

EDUCAÇÃO PERMANENTE E POLÍTICAS PÚBLICAS: PROBLEMATIZAÇÃO DE PRÁTICAS E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS¹

CONTINUING EDUCATION AND PUBLIC POLICIES: PRACTICE PROBLEMS AND KNOWLEDGE PRODUCTION

Luiza Helena Dalpiaz**

Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina

Resumo: A demanda para profissionalização de operadores locais de políticas públicas coloca em pauta a educação permanente. O objetivo com este artigo foi apresentar uma perspectiva que se particulariza por duas noções operativas: crise do praticante e tensão paradigmática. Essas noções fundamentam um método para problematização de práticas profissionais, do qual se desdobram uma metodologia para construção do problema e cinco procedimentos metodológicos complementares. O trabalho com esse método indica a existência de um conjunto diversificado de problemas/temas e condições para a formação do praticante. Nesse caminho, interrogam-se políticas públicas, a partir da análise de situações singulares de práticas profissionais, e destaca-se a pertinente indissociabilidade entre formação profissional e pesquisa científica.

Palavras-chave: Educação permanente. Políticas públicas. Multirreferencialidade. Análise institucional. Pesquisa-formação.

Abstract: The demand for professionalization of local operators of public policies places continuing education in the spotlight. The objective with this paper was to present a perspective that is particularized by two operative notions: practitioner crisis and paradigmatic tension. These concepts are the basis of a method for questioning professional practices, which unfold one methodology for construction of the problem and five complementary methodological procedures. Working with this method leads

* Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Paris VIII na França; Especialista em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

to the existence of an array of problems / issues and conditions for the formation of the practitioner. Following this path, public policies are pondered upon based on the analysis of individual situations of professional practice, and the indivisibility of relevant professional training and scientific research is highlighted.

Keywords: *Continuing education. Public policies. Multireferentiality. Institutional analysis. Research-training.*

1 INTRODUÇÃO

A partir da Constituição Federal de 1988, as políticas públicas passam a fundamentar-se na defesa e afirmação da democracia, da cidadania e dos direitos humanos e sociais. Nesse contexto, emerge a demanda para profissionalização de trabalhadores² públicos por meio da educação permanente. Inicialmente implantada na saúde, depois na assistência social, nesses dois campos, as respectivas definições convergem para uma mesma hipótese: a problematização do processo de trabalho e das práticas profissionais estabelece, potencialmente, um caminho para trabalhadores realizarem aprendizagens significativas. Tais aprendizagens visam construir soluções compartilhadas, entre diferentes atores sociais, em face das necessidades das populações e das exigências de transformação da realidade, em diferentes planos concomitantes.

Na mesma direção da referida hipótese, neste artigo apresento uma perspectiva para a educação permanente, que está enraizada no fundamento filosófico do inacabamento do homem, e tem como objetivos: instaurar condições para questionar situações profissionais singulares instituídas e, ao mesmo tempo, provocar modificações em atos e discursos, de sujeitos e de organizações, implicados na operacionalização de políticas públicas.

Essa concepção de educação permanente particulariza-se por duas noções operativas: crise do praticante e tensão paradigmática, as quais fundamentam o método para problematização de práticas profissionais. Esse método tem como base uma tríade de referências indissociáveis: a multirreferencialidade, a análise institucional socioanalítica e o modelo de múltiplas trajetórias para avaliação de políticas sociais.

Um ponto de convergência dessa tríade de referências consiste na perspectiva da produção de uma ruptura epistemológica, condicionada à mudança de lugar do sujeito que produz conhecimentos: o sujeito, individual e/ou coletivo, tradicional-

mente dissociado do objeto/problema que investiga, passa a problematizar sua prática profissional reconhecendo-se implicado na trama social que interroga.

O método instaura condições para questionar percursos e situações, possibilitando, ao mesmo tempo, a emergência da pergunta do sujeito que produz conhecimentos. Tais condições são objetivadas em uma metodologia para construção do problema, a qual prevê três momentos distintos e articulados: explicitação do problema da prática, formulação do problema de pesquisa e complexificação do problema de pesquisa.

De forma complementar, cinco procedimentos constituem-se em desdobramentos do referido método: parcerias interinstitucionais e entre praticantes e pesquisadores, espaço-tempo regular e sistemático para trabalho reflexivo, grupos de trabalho, análise de situações singulares de intervenção e mapa de análise da prática profissional.

