, São Paulo, Cortez, n. 1, p. 17-42, 1986.

CFESS. **Código de ética do/a assistente social.** Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. Brasília (DF): 10a. ed. rev. e atual, Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), 1993, 60 p.

CFESS. **Assistentes Sociais no Brasil: elementos para o estudo do perfil profissional.** Brasília (DF): CFESS, 2005, 73p. Disponível em: http://www.cfess.org.br/pdf/perfilas_edicaovirtual2006.pdf. Acesso em: 12 de setembro de 2018.

CFESS. **Curso de Especialização lato sensu do CFESS e ABEPSS chega ao fim neste mês:** oferecido em parceria com a UnB, será concluído por 764 profissionais. Brasília (DF): Comissão de Comunicação, UnB, 28 de out. de 2010, 1p. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/500>. Acessado em: 09 de maio de 2018.

CFESS. **Política de educação permanente do conjunto CFESS-CRESS.** Gestão Tempo de Luta e Resistência - 2011-2014. Brasília (DF): 2012, 52p.

CFESS. **Sobre a incompatibilidade entre Graduação à Distância e Serviço Social.** Brasília (DF): v. II, 2014. 40p.

CFESS. **Sobre a incompatibilidade entre Graduação à Distância e Serviço Social**. Brasília (DF): v. 1, 2015. 32p.

CFESS. **Residência em Saúde e Serviço Social**: subsídios para reflexão. Sexto volume da série Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais. Brasília (DF): CFESS, 2017, 51p. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS-BrochuraResidenciaSaude.pdf>. Acesso em: 20 de maio de 2020.

CHAUI, Marilena. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001, 205p.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, Autores Associados, ANPEd, Set./Out./Nov./Dez., n. 24, p. 5-15, 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2009, 168p.

CLOSS, Thaísa Teixeira. Inserção do Serviço Social nas Residência Multiprofissionais em Atenção Básica: formação em equipe e integralidade. *In*: BELLINI, Maria Isabel Barros; CLOSS, Thaísa Teixeira Closs. (Orgs.). **Serviço social, residência multiprofissional e pós-graduação**: a excelência na formação do assistente social. Porto Alegre: Dados eletrônicos, EdIPUC RS, 2012. p. 34-62.

COSTA, Marcia de Assis. **Educação Permanente nas Políticas de Saúde e Assistência Social no contexto da precarização do trabalho de assistentes sociais**. 2016. 160f. Tese (Doutorado) – Curso de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC SP, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/19603/2/Marcia%20de%20Assis%20Costa.pdf>. Acesso em:

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.

DESTRO, Martha Rosa Pisani. Educação Continuada: visão histórica e tentativa de conceitualização. *In*: Cadernos CEDES 36. Campinas, SP, Editora Papyrus/CEDES, 1995, p. 21-27.

FERNANDES, Rosa Maria Castilhos. **Educação permanente**: uma dimensão formativa no Serviço Social. 2008. 199f. Tese (Doutorado) – Curso de Serviço Social, Faculdade de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC RS, Porto Alegre, Set. 2008. Disponível em: <http://pct.capes.gov.br/teses/2008/42005019008P5/TES.pdf>. Acesso em: 10 de setembro de 2017.

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

FERREIRA, Stela da Silva. **Educação Permanente no Sistema Único de Assistência Social: gestão democrática para uma ética pública.** 2015. 186f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC SP, São Paulo/SP, 2015. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/17749/1/Stela%20da%20Silva%20Ferreira.pdf>. Acesso em 29 de setembro de 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutivo:** um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1989, 235p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1996, p. 207.

FRIGOTTO, Gaudêncio. 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 (RJ): Vozes, 1998, p. 25- 54.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 9, n.1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. 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.

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.

FONSECA, Marília, FONSECA, Dirce Mendes da. A gestão acadêmica da pós-graduação *lato sensu*: o papel do coordenador para a qualidade dos cursos. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 151-164, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/298/29844947011.pdf>.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos:** a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó, Argos, 2013, 159p.

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, abr. 2008, p.57-70. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em: abril de 2018.

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.

GENTILI, Pablo A. A. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e Crise do Trabalho**: Perspectivas de Final de Século. Petrópolis, RJ, Vozes, 1998, p. 76- 99.

GENTILI, Pablo A. A. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educ. Soc.** [online], vol. 30, n. 109, p. 1059-1079, 2009, ISSN 0101-7330.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. p. 67- 80. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 79-108.

GOMES, Selma Graciele. **O ensino a distância no estado de Santa Catarina e suas implicações ao projeto ético-político do serviço social**. 2010. 418f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio-Econômico, Florianópolis, 2010. Disponível em: <http://www.tede.ufsc.br/teses/PGSS0084-D.pdf> . Acesso em: 04/10/2020

GRAMSCI, Antonio. Socialismo e Cultura. *In*: Escritos Políticos. Rio de Janeiro: Serra Nova, 1976, v. 1, p. 81- 85.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 12 (1932): Apontamentos e notas dispersas para o grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. *In*: **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, vol. 2, 2a ed., 2001, p. 13-53.

