



Eixo: Serviço Social, fundamentos, formação e trabalho profissional.
Sub-eixo: Formação profissional.

FORMAÇÃO *LATO SENSU*: O OLHAR PARA A EDUCAÇÃO PERMANENTE NO SERVIÇO SOCIAL

MARIA ALICE PEREIRA BORGES¹
HÉLDER BOSKA DE MORAES SARMENTO²

Resumo: Propõe realizar a discussão sobre a educação permanente no Serviço Social a partir da pós-graduação *lato sensu*, enquanto parte de projeto de pesquisa de doutorado. Aborda aspectos da formação *lato-sensu* no país e seu estabelecimento enquanto espaço importante para se pensar a educação permanente no Serviço Social, considerando sua abrangência e efetividade, na relação com a formação graduada e o exercício profissional.

Palavras-chave: Educação permanente; pós-graduação *lato sensu*; Serviço Social.

LATO SENSU EDUCATION: A LOOK TO THE PERMANENT EDUCATION IN SOCIAL WORK

Abstract: Proposes to hold the discussion on permanent education in Social Work from the *lato sensu* post-graduation, as part of the research project for PhD thesis. It addresses aspects of the *lato sensu* education in the country and its establishment as an important space for thinking about permanent education in Social Work, considering its scope and effectiveness, in relation to graduate education and professional practice.

Keywords: Permanent education; *lato sensu* post-graduation; Social Work.

1 INTRODUÇÃO

Os cursos *Lato Sensu*, de Especialização e Aperfeiçoamento Profissional, que compõem a política educacional brasileira de pós-graduação, apresentam desde sua criação nomeadamente 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, 2005, p. 165).

Se diferenciam dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, que mesmo com atuação em setores profissionais apresentam objetivos

¹ Estudante de Pós-Graduação. Universidade Federal de Santa Catarina.
E-mail: <malicepe@yahoo.com.br>.

² Professor com formação em Serviço Social. Universidade Federal de Santa Catarina.

essencialmente científico e, para além de uma certificação, concedem grau de natureza acadêmica e de pesquisa.

No Serviço Social, como em outras áreas, historicamente os cursos de especialização abarcam um grande número de profissionais que buscam um espaço de aprimoramento e qualificação das questões próprias do exercício profissional que devem ser trabalhadas, de forma a avançar na formação graduada no contexto da Educação Permanente³.

2 O ESTABELECIMENTO DA FORMAÇÃO *LATO SENSU* NO BRASIL: algumas aproximações

O importante parecer nº 977/1965⁴, do Professor Newton Sucupira, estabeleceu no país “os cursos de pós-graduação, caracterizando-os em dois tipos: *stricto sensu* e *lato sensu*. Não havia, antes disso, diferenciação e menção explícita ao mestrado e doutorado, cujas concepções e estruturas consolidaram-se a partir daquele ano” (PILATI, p. 8, 2006).

A partir desta caracterização, as especializações, continuaram “sendo um segmento importante da pós-graduação, embora não fosse objeto de acompanhamento sistemático” (PILATI, 2006, p.9).

Com a criação do primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação, em 1981, voltado para o planejamento da pós-graduação *stricto sensu*, este quadro se consolida, na medida que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que antes tratava da política de pós-graduação no seu conjunto, aos poucos passa a se concentrar nos mestrados e doutorados⁵. Os cursos de especialização em nível de pós-graduação vão saindo do foco das políticas oficiais e regulatórias dessa modalidade de ensino pós-graduado. Apesar disso, a formação *lato sensu*, ainda se manifestava como uma referência na formação destes quadros enquanto marca de sua constituição histórica, 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 [...]. Acrescente-se o 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).

Nesta medida, ao contrário de uma retração, observou-se em alguns

³ Enquanto parte de pesquisa de doutorado que propõe discutir a temática da Educação Permanente a partir dos cursos de formação *lato sensu* na área de Serviço Social.

⁴ Instituído pelo Ministério da Educação – MEC, Conselho Federal de Educação – CFE (então Conselho Nacional de Educação – CNE), e da Câmara de Educação Superior- CES.