A associação da metodologia para construção do problema com os cinco procedimentos metodológicos citados produz a emergência de uma diversidade considerável de problemas da prática. Esse conjunto de problemas/temas indicam rumos para outras frentes de trabalho, conceitual e metodológico, em perspectiva.

O trabalho apresentado neste artigo situa-se na interface entre os campos da educação e do serviço social. Nesse ponto de entrelaçamento entre os dois campos, instaurei o programa de pesquisa, cujo eixo estruturante é o mencionado método para problematização de práticas profissionais. Esse programa caracteriza-se por desenvolver duas linhas temáticas, distintas e articuladas: formação de pesquisadores e formação de praticantes. A exposição, a seguir, evidencia elementos da formação de praticantes, a meu ver, significativos para a construção, em andamento, de uma perspectiva para a educação permanente de operadores locais de políticas públicas.

Este artigo está organizado em três segmentos. No primeiro, contextualizo a educação permanente no campo das políticas públicas, apresento elementos da institucionalização do tema no cenário público e caracterizo a definição por mim adotada, até esse momento. No segundo, exponho elementos teóricos e conceituais que particularizam a perspectiva para a educação permanente proposta neste artigo. No terceiro, exponho procedimentos metodológicos e problemas/temas emergentes que indicam demandas e condições para a formação de praticantes.

2 EDUCAÇÃO PERMANENTE DE OPERADORES LOCAIS DE POLÍTICAS PÚBLICAS

A Constituição Federal de 1988 marca uma ruptura com a tradição do modelo assistencial-paternalista e orienta as *políticas públicas* para defesa e afirmação da democracia, da cidadania, dos direitos humanos e sociais. Em um percurso de lutas e de contradições, esse contexto institucional produz uma *demand*a para a *profissionalização* de operadores locais de políticas públicas e a emergência da *educação permanente (EP)* como *tema da agenda* de organizações governamentais e sociais (CECCIM, 2005; SOUZA, 2007).

Em termos conjunturais, o País caracteriza-se, desde então, por uma situação paradoxal em razão de exigências simultâneas e opostas: efetuar investimentos sociais e realizar ajustes estruturais, próprios ao ideário neoliberal (COUTO et al., 2010). No período pós-1988, o processo de institucionalização de políticas públicas evidencia-se por uma trajetória fragmentada e contraditória. De um lado, constatam-se avanços e inovações na instalação de um aparato político-organizacional e na modernização do Estado; por outro lado, evidenciam-se entraves relativos à universalização, ao financiamento, à gestão e à qualidade de serviços prestados (ABRÚCIO, 2007; LOBATO, 2009).

Segundo Souza (2007, p. 69), as políticas públicas referem-se ao “[...] estágio em que governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações, que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.” Na perspectiva de análise adotada no presente artigo, articula-se a essa ideia da política pública, como objetivação do processo de democratização da sociedade, a concepção da política pública como uma instituição. Nos termos de Lourau (2004), a instituição implica um campo de tensões entre forças instituídas e forças instituintes, que produz um processo contínuo, contraditório e paradoxal, de institucionalização da forma social.

Análises do processo para formulação de políticas públicas indicam haver uma pluralidade de elementos heterogêneos em interação, nesse campo de tensões: agenda governamental, questões e problemas, comunidades geradoras de alternativas, difusão de ideias, “clima” ou “humor” nacional, forças políticas organizadas, mudanças dentro do próprio Governo, atores visíveis e participantes invisíveis e arenas políticas (CAPELLA, 2007). Nos termos de Souza (2007, p. 74), o *ciclo da política pública* constitui-se em “[...] um processo dinâmico e de aprendizado.” Essa mesma autora mostra que há confusão ao se estabelecer a relação entre políticas sociais e políticas públicas e propõe uma distinção

baseada na diferença de foco: a política pública refere-se ao processo que é “pano de fundo”, a política social delimita problemas a resolver em uma área específica.

No Brasil pós-1988, a EP emerge como *política pública*, inicialmente no campo da saúde: a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde foi criada em 2003 (CECCIM, 2005; FERNANDES, 2008):

A Educação Permanente é aprendizagem no trabalho, onde o aprender e o ensinar se incorporam ao cotidiano das organizações e ao trabalho. A educação permanente se baseia na aprendizagem significativa e na possibilidade de transformar as práticas profissionais. [...] Ela é feita a partir dos problemas enfrentados na realidade e leva em consideração os conhecimentos e as experiências que as pessoas já têm. Propõe que os processos de educação dos trabalhadores da saúde se façam a partir da problematização do processo de trabalho, e considera que as necessidades de formação e desenvolvimento dos trabalhadores sejam pautadas pelas necessidades de saúde das pessoas e populações. (BRASIL, 2009, p. 20).