GUERRA, Yolanda. A Pós-Graduação em Serviço Social no Brasil: um patrimônio a ser preservado. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 11, n. 22, p.125-158, jul./dez. 2011.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola 1993, 349p.

IAMAMOTO, Marilda Vilela; CARVALHO, Raul. Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. São Paulo, Cortez, 1983, 400p.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. O Serviço Social na contemporaneidade: dimensões históricas, teóricas e ético-políticas. **Debate**: Fortaleza, CRESS-CE, n. 6, 1997.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. As dimensões ético-políticas e teórico-metodológicas no Serviço Social contemporâneo. *In*: MOTA, Ana Elisabete *et al.* (Org.). **Serviço Social e Saúde**: Fomação e Trabalho profissional 1ed. São Paulo/Brasília: Cortez, Ministério da Saúde, 2006, p. 1- 37p.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. 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.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. O Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social. Ensino universitário e a formação acadêmico-

profissional. *In*: IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social em tempo de capital fetiche**. São Paulo: Cortez Editora, 4 ed., 2010, p. 432-452.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 120, p. 609-639, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ssoc/n120/02.pdf>. Acesso em: 8 de setembro de 2020.

JORGE, Ediane Moura, PONTES, Reinaldo Nobre. A Interdisciplinaridade e o Serviço Social: estudo das relações entre profissões. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v.16, n.1, p.175-187, jan./jul. 2017.

LDBEN. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acessado em: 04/10/2020.

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.

LEHER, Roberto. 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.

LEHER, Roberto. 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.

LEWGOY, Alzira Maria Baptista, BATISTONI, Maria Rosângela, ABREU, Marina Maciel (*et. al.*) (Coord.). **Relatório do Colóquio do GTP “Serviço Social, Fundamentos, Formação e Trabalho Profissional”**. Natal/RN: ABEPSS, nov. 2014, XIV ENPESS, p. 82.

LIMA, Laura Cristina Gomes; SILVA, Hilda Maria Gonçalves. A formação do assistente social no Brasil: contextualização histórica. **Revista Camine: Caminhos da Educação**, Franca, v. 8, n. 2, 2016.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

BITTAR, Mariluce; FARIA, Sidinea Cândida; HAGE, Salomão Mufarrej. Democratização da Educação Superior no Brasil: discutindo o conceito. *In*: MANCEBO, Deise; BITTAR, Mariluce; CHAVES, Vera Lúcia Jacob (*Orgs.*). **Educação Superior: expansão e reformas educativas**. Maringá: Eduem, 2012, p. 153 – 178.

MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; LÉDA, Denise Bessa. O Trabalho nas instituições de Educação Superior. **RBPAAE**, v. 32, n. 3, p. 739-757, set./dez. 2016.

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira, BRISOLA, Elisa Maria Andrade, CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Educação Permanente: propostas e desafios para os assistentes sociais. **Serv. Soc. & Saúde**, Campinas (SP), v. 13, n. 2 (18), p. 299-322, jul./dez. 2014.

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira, BRISOLA, Elisa Maria Andrade, CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Busca autônoma por educação permanente e consolidação da identidade profissional crítica. **Serv. Soc. Rev.**, Londrina, v. 17, n.2, p.187 - 208, jan. /jun. 2015

MAIA, Marilene, BARBIANI, Rosângela. 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 de agosto de 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.

MARIN, Alda. Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. **In: Cadernos CEDES** 36. Campinas, SP, Editora Papyrus/CEDES, 1995, p. 13-20.

MARTINELLI, Maria Lúcia. Prefácio. *In: FERNANDES, Rosa Maria Castilhos. Educação Permanente e Políticas Sociais*. Campinas: Papel Social, 2016, p. 11-13.

MEC. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares**: Curso de Serviço Social.. Brasília (DF): Secretaria de Educação Superior (Sisu), 26 de fev. de 1999, 9p.. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/legislacao_diretrizes.pdf. Acesso em: 15 de agosto de 2018.

MEC. Ministério da Educação. **Base de dados das Instituições e Cursos de Educação Superior**. Cadastro e-Mec de Instituições e Cursos de Ensino Superior. Brasília (DF): 2018. Disponível em <http://emec.mec.gov.br>. Acesso em: 30 de setembro de 2018.

MEC. Ministério da Educação. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior**. Cadastro e-MEC. Dez. de 2019. 2019. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/nova#avancada>. Acesso em: dezembro de 2019.

MEC. Ministério da Educação. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior**. Cadastro e-MEC. 29/04/2020. 2020a. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/nova#avancada>. Acesso em: 29/04/2020.

MEC. Ministério da Educação. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior**. Cadastro e-MEC. 12/08/2020. 2020b. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/nova#avancada>. Acesso em: 12/08/2020.

MEC. Ministério da Educação. **Residência Multiprofissional**. 2020. 2020c. p. 1 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/residencias-em-saude/residencia-multiprofissional>. Acesso em: 26 de agosto de 2020.