⁵ Também contribuiu para este cenário o fato da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (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 consente excepcionalmente que docentes com especialização lecionem (PILATI, 2006).

períodos uma tendência à expansão das especializações. De 2001 a 2003, por exemplo, ocorreu um crescimento de 47%, nos cursos, constituindo-se de 84,9% de instituições privadas (PILATI, 2006). Face a este crescimento, dando ênfase a importância da discussão das especializações no âmbito da educação superior e da pós-graduação, o autor destaca a Resolução MEC/CNE/CES nº 03/1999⁶, que além de critérios de certificação estabeleceu a necessidade de avaliação dos cursos pela Capes, e a Resolução MEC/CNE/CES nº 01/2001, que reforçou aspectos quanto à flexibilidade e agilidade dos cursos e critérios básicos de sua regulação ainda vigentes.

Por sua vez, Fonseca (2004) questiona estas mudanças, situando que anteriormente, sob a vigência da Resolução de nº 12/1983, havia uma maior preocupação com o aspecto formativo e a pós-graduação constituía um sistema interligado, tendo como órgão regulador o antigo Conselho Federal de Educação (CFE), “cabia a ele conceituar os cursos de pós-graduação e as normas gerais para sua organização” (FONSECA, 2004, p.174). Na mesma linha, destaca a Lei nº 5.540/68, que estabelecia uma “pós-graduação consolidada e aprovada pelos conselhos superiores das instituições. A mesma lei deu à universidade a autonomia para criar, encerrar e recriar os cursos de pós-graduação. Assim, minimamente, a pós-graduação guardava uma identidade” (FONSECA, 2004, p.174). Assinala, ainda, que com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Superior, Lei nº 9.394/96, e o estabelecimento da Capes, em 1999, tem-se proposto

um novo ordenamento para os cursos de pós-graduação *lato sensu*, cuja tônica insere-se na ótica da flexibilização e na retirada da exigência de formação didático-pedagógica, considerando os avanços alcançados pela LDB em relação à formação docente. No entendimento da Capes, para dar novo enfoque à pós-graduação *lato sensu* fazia-se necessário mudar a concepção da Resolução nº 12/83 com o objetivo de adequá-la ao novo cenário do ensino superior. (FONSECA, 2004, p. 174-175).

As questões que motivaram a publicação das Resoluções subsequentes, acabaram por centrar-se no:

uso de diferentes nomenclaturas para a especialização como MBA (Master Business Administration); falta de uma política da Capes para a pós-graduação *lato sensu*; distância conceitual do *lato* e do *stricto sensu*; criação do mestrado profissional (Portaria Capes nº 80, de 16 de dezembro de 1998). (FONSECA, 2004, p. 176).

A autora continua a discussão, sinalizando que mesmo havendo uma preocupação com a avaliação dos cursos, os resultados deste processo fizeram com que a pós-graduação *lato sensu* se desenvolvesse sem identidade conceitual e desvinculada do sistema nacional de pós-graduação, muitas vezes “exógena à política de graduação e ao próprio eixo estrutural da política de pós-graduação” (FONSECA, 2004, p. 176).

Sem tecer as mesmas críticas, Pilati (2006, p.15), assinala que muitos questionamentos quanto a qualidade dos cursos ocorre em função de

⁶ Revogando a Resolução MEC/CNE/CES nº. 12/1983.

instituições que “ignoram esses requisitos ou fazem interpretações equivocadas, buscando brechas que as desobriguem da responsabilidade acadêmica direta”. De outra forma, Fonseca (2004, p.178) conclui que a expansão das Especializações implicou a expansão do setor privado e, em muitos casos, “sem a preocupação com critérios que poderiam garantir padrões razoáveis de qualidade acadêmica”.

É notório observar que as diversas resoluções desta época apresentaram em geral um curto período de vigência, evidenciando novos embates no conjunto de forças que atuavam nas políticas educacionais, sobretudo sob a influência “do setor privado que, na ótica de uma política flexível para o ensino superior, apresenta um novo marco regulador espelhado na Resolução nº 1, de 3 de abril de 2001 [...]” (FONSECA, 2004, p. 177). Para a autora, este quadro gerou grande insatisfação e impacto nos cursos *lato sensu*, sobretudo no aligeiramento e impropriedade dos certificados obtidos. Como resultado, com exceção das universidades que detêm autonomia, os cursos *lato sensu* tiveram um crescimento desordenado e uma oferta, em muitos casos, sem qualidade, trazendo impactos notório em sua constituição até hoje.

Numa tentativa de tratar a questão, o Ministério da Educação⁷ criou uma Comissão Especial de Acompanhamento e Verificação, objetivando acompanhar e verificar a exatidão do cumprimento das disposições estabelecidas na Resolução de 2001 e realizar sugestões de procedimentos voltados para a supervisão dos cursos. A Comissão formada sugeriu a criação de um cadastro dos cursos (Portaria Ministerial nº 328/2005), como estratégia de supervisão. O Conselho Nacional de Educação, através do Parecer CNE/CSE nº 66/2005, normatizou o cadastro como uma nítida operação de controle de oferta e de qualidade, esboçando a necessidade de: 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)⁸.