No campo da saúde trabalha-se com uma distinção entre EP e educação continuada. Segundo Davini (2009), a educação continuada reproduz características dos modelos da educação escolar e acadêmica: disciplinares, centrados na transmissão de conhecimentos, dissociados da solução de problemas empíricos; os dispositivos para a formação, em geral, consistem em ações pontuais e descontínuas.

No campo da assistência social, uma política de EP, semelhante à da saúde, foi implantada em 2013:

[...] a Educação Permanente no SUAS [Sistema Único de Assistência Social] deve buscar não apenas desenvolver habilidades específicas, mas problematizar os pressupostos e os contextos dos processos de trabalho e das práticas profissionais realmente existentes. Via pela qual se buscará desenvolver a capacidade crítica, a autonomia e a responsabilização das equipes de trabalho para a construção de soluções compartilhadas, visando às mudanças necessárias no contexto real das mencionadas práticas profissionais e processos de trabalho. (BRASIL, 2013, p. 32).

Essas duas políticas de EP convergem para uma mesma *hipótese*: a problematização do processo de trabalho e das práticas profissionais estabelece, potencialmente, um caminho para trabalhadores realizarem aprendizagens significativas. Tais aprendizagens visam construir soluções compartilhadas, entre diferentes atores sociais, em face das necessidades das populações e das exigências de transformação da realidade, em diferentes planos concomitantes. Na mesma direção da referida

hipótese, o *objetivo* com este artigo é apresentar uma perspectiva para a EP que se particulariza por duas noções operativas: crise do praticante e tensão paradigmática.

A *categoria EP* é comumente associada a duas visões de mundo diferentes: a ideologia libertária e comunitária dos anos 1960/1970 e o discurso da competição e do individualismo deste século XXI. Como experiência concreta e noção teórica, foi difundida por meio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) quando, então, foi reconhecido: o “[...] adulto como sujeito de educação (tradicionalmente centrada na criança) e a ampliação dos âmbitos de aprendizagem para além do ambiente escolar, ao longo de toda uma vida e em contextos comunitários e laborais.” (DAVINI, 2009, p. 43).

No Brasil, Paiva (1985) atribui à Unesco, nos anos 1960, a propagação do tema da EP no campo da educação, por intermédio de publicações traduzidas do francês para o português. A referida autora destaca a influência do pensamento de Pierre Furter, perito da Unesco, para a institucionalização do tema no vocabulário pedagógico brasileiro.

No final do último quarto do século XX, em relatório para a Unesco sobre educação para o século XXI, uma comissão internacional posicionou-se sobre a insustentabilidade dos múltiplos efeitos de um desenvolvimento econômico a qualquer preço e interrogou as condições para a humanidade aprender a con-viver na “aldeia global”. A comissão propôs uma concepção de *educação ao longo de toda vida* fundamentada em quatro pilares, ou seja, em quatro formas distintas de aprendizagens: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto, aprender a ser (DELORS, 1998).

Para Ardoino (1971, p.303-304),³ a institucionalização de uma política pública de educação permanente implica, ao mesmo tempo, uma decisão política e uma opção filosófica. A opção filosófica fundamenta-se na “[...] aposta sobre o homem: sua perfectibilidade e sua aptidão à mudança ativa.” Ardoino refere-se à noção do “homem inacabado” de Lapassade (1963, p. 244): “[...] o homem é ‘totalização em andamento’ sem jamais ser totalidade acabada.” Nessa perspectiva, segundo Ardoino (1971), a educação permanente tem como finalidades: saber-ser, saber-tornar-se, saber e saber-fazer, aprendizagem da democracia, conquista de um ser melhor. Para esse autor (1977, p. 13), as finalidades da educação são contraditórias e paradoxais, pois se trata, ao mesmo tempo, de reproduzir uma “tradição estabelecida” e construir a “possibilidade de um vir a ser diferente”.