MEDEIROS, Carlos Augusto de. Política de Pós-Graduação *Lato sensu* no Brasil: configuração no período de 1964 a 1985. 2010. 209 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MENEZES, Vanessa Bega. **Formação e Atuação Profissional: uma relação indissociável**. 2006. 123f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MILITÃO, A. N.; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. A historicidade do conceito de formação continuada: uma análise da visão de Paulo Freire sobre a formação permanente. **In:** VII Congresso Brasileiro de História da Educação, 2013, Cuiabá – MT. Anais do VII Congresso Brasileiro de História da Educação: Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil. Cuiabá (MT): Universidade Federal do Mato Grosso, 2013. v. 1. p. 1-15.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 2008.

MONFREDINI, Ivanise. As possibilidades de formação de sujeitos na universidade. **In:** MONFREDINI, Ivanise (Org.). A Universidade como espaço de formação de sujeitos. Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, e-book, 2016, p. 07- 20. Disponível em: https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2017/01/ebook_universidade_espaco_formacao_sujeitos.pdf. Acesso em 15 de janeiro de 2021.

MOTA, Ana Elizabete, AMARAL, Angela (Orgs). **Serviço Social brasileiro nos anos 2000:** cenários, pelepas e desafios. Recife: Editora UFPE, 2014, p.23- 43.

MOTA, Alessivânia Márcia Assunção. Projeto ético político do serviço social: limites e possibilidades. **Textos & Contextos** (Porto Alegre), v. 10, p. 56-68, 2011.

MOUFFE, C. **Por um modelo agonístico de democracia**. Rev. Sociologia Política, Curitiba 25, p. 11-23, nov. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n25/31108.pdf>. Acesso em 20 de julho de 2017.

NASCIMENTO, Chrislayne Caroline dos Santos, OLIVEIRA, Carla Montefusco de. Educação Permanente e Serviço Social: apontamentos sobre a formação profissional. **Revista Temporalis**, Brasília (DF), ano 16, n. 31, jan/jun. 2016, p. 133-165.

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.

NETTO, José Paulo. A construção do Projeto ético-político do Serviço Social. *In*: MOTA, A. E. *et al.* (Org.). **Serviço Social e saúde: formação e trabalho profissional**. São Paulo: Cortez, 4 ed., 2009, p. 141-160.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e serviço social**. São Paulo: Cortez, 8 ed., 2011, p. 176.

NOGUEIRA, V. M. R.. A importância da equipe interdisciplinar no tratamento de qualidade na área de saúde. **Revista Katálysis**, Florianópolis, n. 1, p. 40-48, jun. de 1998.

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.

NUNES, Renata. O Perfil do assistente social em Santa Catarina e as novas configurações societárias. 89f. TCC (Graduação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio-Econômico, Curso de Serviço Social. Florianópolis. 2014.

OLIVEIRA, Edistia Maria Abath Pereira de, CHAVES, Helena Lúcia Augusto. 80 anos do Serviço Social no Brasil: marcos históricos balizados nos códigos de ética da profissão. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 128, p. 143-163, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sssoc/n128/0101-6628-sssoc-128-0143.pdf>. Acesso em: outubro 2009.

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.

PEDRON, Camila Biribio Woerner. **A inserção profissional dos assistentes sociais nas comunidades terapêuticas no Estado de Santa Catarina**. 2019. 251f Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Centro Sócio-Econômico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <http://tede.ufsc.br/teses/PGSS0235-T.pdf>. Acesso em: 20 de novembro de 2020.

PEREIRA, Lygia, BENETTI, Georgia Maria Ferro. **A importância da formação continuada dos assistentes sociais na atuação com as políticas públicas**. 2012. 19f. Especialização em Gestão Social de Políticas Públicas. Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL (SC), 2012. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2014/01/Lygia-Pereira.pdf>.

PEREIRA, Maria Alice. **Pós-graduação em Serviço Social: apreensão e repercussões na inserção acadêmico-profissional dos egressos**. 2013. 316f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Centro Sócio-Econômico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

PEREIRA, L. D.; FERREIRA, A. T. S. ; SOUZA, A. C. V. Análise comparativa entre expansão dos cursos de Serviço Social Ead e Presenciais. **Temporalis**. Brasília:ABEPSS, v. 1, p. 181-199, 2014.

PILATI, Orlando. Especialização: falácia ou conhecimento aprofundado? **R B P G**, v. 3, n. 5, p. 7-26, jun. 2006.

PORTES, Melissa Ferreira, PORTES, Lorena Ferreira. A formação profissional em Serviço Social no Brasil: uma trajetória construída por avanços e desafios. **Em Pauta** (Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro), Rio de Janeiro, n. 40, v. 15, p. 213-227, 2017.

PRATES, Jane Cruz, CLOSS, Thaísa Teixeira. Relações de Trabalho e Competências Profissionais dos Assistentes Sociais na Região Metropolitana de Porto Alegre. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 15, n. 30. p. 357-380, jul./dez. 2015.

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.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009, 334p.

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, 2010.

RODRIGUES, Marilda Merênci. **Educação ao longo da vida: a eterna obsolescência humana**. 2008. 182f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/92064/261607.pdf?sequence=1>. Acesso em 20 de setembro de 2017.

ROGGERO, Rosemary. A educação superior na contemporaneidade: notas sobre mudanças e desafios da universidade. **In**: MONFREDINI, Ivanise (*Org.*). *A Universidade como espaço de formação de sujeitos*. Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, e-book, 2016, p. 21-48. Disponível em: https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2017/01/ebook_universidade_espaco_formacao_sujeitos.pdf. Acesso em 15 de janeiro de 2021.