O ministro da educação deste período, ministro Tarso Genro, também ponderou a necessidade de mudar a “desregulação que permitiu a proliferação de cursos de pós-graduação sem qualidade em todo o país [...]” (FONSECA, 2004, p. 179). Contudo, este debate já demandava “a participação das universidades, instituições de ensino superior (IES), Conselho Nacional de Educação, Capes, Associações Científicas e outros segmentos envolvidos para que a discussão não se limite ao âmbito do Ministério da Educação” (FONSECA, 2004, p. 180).

Nesta linha, a autora traz questionamentos sobre a função e o papel da pós-graduação *lato sensu* no atual contexto da educação superior, indicando a necessidade “uma discussão mais ampla e aprofundada para repensar-se a

⁷ É importante situar que este período corresponde a uma mudança na conjuntura política brasileira, momento em que Fernando Henrique Cardoso, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), deixa a presidência, a qual presidiu de 1995 a 2002, assumindo o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, de 2003 a 2011, pelo Partido dos Trabalhadores (PT), representando novos embates na regulação das políticas públicas.

⁸ “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).

política de pós-graduação, a inserção no sistema de pós-graduação e seu caráter conceitual, formativo e regulador” (FONSECA, 2004, p. 181).

Como resultado do cadastramento realizado, em 2005, os cursos de pós-graduação *lato sensu* foram registrados no Ministério da Educação (MEC), credenciando-se 127 instituições públicas e 716 instituições privadas que ofereciam os cursos de especialização. Em 2012⁹, o setor público detinha 304 instituições e o setor privado, 2.112 instituições (BRASIL/MEC, 2009; 2012 apud FONSECA, FONSECA, 2016)¹⁰.

Ao realizar uma breve comparação entre duas legislações, a Resolução n° 1 de 08/06/2007¹¹ e a Resolução n° 12 de 06/10/1983¹², observa-se esta tendência a uma flexibilização dos marcos de regulação no que tange as instituições de ensino que estão aptas a oferecer as Especializações. Enquanto, na resolução de 1983, as 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, frisa em seu Art. 1° 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, em 1983 havia a especificação de que a carga horária de 60 horas (das 360 horas estipulada para duração dos Cursos) deveria ser utilizada “com disciplinas de formação didático-pedagógica¹³, 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.

A criação dos mestrados profissionais, através da Portaria Normativa da Capes n° 17, de 28 de dezembro de 2009, com a finalidade de aprimorar a formação técnico-profissional avançada, 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-graduação. Também, o atual Plano Nacional de Pós-Graduação, PNPG 2011-2020, contendo recomendações sobre avaliação, inovação, internacionalização, redes e associações, interdisciplinaridade e multidisciplinaridade, não fez menção específica para os cursos *lato sensu* (FONSECA, FONSECA, 2016).

Em 2014, a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação (SERES/MEC) apontou para a realização de um novo Cadastro Nacional, sendo instituído pela Resolução n° 2 de 2014 (MEC/CNA/CES, 2014), o cadastro de oferta de pós-graduação *lato sensu* (presencial e a distância) para todas as instituições credenciadas no Sistema

⁹ Outra tentativa de regulação se deu através da Resolução no 7/2011, do CNE/CES, que extinguiu a possibilidade de credenciamento de instituições não educacionais para a oferta de cursos de especialização nas modalidades de educação presencial e a distância, também objetivando preservar uma qualidade mínima nos cursos (FONSECA, FONSECA, 2016).

¹⁰ Após este período a Comissão Especial de Acompanhamento e Verificação foi extinta, 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. Essa ausência de informações constitui uma lacuna significativa no sistema de avaliação e de acompanhamento dos cursos por parte do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação” (FONSECA, FONSECA, 2016, p. 158).

¹¹ Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização.

¹² Fixa condições de validade dos certificados de cursos de aperfeiçoamento e especialização para o Magistério Superior, no sistema federal.

¹³ Uma vez que a maioria dos cursos estavam voltados para a formação e atualização de docentes do ensino superior (PILATI, 2006).

Federal de Ensino, estando entre as obrigatoriedades dados sobre o corpo docente, a coordenação, número de vagas, periodicidade dos cursos, prazo para adequação das instituições as exigências, e, ainda a sistemática de atualização e coleta futura de dados (BRASIL, 2014).