A *perspectiva para a EP*, que apresento no presente artigo, está enraizada no fundamento filosófico do inacabamento do homem e tem como objetivos: instaurar condições para questionar situações profissionais singulares instituídas e, ao mesmo tempo, provocar modificações em atos e discursos, de sujeitos e de organizações, implicados na operacionalização de políticas públicas. Essa concepção de EP particulariza-se por duas noções operativas: crise do praticante e tensão paradigmática, as quais fundamentam um método para problematização de práticas profissionais, cujas características apresento a seguir.

3 ELEMENTOS DE UM MÉTODO PARA PROBLEMATIZAÇÃO DE PRÁTICAS PROFISSIONAIS

Método significa caminho, que se inspira em princípios a operacionalizar, e não se reduz a procedimentos formais e/ou preestabelecidos, a reproduzir ou a repetir. O método refere-se a um conjunto de ideias que estabelecem uma perspectiva e certas condições estratégicas, considerando-se a realização de um percurso para a produção de conhecimentos (MORIN, 1986). No plano teórico, o método aqui abordado tem como base uma *triade de referências* indissociáveis.

A *multirreferencialidade* considera a hipótese da complexidade da realidade e propõe uma leitura plural do problema/objeto de investigação, considerando pontos de vista distintos e heterogêneos. Esse trabalho exige cuidado e rigor epistemológicos para delimitação e articulação de diferentes saberes e conhecimentos, pertinentes e significativos, considerando características próprias do objeto/problema em pauta (ARDOINO, 1993).

A *análise institucional socioanalítica* indaga relações de poder e relações com o saber. A “análise em situação” trata de “[...] decifrar as relações que os indivíduos e os grupos mantêm com as instituições.” (LOURAU, 1970, p. 267). Nesse sentido, provoca a emergência do não saber (o invisível, o não dito, o oculto, o escotoma, o inconsciente) de sujeitos implicados na situação analisada (AUTHIER; HESS, 1981).

O *modelo de múltiplas trajetórias para avaliação de políticas sociais* coloca em relação fatos e discursos, traçando trajetórias de diferentes atores presentes, em diversos planos, no tecido social da prática considerada. Esse modelo supõe a construção de dispositivos de pesquisa-formação, que promovam a parceria entre pesquisadores e praticantes, para produzir conhecimentos. O objetivo dessa associação

é elaborar formas de registro e visualização, de narrativas de práticas profissionais, que propiciem condições para: identificar necessidades e demandas sociais, observar interações entre interlocutores, construir hipóteses de mudança e acompanhar o desenvolvimento e os efeitos de ações inovadoras (ZECCA, 1989).

Um ponto de convergência dessa tríade de referências consiste na perspectiva da produção de uma *ruptura epistemológica*, condicionada à mudança de lugar do sujeito que produz conhecimentos: o sujeito, individual e/ou coletivo, tradicionalmente dissociado do objeto/problema que investiga, passa a problematizar sua prática profissional reconhecendo-se implicado na trama social que interroga.

Em toda prática, o sujeito está situado em um “nó de relações”. Em termos institucionalistas, o sujeito que analisa sua implicação considera a interação, relação e ação recíproca, entre sujeito-objeto-situação (LOURAU, 1988, 1990). Essa análise exige um trabalho paradoxal, entre forças simultâneas e contrárias: aproximação-distanciamento do sujeito, delimitação-complexificação do objeto/problema e subjetivação-objetivação dos conhecimentos.

Para articular elementos da tríade teórica de referência, trabalho com *duas noções operativas* – crise do praticante e tensão paradigmática. Dessa forma, criam-se condições que estabelecem, ao mesmo tempo, um princípio organizador do pensamento e um “ponto de partida” singular, no qual o sujeito inicia seu processo para produção de conhecimentos.

Na origem, elaborei a noção de *crise do praticante*, no campo das ciências da educação, para compreender o sentido do mal-estar presente no percurso de assistentes sociais: um magma de tensões vivenciado pelo praticante, em grande parte implícito e nebuloso (angústia, impotência, insatisfação, dúvida, insegurança...), no entrelaçamento da formação acadêmica, do exercício profissional e da militância política.

Em seu sentido etimológico, o termo grego *krisis* significa decisão. Em situações onde há certezas e garantias, a crise instaura dúvidas, imprevisibilidade e abre um campo de possibilidades, com diferentes tendências: de transgressão e mudança; de (re)acomodação e retorno ao *status quo*; ou de agravamento da situação inicial. A noção de *praticante* refere-se ao sujeito que exerce sua prática, em diferentes campos de intervenção (social, educativo, político, terapêutico, científico, etc.), em distintas instâncias organizacionais e institucionais.