SANTOS, Cleusa. As diretrizes curriculares da Abepss: desafios atuais da supervisão para a concretização do perfil profissional. **Revista Serviço Social & Saúde**, UNICAMP Campinas, v. IX, n. 10, dez. 2010.

SANTOS, Maria Teresa dos Santos, MANFROI, Vania Maria. Condições de trabalho das/os assistentes sociais: precarização ética e técnica do exercício profissional. Rio de Janeiro: **Em Pauta**, Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, n. 36, v. 13, p. 178-196, 2015.

SARMENTO, Hélder Boska de Moraes. Instrumental Técnico e o Serviço Social. *In*: SANTOS, Cláudia Mônica dos; BACKX, Sheila; GUERRA, Yolanda (Orgs.). **A dimensão técnico-operativa no Serviço Social: desafios contemporâneos**. 3. ed., São Paulo: Cortez Editora, 2017, p. 109- 126.

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, SP: Autores Associados, 2002, p. 13-24.

SAVIANI, Demerval. 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**. Curitiba: Cadernos de Pesquisa do Programa de Mestrado em Educação, UTP, v. 2, n. 3, 2007, p. 33-54.

SAVIANI, Demerval. O dilema produtividade-qualidade na pós-graduação. **Nuances: estudos sobre Educação**, ano XVII, v. 17, n. 18, p. 32-49, jan./dez. 2010.

SCHLESENER, Anita Helena. **A Escola de Leonardo: Política e Educação nos escritos de Gramsci**. Brasília: Liber Livro, 2009, 188p.

SINAES. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2003: Resumo Técnico**. Exame Nacional de Cursos. Brasília (DF): Inep. 2003, 77p. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/487813. Acesso em: 05 de outubro de 2020.

SILVA JÚNIOR, J. R., SGUISSARDI, V. . **Universidade Pública Brasileira no Século XXI: Educação superior orientada para o mercado e intensificação do trabalho docente**. Espacios en Blanco. Serie Indagaciones, v. 23, p. 119-156, 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/3845/384539805007.pdf>>. Último acesso em: 19 de março de 2019.

SILVA, Lídia Maria Monteiro Rodrigues da Silva. Produção Científica e Formação Profissional. **Caderno Abess**, São Paulo, Cortez, n. 6, p. 157-169, 1993.

SILVA, Elaine Cristina da. **A polêmica e dialética relação entre teoria e prática**. 2012. 309p. Dissertação (Mestrado) – Curso de Serviço Social, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Centro Sócio-Econômico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/100626/308832.pdf?sequence=1>. Acesso em: 24 de agosto de 2017.

SILVA, Leticia Batista. Residência Multiprofissional em Saúde no Brasil: alguns aspectos da trajetória histórica. **Revista Katálisys**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 200-209, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rk/v21n1/1414-4980-rk-21-01-00200.pdf>. Acesso em: 26 de agosto de 2020.

SILVEIRA, Vladmir 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**. Brasília: Módulo I, Cead/UnB, CFESS, ABEPSS, 1999, p. 1-23.

SIMIONATTO, I. **Gramsci**: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social. Florianópolis: Ed. Da UFSC; São Paulo: Cortez Editora, 2004, 3. ed., 281p.

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.

TORRES, Luciana. **A Mercantilização da Pós-Graduação lato sensu no Brasil**. Curitiba: Appris, 2018, 281p.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987, p. 175.

UFSC. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Serviço Social da UFSC 1999-1**. Departamento de Serviço Social, Florianópolis, 1999, p.41.

UFSC. **Regimento interno do programa de pós-graduação em Serviço Social**: mestrado e doutorado. Florianópolis/SC: Programa de Pós-Graduação em Serviço Social/PPGSS, 2011, 20p.

VASCONCELOS, Ana Maria de. **Serviço Social e Práticas Democráticas na Saúde**. *In*: MOTA, Ana Elisabete, *et al* (Orgs.). **Serviço Social e Saúde**: Formação e Trabalho Profissional. São Paulo: Cortez, jul. 2006, p. 1-32.

YAZBEK, M. C.. Fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social brasileiro na contemporaneidade.. *In*: CFESS; ABEPSS. (Org.). **Serviço Social**: Direitos Sociais e competências profissionais. 1ª ed. Brasília: CFESS /ABEPSS, v. 1, 2009, p. 143-163.

YAZBEK, M, C.. A dimensão política do trabalho do assistente social. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 120, p. 677-693, out./dez. 2014.

APÊNDICE A – Solicitação ao CRESS 12ª Região de Santa Catarina

Prezadas (os)

Sou assistente social¹⁹² e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social - PPGSS/UFSC, orientada pelo Prof. Dr. Hélder Boska de Moraes Sarmiento.

O projeto de tese, provisoriamente intitulado "Educação Permanente em Serviço Social: a interlocução com a pós-graduação *lato sensu*", tem como tema a Educação Permanente no Serviço Social, problematizando se a formação *lato sensu* realizada por assistentes sociais têm apresentado correspondência com a concepção de Educação Permanente na área.