Novamente, evidencia-se a importância desta modalidade de pós-graduação, seja por meio de sua notória expansão, sobretudo de cursos voltados para a capacitação de professores de todos os níveis de ensino, seja pela “necessidade 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).

No Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (2007 apud FONSECA, FONSECA, 2016) também houve considerações sobre a pós-graduação *lato sensu* nos diferentes aspectos do fazer acadêmico, com ponderações que consideram 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-se 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 reconhecimentos de cursos e instituições. (FONSECA, FONSECA, 2016, p. 162).

Silveira e Pinto (2005, p.39) sinalizando preocupações da Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG)¹⁴, igualmente faz a análise sobre a pós-graduação *lato sensu*, pontuando 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”.

Dada sua importância formativa no campo técnico-profissional e na educação continuada, os cursos de especialização, constantemente vêm sendo desafiados tendo sua qualificação relacionada 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).

Atualmente, no cadastro existente, Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior, conta com 77.068 cursos de pós-graduação *lato sensu* registrados, sendo 65.207 cursos ativos (BRASIL, 2018).

A perpetuação dos cursos se mantém assegurada pelas necessidades

¹⁴ Encontro Nacional de Jovens Cientistas na Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) ocorrido em 2001.

dos próprios sistemas de ensino e pela ampliação da demanda das especializações, dada a necessidade de atualização dos 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, nas empresas, calcando-se na ideia de que o conhecimento é possível, mas precisa ser reformulado, reconstruído frente a contínua produção científica e tecnológica, e os novos desafios que aparecem no âmbito do conhecimento e do exercício profissional (PILATI, 2006). Desta forma, os cursos de 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).

Além disso, o autor relembra que esta modalidade de formação desempenha “um papel estratégico no processo de construção do próprio sistema de pós-graduação brasileiro [...] sua versatilidade permite também que profissionais de todas as áreas os utilizem para atualização ou mesmo aprofundamento de novos campos” (PILATI, 2006, p. 24).

3 EDUCAÇÃO PERMANENTE NO SERVIÇO SOCIAL: o olhar para as especializações

Em pesquisa promovida pela ABEPSS¹⁵ em 2006, observou-se o aumento no número de especializações na área de Serviço Social, tanto nas instituições públicas como nas privadas, contanto com “76 cursos de especialização, 29 mestrados e 11 doutorados” (AMARAL, 2007, p, 20).

Atualmente, de acordo com os dados cadastro e-MEC, esta expansão se mantém, havendo 381 cursos de especialização com a denominação Serviço Social, destes sendo 330 cursos ativos (BRASIL, 2018).

Outra questão evidenciada nesta pesquisa de 2006 foi a diferença expressiva quanto à oferta de Programas de mestrado e doutorado em relação os cursos de especialização nas instituições privadas¹⁶. Das Instituições de

¹⁵ 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.

¹⁶ A proporção de Instituições de Ensino Superior (IES) com 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% (18) instituições públicas e 15,5% (11) instituições privadas ofereciam mestrado, 24,1 % (7) públicas e 5,6% (4) privadas ofereciam doutorado, 10,3% (3) públicas e 21,1% (15) privadas não ofereciam pós-graduação (AMARAL, 2007).

Ensino Superior (IES) pesquisadas, 71,6% eram privadas e 28,4% eram públicas. A proporção das IES privadas que não oferecem pós-graduação foi duas vezes maior em relação às públicas. Para a autora, este aumento no número de especializações nas instituições privadas desconectado da pós-graduação *stricto sensu*, também evidencia que a pós-graduação ao invés de estar inserida em uma política de qualificação continuada, vem se transformando em uma demanda de mercado (AMARAL, 2007).

Este tensionamento, considerando de um lado a predominância das instituições de ensino superior privadas, e de outro, a defesa intransigente e necessária do projeto de formação profissional alicerçado a partir da “universidade pública, gratuita e de qualidade, acompanhada da denuncia dos efeitos deletérios da privatização do ensino superior” (IAMAMOTO, 2010, p. 444), tem marcado sobretudo a formação *lato sensu*. Por outro lado, a necessidade de reconhecer que este peso quantitativo quanto às IES privadas, requer das entidades de representação da categoria “uma política específica de integração desses cursos à proposta de formação profissional consensuada, condição de se preservar a hegemonia na direção acadêmica e política dessa formação” (IAMAMOTO, 2010, p. 444), sem desconsiderar que tal aproximação deve incluir também a qualificação dos docentes destas instituições, bem como, dos docentes das demais IES, tanto na graduação como na pós-graduação.