A crise do praticante é constituída por três elementos entrecruzados e interdependentes: existencial (problemas de identidade profissional, individual e coletiva);

político (dificuldades com relações de poder e nas relações com o saber) e científico (conflitos entre teoria e prática). A hipótese, então formulada, é que a superação da crise supõe que o praticante se torne praticante-pesquisador sobre sua própria prática para produzir conhecimentos e, assim, gerar subsídios para a (re)construção do projeto visado⁴ do sujeito (DALPIAZ, 1994).

Na sequência, em situações que associavam práticas de orientação, individuais e em grupo (em cursos de mestrado e doutorado), com investigações coletivas sobre o tema da formação de pesquisadores no campo do serviço social, nos demos conta que se produziu uma transformação: a crise do praticante, inicialmente abordada como problema de pesquisa, tornou-se, em nossa prática científica, uma noção epistemológica. No começo do trabalho de orientação, o sujeito era instigado a relatar seu percurso, formativo e interventivo, e a interrogar-se sobre o caminho até então realizado, por meio de um instrumento chamado texto livre. Em consequência, o questionamento subjetivo, objetivado na escrita, estabelecia um lugar, que instaurava o “ponto de partida” do processo para produzir conhecimentos (DALPIAZ; DE LA FARE, 2000).

O *texto livre* é um instrumento para trabalhar a análise da implicação do sujeito. Trata-se de produzir uma narrativa, que se expressa em termos próprios, considerando: situações vivenciadas, itinerários percorridos, tensões implícitas, elementos da cultura oral própria ao contexto de origem e questões emergentes. A hipótese é que a escrita “espontânea”, desobrigada de observar normas acadêmicas instituídas, contém, ainda que em filigrana, elementos constitutivos da pergunta do sujeito.

O praticante, ao se interrogar sobre sua própria prática, opera o princípio holográfico da complexidade: “[...] o todo está na parte que está no todo.” (MORIN, 1986, p. 101). Esse princípio supõe que a pergunta do sujeito singular expressa um problema do respectivo campo de referência. A questão do sujeito caracteriza-se, ao mesmo tempo, como um *indício*, que sinaliza sentidos implícitos da prática (GINZBURG, 1989), e, em termos institucionalistas, como um *analisador*, pois permite “[...] revelar a estrutura da instituição, provocá-la, forçá-la a falar.” (LOURAU, 1970, p. 283).

O trabalho para formulação da pergunta singular produz uma *tensão paradigmática*, ao desvelar a concomitância e o conflito entre tradições e exigências distintas – profissionais, políticas e científicas – que constituem o sujeito em sua prática (DALPIAZ; DE LA FARE, 2000). A *prática* é considerada um tecido composto de elementos indissociáveis, múltiplos e heterogêneos, em interação, que produzem formas sociais,

que se fazem e se desfazem sem parar, em um processo contínuo de institucionalização, no tensionamento entre forças instituídas e instituintes (DALPIAZ, 2002).

As duas noções operativas, crise do praticante e tensão paradigmática, particularizam o *método para problematização de práticas profissionais*. Esse método instaura condições para questionar percursos e situações, possibilitando, ao mesmo tempo, a emergência da pergunta do sujeito que produz conhecimentos. Tais condições são objetivadas em uma *metodologia para construção do problema*, a qual prevê três *momentos* distintos e articulados e respectivos *instrumentos investigativos*:

- a) *Explicitação do problema da prática*: análise da implicação do sujeito em relação à sua prática profissional e/ou acadêmica e/ou militante. Instrumento: texto livre;
- b) *Formulação do problema de pesquisa*: a partir de questões emergentes do texto livre, elaboração de um mapa contextual-conceitual, formado pelas categorias constitutivas do problema da prática. Instrumentos: estudos bibliográficos e documentais; se for o caso, contatos e/ou entrevistas com pesquisadores e/ou outros profissionais com reconhecido saber sobre o problema em pauta;
- c) *Complexificação do problema de pesquisa*: realização da (re)formulação e estabelecimento de desdobramentos do problema de pesquisa. Instrumentos: interlocução com pares praticantes, aprofundamento de estudos bibliográficos e documentais.