Para tanto, em relação aos procedimentos metodológicos, prevê, além do mapeamento dos cursos de pós-graduação *lato sensu* na área (e áreas fins), a aplicação de questionário e/ou entrevista com assistentes sociais do Estado (ainda a definir esta abrangência) que tenham feito cursos de especialização, de forma a compreender justamente como se dá esta articulação entre as especialização e a proposta de Educação Permanente na área.

O contato com o CRESS 12ª Região, considerando esta etapa do trabalho de definição dos possíveis dados para desenvolver a pesquisa e os procedimentos metodológicos, tem como objetivo uma sondagem inicial das possibilidades de acessar estes profissionais, a partir de informações que possam ser disponibilizadas por meio do credenciamento dos mesmos junto ao CRESS 12ª Região. Isto é, almejamos ter informações se o CRESS 12ª Região apresenta estes dados e se poderá disponibiliza-los.

Assim, perguntamos: No que se refere a formação pós-graduada dos profissionais inscritos em Santa Catarina, o CRESS 12ª Região apresenta a informação dos/as assistentes sociais que detém o título de Especialista? Se sim, é possível ter acesso aos dados de contato destes profissionais, tais como: nome, possíveis contatos, instituição em que atuam, cidade de atuação?

Tal solicitação passa pela compreensão de que novos estudos sobre a profissão e a formação profissional, neste caso, a formação pós-graduada *lato sensu* e sua relação com a

¹⁹² Com atuação na Divisão de Serviço Social – Atenção ao Servidor - DiSS/UFSC, no momento em licença para cursar pós-graduação.

concepção de Educação Permanente, apresentam relevância no desenvolvimento de pesquisas na área, considerando a experiência dos profissionais que atuam em Santa Catarina.

Também estão sendo avaliadas outras formas de ter acesso à assistentes sociais que realizaram especializações, sendo possível no momento oportuno consultar o CRESS 12ª Região a partir de uma lista de nomes de profissionais previamente mapeados. Contudo, compreendemos que a possibilidade de ter dados junto ao CRESS 12ª Região para a definição da amostra (e não somente na busca de contatos de profissionais já identificados) qualificaria sobremaneira a abrangência da pesquisa e, conseqüentemente, sua proposta e análise.

Caso seja possível a disponibilização destes dados ou outros possíveis, formalizaremos um pedido com todas as informações pertinentes.

Agradecemos à atenção, na expectativa de um retorno quanto a esta solicitação inicial, nos colocando à disposição para qualquer outro esclarecimento.

Florianópolis, 18 de junho de 2018.

Maria Alice Pereira Borges

Hélder Boska de Moraes Sarmento

Ao Conselho Regional de Serviço Social - CRESS SC - 12ª Região

Prezadas (os)

Em continuidade à solicitação realizada ao CRESS 12ª Região, em 2018, no sentido de intermediar o contato com os(as) assistentes sociais cadastrados(as) no Conselho, para que os mesmos possam participar da pesquisa de doutorado desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFSC – PPGSS/UFSC, intitulada "Educação Permanente em Serviço Social: a interlocução com a pós-graduação *lato sensu*", orientada pelo Prof. Dr. Hélder Boska de Moraes Sarmento. Tal solicitação passa pela compreensão de que novos estudos sobre a profissão e a formação profissional, neste caso, a formação pós-graduada *lato sensu*, apresentam relevância na produção do conhecimento na área, considerando a experiência dos profissionais que atuam em Santa Catarina.

Nos contatos anteriores ficou acordado o encaminhamento de e-mail pelo CRESS aos profissionais cadastrados no Conselho, situando a pesquisa e a possibilidade de participação.

Assim, referendamos a solicitação de encaminhamento de mensagem de e-mail aos profissionais, pelo Conselho, anexando nossa solicitação (mensagem abaixo), no sentido de que os(as) assistentes sociais de Santa Catarina, que tenham feito curso de especialização e desejarem participar da pesquisa, possam autorizar a disponibilização dos seus dados de contato: nome, e-mail, telefone e outros que acharem pertinentes, para a realização de uma entrevista.

Agradecemos pela atenção e apoio fundamentais à pesquisa e nos colocamos à disposição para quaisquer outros esclarecimentos.

Florianópolis, 20 de março de 2019.

Maria Alice Pereira Borges

Hélder Boska de Moraes Sarmento

Assunto: Convite para participação na pesquisa **Educação Permanente em Serviço Social: interlocução com a pós-graduação *lato sensu***, voltada aos(as) assistentes sociais com atuação em Santa Catarina e que fizeram curso de especialização.

Prezado (a), sou doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina – PPGSS/UFSC, sob a orientação do Prof. Dr. Hélder Boska de Moraes Sarmiento, na pesquisa de tese intitulada **Educação Permanente em Serviço Social: interlocução com a pós-graduação *lato sensu***.

Para a pesquisa serão realizadas entrevistas individuais com assistentes sociais que atuam em Santa Catarina e tenham formação *lato sensu*, isto é, que fizeram curso de especialização.