A formação continuada apresenta-se caracterizada por “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). No âmbito da pós-graduação, correspondendo, aos cursos de nível superior de especialização. Apesar das dificuldades quanto à oferta, seu estabelecimento e a falta de investimento junto as universidades, como apresentado os cursos de especialização têm configurado lugar de destaque entre as instâncias de educação permanente no Serviço Social e outras áreas.

Entre as iniciativas que retratam a organização da categoria sobre esta problemática, o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), em decorrência das 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, organizaram na área “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).

Em decorrência desta última especialização, a presidente da ABEPSS na época, Elaine Rossetti Behring, ressaltou o grande desafio que foi realizá-la, situando os resultados expressivos para os/as assistentes sociais que participaram do processo e 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).

Outrossim, em pesquisa desenvolvida por docentes e acadêmicos do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC em 2011, ao tratar do mercado de trabalho, do exercício e da formação

profissional dos assistentes sociais de Santa Catarina¹⁷, 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 131 profissionais pesquisados da região da Grande Florianópolis, identificando-se que “72% dos assistentes sociais possuem pós-graduação [...], 49% são especialistas, 14% são mestres, 8% são doutores e 1% tem pós-doutorado” (MANFROI et al. 2011, p. 110)¹⁸.

Rodrigues (2010, p. 23) lembra que as especializações estão inseridas numa proposta de pós-graduação mais célere, a princípio com menor exigência teórica e de dedicação, em comparação com a formação *stricto sensu*, sendo possível problematizar se esta 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).

Na discussão sobre formação profissional, Netto (1996) já apontava em suas análises que a curto prazo seu perfil generalista seria insuficiente para atender ao mercado de trabalho e manter os avanços conquistados na profissão, indicando dois encaminhamentos possíveis e suas consequências para formação profissional na área, o autor considera: 1) *afunilar a graduação*, dirigindo a formação, desde início, para especializações; ou 2) manter o perfil generalista da graduação, institucionalizando a especialização como *requisito para o exercício profissional*. O primeiro caminho, além de remeter a redução da formação profissional a um nível puramente técnico-operativo, na análise do autor tende a comprometer os avanços teóricos e analíticos responsáveis por configurar a compreensão do significado social do Serviço Social 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, aparece como a alternativa mais razoável.

Assim, as especializações, a partir de uma formação generalista, como possibilidade de aprofundamento em uma área de atuação específica, contemplando as especificidades das diversas áreas de atuação, configuram a noção de uma formação profissional contínua, na medida que

a curto prazo o problema da formação profissional não pode continuar se colocando mais como restrito à preparação das novas gerações de profissionais: *tem que incluir os milhares de assistentes sociais já diplomados* e que se vêem 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

¹⁷ Com o objetivo de tratar da realidade do mercado de trabalho, do exercício e da formação profissional dos assistentes sociais do Estado, tendo abrangência junto aos profissionais da região da Grande Florianópolis e das cidades Chapecó, Lages, Itapema e Tubarão (RODRIGUES, 2010).

¹⁸ Em relação as áreas dos cursos, dos 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) (RODRIGUES, 2010).

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. 124-125).

Os cursos, quais sejam de Especialização, Reciclagem e/ou Atualização Profissional, quando voltados ao “campo da imediatividade cotidiana em que se movem as ações do Serviço Social, quando reduzido à mera aparência, constitui um foco aberto para o fortalecimento do empirismo, do pragmatismo, do voluntarismo e do conservadorismo, da fragmentação entre teoria e prática [...]” (SIMIONATTO, 1999, p.18).

Nestes termos, compreender a dinâmica e o fundamento destes cursos voltados a Educação Permanente no Serviço Social apresenta-se como possibilidade de aprofundamento do conhecimento sobre a profissão, uma maior conexão com o projeto profissional e com o debate acerca das condições de trabalho, enquanto um processo de formação que tem rebatimentos concretos na ação profissional, nas respostas e nos resultados do trabalho diário desses profissionais. Depende, contudo, como disse Netto (1996), como esta disputa será travada. É com estes novos 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. Mas ele impõe também específicas exigências de capacitação acadêmica que permitam atribuir transparências às brumas ideológicas que encobrem os processos sociais e alimentem um direcionamento ético-político e técnico ao trabalho do assistente social capaz de impulsionar o fortalecimento da luta contra-hegemônica comprometida com o universo do trabalho. (IAMAMOTO, 2009, p. 343).