Para além de uma aparente linearidade, os três momentos sinalizam rumos a explorar, que se entrecruzam e se influenciam mutuamente, na construção do caminho a ser percorrido pelo sujeito que produz conhecimentos.

O método para problematização de práticas profissionais, aqui apresentado, vem sendo (re)elaborado em um percurso que contempla vários dispositivos formativos, situados em diversos contextos institucionais, na interface entre os campos da educação e do serviço social. Esse trabalho se condensa em um *programa de pesquisa*, cuja gênese se encontra em minha tese de doutorado (DALPIAZ, 1994). O referido programa caracteriza-se pelo desenvolvimento de duas linhas temáticas, distintas e articuladas: formação de pesquisadores e formação de praticantes.

Na sequência do presente artigo, a exposição evidencia elementos da formação de praticantes, a meu ver, significativos para a construção, em andamento, de uma perspectiva para a educação permanente de operadores locais de políticas públicas.

4 PRÁTICAS PROFISSIONAIS E EDUCAÇÃO PERMANENTE: ELEMENTOS METODOLÓGICOS E QUESTÕES EMERGENTES

A perspectiva para a educação permanente (EP), com a qual trabalho, está enraizada no fundamento filosófico do inacabamento do homem e tem como objetivos: instaurar condições para questionar situações profissionais singulares instituídas e, ao mesmo tempo, provocar modificações em atos e discursos, de sujeitos e de organizações, implicados na operacionalização de políticas públicas. Essa concepção de EP particulariza-se por duas noções operativas: crise do praticante e tensão paradigmática, as quais fundamentam o método para problematização de práticas profissionais, anteriormente apresentado.

Esse método tem sido transposto em diferentes *dispositivos para a formação de praticantes*: oficinas de análise de práticas profissionais, com trabalhadores e gestores locais de políticas sociais (assistência social e saúde coletiva), em pesquisas-formação; supervisão de estágios curriculares, coordenação de laboratórios de práticas profissionais e orientação de trabalhos de conclusão de curso, no ensino de graduação em Serviço Social; oficinas para elaboração de projetos sociais, em cursos de extensão de curta duração e em disciplinas de cursos de especialização (pós-graduação *lato sensu*); e, ainda, assessorias para equipes de organizações não governamentais (educação popular).

Nesse conjunto heterogêneo de dispositivos, o trabalho com o método para problematização de práticas profissionais impulsiona o desenvolvimento e o aprimoramento de *elementos metodológicos* complementares, os quais se encontram constantemente em processo de (re)elaboração. De forma sintética apresento, a seguir, cinco procedimentos que se caracterizam como desdobramentos do referido método, os quais apontam para questões e pistas emergentes sobre demandas e condições para a formação de praticantes. Tais procedimentos, paralelamente, têm marcas próprias, entrecruzam-se e influenciam-se mutuamente, assim como são partes de um todo, articulado e orgânico, continuamente aberto ao devir.

A construção de *parcerias interinstitucionais*, internas e/ou externas, visando associar *praticantes e pesquisadores* para a produção de conhecimentos, supõe

um trabalho exigente e contínuo de articulação sociopolítica; logo, não se reduz a cerimônias e/ou documentos protocolares, em geral, também necessários e compreensíveis. Trabalhar em parceria requer divulgação e circulação de informações entre diferentes interlocutores para que ocorra cooperação. Ao mesmo tempo, presume explicitação e negociação de pontos de vista diversos, não raras vezes contrários, para que se estabeleçam zonas nas quais haja reconhecimento mútuo e convergências, as quais não se confundam com consensos. Tais condições parecem viabilizar a construção de ações compartilhadas entre sujeitos estruturalmente distintos. Esse tipo de prática contém um problema transversal: a relação simbólica entre membros de unidades sociais binárias (praticantes e pesquisadores, técnicos e gestores, etc.) nas quais, frequentemente, reproduzem-se hierarquias implícitas e desqualificações mútuas.