A pesquisa objetiva aprofundar a discussão sobre a temática da educação permanente no Serviço Social a partir da formação *lato sensu*, de forma a avançar na apreensão de como seus rebatimentos tem impactado a profissão e trazer novos olhares para os desafios da atualidade no âmbito da formação profissional, também de forma a contribuir com a produção do conhecimento na área de Serviço Social.

Logo, se você atua como assistente social em Santa Catarina e fez um curso de especialização, gostaria de convidá-lo (a) a participar desta pesquisa.

Caso aceite participar, peço gentilmente que responda este e-mail autorizando o CRESS SC - 12ª Região a disponibilizar seu contato a esta pesquisadora, para realização de uma entrevista.

Maria Alice Pereira Borges

Assistente Social, CRESS SC - 12ª Região nº 3571

Doutoranda do PPGSS/UFSC

Em caso de dúvida, segue os contatos:

E-mail: malicepe@yahoo.com.br

Telefone: (48) 991058285 (contato telefônico e WhatsApp)

APÊNDICE B – Questionário Inicial



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO SÓCIO-ECONÔMICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

Título da Pesquisa - Formação *Lato Sensu*: tendências e projetos em disputa na formação do
(a) assistente social

Doutoranda: Maria Alice Pereira Borges

Orientador: Prof. Dr. Hélder Boska de Moraes Sarmiento

Data:

QUESTIONÁRIO INICIAL

Identificação

Nome:

Data de Nascimento:

Cidade de residência:

E-mail:

Outro contato, se houver:

Trabalho

() Sim () Não

Cargo:

Instituição em que atua:

Cidade:

Ano de ingresso:

Observação, se houver:

Formação**Graduação**

Curso:

Modalidade do Curso

 Presencial À distância

Observação, se houver:

Instituição:

Data de ingresso:

Data de conclusão:

Pós-Graduação**Mestrado, se houver**

Curso/área:

Instituição:

Data de ingresso:

Data de conclusão:

Doutorado, se houver

Curso/área:

Instituição:

Data de ingresso:

Data de conclusão:

Especialização Sim Não

Quantos cursos realizou:

 1 2 3 Mais de 3, especificar:

Nome do Curso 1:

Nome do Curso 2, se houver:

Nome do Curso 3, se houver:

Curso 1

Área do Curso

 Serviço Social Saúde Educação Administração Direito Outra, especificar:

Modalidade do Curso

 Presencial À distância

Observação, se houver:

Bolsista

 Sim Não

Observação, se houver:

Natureza da Instituição em que o Curso foi oferecido

 Pública Privada

Observação, se houver:

Instituição que ofertou o curso:

Cidade em que o curso foi realizado, se houver:

Ano de ingresso do curso:

Ano de término do curso:

Duração do curso

 1 ano 2 anos Outro, especificar:

Carga horária do(s) curso(s)

 360 (trezentos e sessenta) horas 440 (quatrocentos e quarenta) horas Outra, especificar:

Trabalho de conclusão de curso

Sim Não

Tipo do Trabalho de conclusão do curso, se houver

TCC Artigo Trabalho Final Outro, especificar:

Título do Trabalho de conclusão do curso ou artigo, se houver:

Curso 2, se houver:

Área do Curso

Serviço Social Saúde Educação Administração Direito

Outra, especificar:

Modalidade do Curso

Presencial À distância

Observação, se houver:

Bolsista

Sim Não

Observação, se houver:

Natureza da Instituição

Pública Privada

Observação, se houver:

Instituição que ofertou o curso:

Cidade em que o curso foi realizado, se houver:

Ano de ingresso do curso:

Ano de término do curso:

Duração do curso

1 ano 2 anos Outro, especificar:

Carga horária do(s) curso(s)

360 (trezentos e sessenta) horas 440 (quatrocentos e quarenta) horas

Outra, especificar:

Trabalho de conclusão de curso

Sim Não

Tipo do Trabalho de conclusão do curso, se houver

TCC Artigo Trabalho Final Outro, especificar:

Título do Trabalho de conclusão do curso ou artigo, se houver:

Curso 3, se houver:

Área do Curso

Serviço Social Saúde Educação Administração Direito

Outra, especificar:

Modalidade do Curso

Presencial À distância

Observação, se houver:

Bolsista

Sim Não

Observação, se houver:

Natureza da Instituição

Pública Privada

Observação, se houver:

Instituição que ofertou o curso:

Cidade em que o curso foi realizado, se houver:

Ano de ingresso do curso:

Ano de término do curso:

Duração do curso

1 ano 2 anos Outro, especificar:

Carga horária do(s) curso(s)

360 (trezentos e sessenta) horas 440 (quatrocentos e quarenta) horas

Outra, especificar:

Trabalho de conclusão de curso

Sim Não

Tipo do Trabalho de conclusão do curso, se houver

TCC Artigo Trabalho Final Outro, especificar:

Título do Trabalho de conclusão do curso ou artigo, se houver:

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO SÓCIO-ECONÔMICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

Título da Pesquisa - Formação *Lato Sensu*: tendências e projetos em disputa na formação do
(a) assistente social

Doutoranda: Maria Alice Pereira Borges

Orientador: Prof. Dr. Hélder Boska de Moraes Sarmiento

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Data:

Nome do/a Entrevistado/a:

Tempo de entrevista:

1 Quais os motivos a(o) levaram a fazer uma formação *lato sensu* (curso de especialização)?
Contextualize.

2 Que aspectos influenciaram na escolha do(s) curso(s)? Por que escolheu a área de
_____ para a formação *lato sensu*?

3 Qual foi a proposta do Curso (como esteve organizado: objetivos, ementa, carga horária,
duração, TCC, artigo)?

4 Quais foram os conteúdos ministrados (estudados) no curso?

5 Na finalização do curso apresentou trabalho de conclusão do curso/artigo? Se sim, quais aspectos destacaria do trabalho?