E 2012, o CFESS lançou a *Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS-CRESS*¹⁹, criada com a contribuição da ABEPSS e da Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social (ENESSO), enquanto um “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

¹⁹ Através do ofício circular nº 008/2012, de 17/09/2012.

melhoria dos serviços prestados aos usuários. (CFESS, 2010 apud CFESS, 2012, p. 27-28).

Com a criação desta Política e das diversas forças presentes nos espaços da profissão que anteriormente a este período já vinham apontando a necessidade de se avançar nesta discussão, observa-se que o tema da Educação Permanente tem assumido maior visibilidade no debate profissional, em eventos promovidos pela área e em pesquisas recentes²⁰, merecendo que novas pesquisas sejam realizadas, considerando os diferentes espaços em que esta formação se estabelece, como nos cursos de formação *lato sensu*.

4 CONCLUSÃO

Compreender como a profissão tem enfrentado as questões próprias do exercício profissional na relação com a Educação Permanente, e, mais especificamente, a partir dos cursos de especialização, apresenta um papel relevante para se avançar nos embates próprios da formação e do exercício profissional.

Diferentemente da formação *stricto sensu*, as especializações historicamente foram estabelecidas por meio de instituições privadas, esta realidade repercute de diversas formas sobre a constituição dos cursos e, conseqüentemente, na forma como tem se dado sua articulação na relação entre formação e exercício profissional. Assim, remetendo a necessidade de que novos estudos explorem esta discussão de forma a qualificar o que se tem pensado para esta modalidade de Educação Permanente no Serviço Social.

Em conformidade com a política educacional brasileira, as especializações configuram um espaço onde as especificidades próprias do cotidiano do exercício profissional devem ser problematizadas, considerando as mediações com a formação generalista do assistente social. Nesta problematização, torna-se central e necessário aprofundar seu potencial crítico, enquanto espaço de interlocução com a realidade, qualificando o diálogo entre formação e exercício profissional, expressando o compromisso com a perspectiva crítica, calcada nas diretrizes curriculares e o projeto ético-político profissional.

REFERÊNCIAS

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, p.13-29, jul./dez. 2007.

BRASIL. Documento parecer CFE n. 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. **Revista Brasileira de Educação**, n, 30, p.162-173, set./dez, 2005.

²⁰ A temática Educação Permanente aparece como um dos destaques nas pesquisas apresentadas no último ENPESS – Encontro Nacional de Pesquisadores de Serviço Social (LEWGOY, BATISTONI, ABREU, 2014).

_____. **Resolução nº 12/83 de 6/10/83.** Conselho Federal de Educação. Lafayette de Azevedo Ponde. 06/10/1983, p. 2.

_____. **Resolução nº 1 de 8 de junho de 2007.** Conselho Federal de Educação. Antônio Carlos Caruso Ronca. 08/06/2007, p. 2.

_____. **Resolução nº 2, de 12 de fevereiro de 2014.** Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. 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>. **CFESS. Política de educação permanente do conjunto CFESS-CRESS.** Gestão Tempo de Luta e Resistência - 2011-2014, 2012, 52p.

_____. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. Base de dados das Instituições e Cursos de Educação Superior.** Cadastro e-Mec de Instituições e Cursos de Ensino Superior. 2018. Disponível em <<http://emec.mec.gov.br>>. Último acesso em 06 de julho 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. Comissão de Comunicação. 28 de out./2010, 2010, 1p. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/500>>. Acessado em: 09 de maio de 2018.

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>>.

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.

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>>

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço social em tempo de capital fetiche:** capital financeiro, trabalho e questão social. São Paulo: Cortez, 4. ed., 495p., 2010.

_____. 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.

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.

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.

PILATI, Orlando. Especialização: falácia ou conhecimento aprofundado? **R B P G**, v. 3, n. 5, p. 7-26, jun. 2006.

RAMOS, Sâmya 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.

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.

SILVEIRA, Vladimir Oliveira da; PINTO, Felipe Chiarello de Souza. Reflexões necessárias sobre o mestrado profissional. **R B P G**, v. 2, n. 4, p. 38-47, jul. 2005.

SIMIONATTO, I. As expressões ideoculturais da crise capitalista da atualidade. In: **Capacitação em Serviço Social e política social**. Módulo I. Brasília, Cead/UnB, CFESS, ABEPSS, p. 1-23. 1999.