6 Sobre a proposta e os conteúdos do Curso, qual sua avaliação (sua análise) na relação com a formação em Serviço Social?

7 Que tendências (teóricas, políticas) identifica no Curso realizado na relação com a formação em Serviço Social?

8 Considerando a formação realizada, quais relações faz com o Projeto Ético Político Profissional do Serviço Social? Convergências e divergências? Explique.

9 Qual foi o impacto do curso do ponto de vista de seu exercício profissional? A formação realizada correspondeu suas necessidades/expectativas profissionais? Contextualize.

10 Entende o(s) curso(s) realizado(s) como uma Educação Permanente? Contextualize.

11 O curso atendeu suas necessidades por educação permanente? Contextualize a relação entre o curso que realizou e suas possíveis necessidades por educação permanente.

12 Pensa em fazer outra especialização? Se sim, em qual área? Contextualize.

13 O que te motivou a participa da pesquisa? Alguma questão, comentário ou sugestão quanto à entrevista realizada?

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a), você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada *Formação Lato Sensu: tendências e projetos em disputa na formação do (a) assistente social*, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina – PPGSS/UFSC, pela discente do doutorado em Serviço Social Maria Alice Pereira Borges, sob a orientação do Prof. Dr. Hélder Boska de Moraes Sarmiento.

A referida pesquisa visa aprofundar a discussão sobre a formação profissional no Serviço Social, a partir da formação *lato sensu*, de forma a trazer novos olhares para as dificuldades e desafios da formação na atualidade. Também, objetiva contribuir com a produção do conhecimento na área de Serviço Social, na linha de pesquisa Serviço Social, Ética e Formação Profissional.

A pesquisa apresenta como objetivo geral analisar as tendências da formação em Serviço Social a partir dos cursos *lato sensu* realizados por assistentes sociais com atuação em Santa Catarina.

Os objetivos específicos são: mapear os cursos de formação *lato sensu* realizados por assistentes sociais com atuação em Santa Catarina; identificar as tendências da formação profissional em Serviço Social a partir dos cursos de especialização *lato sensu* realizados por assistentes sociais com atuação em Santa Catarina; caracterizar os principais elementos constitutivos das tendências da formação *lato sensu* identificadas nos assistentes sociais com atuação em Santa Catarina; problematizar as tendências presentes nos cursos de especialização *lato sensu* realizados por assistentes sociais com atuação em Santa Catarina na relação com o Projeto Ético-Político do Serviço Social.

Como procedimento de pesquisa será realizada entrevista individual com assistentes sociais com atuação em Santa Catarina e formação *lato sensu* (curso de especialização), a qual você está sendo convidado (a) a participar.

Para a entrevista será utilizado formulário semiestruturado com perguntas abertas, a partir de um roteiro previamente elaborado pela pesquisadora e seu orientador. Durante a

entrevista será proposto a utilização de gravador de voz para facilitar o registro das informações, caso você permita. Além disso, antecedendo a entrevista, será indicado o preenchimento de um questionário inicial com informações básicas sobre o tema do estudo.

Sua participação na pesquisa é voluntária, podendo ser interrompida a qualquer momento, sem necessidade de justificativa. O sigilo das informações está assegurado, considerando a privacidade na sua identificação frente às informações coletadas na entrevista. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, poderá solicitar informações sobre a pesquisa e sua participação, através dos meios de contato explicitados neste Termo.

O local da entrevista será definido de forma a facilitar sua participação, em local e horário de sua escolha. Em caso de necessidade de deslocamentos e/ou custos com alimentação, ocorrerá o devido ressarcimento pela pesquisadora das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa, havendo ainda a garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

A pesquisadora e o orientador estão à disposição no sentido de garantir que você receba todo acompanhamento e assistência necessários ao longo de toda a pesquisa e após seu encerramento, considerando os dados de contato presentes neste Termo.

Dado ao manuseio de informações desta natureza, é importante mencionar que a participação na pesquisa pode provocar eventuais desconfortos e constrangimentos, mesmo que mínimos, considerando sua disponibilidade para concessão de uma entrevista de duração prevista de 01h30min, uma vez que a mesma pode evocar memórias e mobilizar sentimentos nem sempre agradáveis. Ainda, dado a natureza das informações coletadas, existe a possibilidade, mesmo que involuntária, não intencional e remota, de veiculação acidental de informações associadas a identificação pessoal e/ou profissional do(a) entrevistado(a). Contudo, reafirma-se o compromisso e garantia do total cuidado no manuseio das informações coletadas, considerando, sobretudo, o sigilo destas informações.

Este Termo foi elaborado considerando a Resolução Conselho Nacional de Saúde - CNS 510/16, enquanto referência para o processo de pesquisa. Como parte deste processo, a pesquisa passou pela avaliação do CEPESH-UFSC. O CEPESH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no

desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEPESH-UFSC está localizado no Prédio Reitoria II, da UFSC, na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC, Cep 88.040-400, contato (48) 37216094, e-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br.

O Termo será elaborado em duas vias, rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, pelo(a) entrevistado(a) e pela pesquisadora responsável, devendo a página com assinaturas estar na mesma folha.

CONTATO DOS RESPONSÁVEIS PELA PESQUISA:

Doutoranda: Maria Alice Pereira Borges

Telefone: (48) 9 91058285

E-mail: malicepe@yahoo.com.br

Endereço residencial: Travessa Hercílio José Correa, 110. Condomínio Villa Di Maranello. Bairro Serraria. Cidade de São José - Santa Catarina (SC).

Orientador Docente: Prof. Dr. Hélder Boska de Moraes Sarmento

Telefone: (48) 37219297 Ramal 28

E-mail: hboska@yahoo.com.br

Endereço trabalho: Universidade Federal de Santa Catarina, Curso de Serviço Social.

Campus Universitário. Trindade. 88040-970 – Florianópolis, Santa Catarina (SC) – Brasil.

Florianópolis, _____ de _____ de 2019.

Assinatura: Maria Alice Pereira Borges

Doutoranda do PPGSS/UFSC, nº de CPF 03394588951

Entrevistado (a):

Eu, _____, n° de
CPF _____, declaro para fins de
participação nesta pesquisa, na condição de sujeito de pesquisa, que fui devidamente
esclarecido (a) sobre os objetivos e procedimentos da mesma. Entendo que minha
participação é voluntária e que poderei interrompê-la a qualquer momento.

ANEXO A – E-mail encaminhado pelo CRESS 12ª Região aos(as) assistentes sociais
de Santa Catarina

Envio de convite para participação em pesquisa pós-graduação da UFSC

De: Conselho Regional de Serviço Social (coordenadora@cress-sc.org.br) Para: malicepe@yahoo.com.br

Data: terça-feira, 21 de maio de 2019 11:22 BRT

Olá Assistentes Sociais, boa tarde

O Conselho Regional de Serviço Social, CRESS 12ª Região, após análise da solicitação da Estudante do Programa Pós-Graduação de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina, conforme “Convite para participação na pesquisa Educação Permanente em Serviço Social: interlocução com a pós-graduação lato sensu, voltada aos (às) assistentes sociais com atuação em Santa Catarina e que fizeram Curso de Especialização”, após análise, deliberou pelo envio pelo email do CRESS, do convite anexo aos profissionais inscritos neste Regional, compreendendo a pesquisa elemento essencial no processo de formação, bem como os dados que se relevam nas pesquisas científicas.

“Assunto: Convite para participação na pesquisa Educação Permanente em Serviço Social: interlocução com a pós-graduação lato sensu, voltada aos (às) assistentes sociais com atuação em Santa Catarina e que fizeram Curso de Especialização.

Prezado (a), sou assistente social e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina – PPGSS/UFSC, sob a orientação do Prof. Dr. Hélder Boska de Moraes Sarmiento, na pesquisa de tese intitulada Educação Permanente em Serviço Social: interlocução com a pós-graduação lato sensu.

Para o desenvolvimento da pesquisa serão realizadas entrevistas individuais com assistentes sociais que atuam em Santa Catarina e tenham formação lato sensu, isto é, que fizeram Curso de Especialização. Objetiva-se aprofundar a discussão sobre a temática da educação permanente no Serviço Social a partir da formação lato sensu, de forma a avançar na apreensão de como seus rebatimentos tem impactado a profissão e trazer novos olhares para os desafios da atualidade no âmbito da formação profissional em Serviço Social.

Logo, se você atua como assistente social em Santa Catarina e fez um Curso de Especialização, gostaria de convidá-lo (a) a participar desta pesquisa concedendo uma entrevista. Sua participação será muito importante para se avançar neste estudo, também de forma a contribuir com a produção do conhecimento na área.

Para possibilitar sua participação na pesquisa e/ou outros esclarecimentos, peço gentilmente que envie um e-mail para malicepe@yahoo.com.br ou m.alice@ufsc.br, ou ainda utilize os demais canais de contato (contato telefônico ou mensagem via WhatsApp, conforme os dados abaixo). Assim, poderei dar continuidade a sua participação e/ou tirar dúvidas sobre a pesquisa.

Desde já, agradeço a atenção dispensada.

Nome: Maria Alice Pereira Borges

Assistente Social CRESS SC - 12ª Região no 3571

Doutoranda do PPGSS/UFSC

E-mails de contato: malicepe@yahoo.com.br e/ou m.alice@ufsc.br Telefone de contato: (48) 991058285 (contato telefônico e WhatsApp)".

Dessa forma, o CRESS 12ª Região sugere ampla participação dos/as Assistentes Sociais, orientando por fim, que o aceite na participação da pesquisa, deverá ser realizado diretamente a Doutoranda Maria Alice Pereira Borges, consoante aos endereços por ela registrados.