O lugar institucional do praticante, entre outras particularidades, comumente, caracteriza-se pelo cotidiano tarefeiro e ativista, pelo excesso de exigências contraditórias em precárias condições de trabalho, pela violência em diferentes planos. Como contraponto, nesse contexto, verifica-se a demanda para a institucionalização de um *espaço-tempo regular e sistemático*, específico para prosseguir estudos e realizar pesquisas, a ser, necessariamente, considerado como parte da agenda, sempre transbordante, individual e organizacional. Experiências realizadas indicam que esse tipo de espaço-tempo estabelece fronteiras simbólicas e materiais, instituindo um território peculiar que favorece o *trabalho reflexivo*. Também se observa possível, então, instaurar acordos coletivos que contribuam para o estabelecimento de um ambiente de escuta e de autorização, no qual se exercita expressão individual, não julgamento do outro, reflexão compartilhada e debate de ideias. Dessa forma, esse contexto provoca a emergência de necessidades de conhecimento, imperativos de protagonismo, desejos de autoria. Simultaneamente, promove a experiência, sempre perturbadora e nunca finalizada, com a desconstrução de posturas autoritárias, visões deterministas, pensamentos monorreferenciais.

Outro procedimento se refere ao agenciamento, no dispositivo formativo, de uma *base sociopolítica* constituída por um conjunto de unidades: os *Grupos de Trabalho (GTs)*. Cada GT é formado, prioritariamente, por quatro membros, e organizado pelo princípio da heterogeneidade de pertencimentos dos participantes. Os GTs articulam as outras duas unidades presentes na cena pública do dispositivo: cada indivíduo e o coletivo. Nesses termos, os GTs compõem uma trama e um microambiente experiencial, em que se reproduzem, entre outras situações, contradições e dificuldades próprias à vida na sociedade, à inserção nas organizações e nas comunidades, ao trabalho em equipe. Tais

tensões emergem e são (re)trabalhadas a partir, e em função, de tarefas propostas a realizar, considerando a construção de uma ação compartilhada. O trabalho com os GTs, nos termos anteriormente caracterizados, diferencia-se de outras propostas metodológicas que priorizam abordagens focadas nas relações interpessoais.

A análise de situações singulares de intervenção consiste no procedimento pelo qual o praticante adentra na complexidade da prática em uma perspectiva, simultaneamente, delimitada e densa. Cada sujeito (um indivíduo ou um grupo ou uma equipe, dependendo do tipo de dispositivo formativo) seleciona uma situação na qual esteja diretamente implicado na intervenção (realizada, em andamento ou a projetar). O critério de escolha é tratar-se de uma situação sobre a qual o praticante se interroga, em qualquer plano que julgue pertinente investigar. A situação eleita servirá de guia e orientará o trabalho com a metodologia para a construção do problema, nos termos anteriormente apresentados. O detalhamento desse trabalho requer um desenvolvimento que ultrapassa o limite proposto no presente artigo.

No entanto, penso pertinente mencionar, brevemente, outros dois encaminhamentos metodológicos complementares. Ao relato oral da situação de intervenção vivenciada, o praticante é convidado a articular dados de fontes as mais diversas possíveis: tanto de registro próprio, quanto de colegas, seja da própria organização, ou seja de outras implicadas na trama que está sendo problematizada. Outro encaminhamento se refere à elaboração de produções textuais parciais, que sintetizam o trabalho de produção de conhecimentos até então realizado. Tais produções são socializadas e debatidas no coletivo, em momentos sempre negociados com o conjunto de participantes do dispositivo. Práticas formativas realizadas mostram, entre outros efeitos, que o trabalho com uma situação singular de intervenção contribui para um mergulho no magma de tensões que habita o mal-estar do praticante. No entanto, o fio condutor da análise, o problema de investigação emergente da prática, constitui-se em meio que permite ao praticante escapar de duas armadilhas retóricas recorrentes: de um lado, relatos de experiências habitados por queixas e culpabilidades diversas, sobrecarregados de detalhes superpostos e impossibilidades repetitivas; de outro, afirmações reiteradas de convicções que preconizam e prescrevem formas abstratas e idealizadas de “dever ser” e/ou submetem a análise do local a mecanismos deterministas exclusivamente conjunturais. Tais armadilhas, para além de expressões legítimas do mal-estar, de certa forma produzem, no praticante, experiências diversas de paralisia e alienação.

As referências inspiradoras do *mapa de análise da prática profissional* são o *modelo de inteligibilidade das organizações* (ARDOINO, 1971, 1993)⁵ e o *modelo de múltiplas trajetórias para avaliação de políticas sociais* (ZECCA, 1989), este último já caracterizado no item anterior deste artigo. O mapa tomou corpo, inicialmente, em uma pesquisa-formação realizada com uma equipe local de trabalhadores e gestores da política de assistência social sob minha coordenação. O mapa formaliza a distinção e a articulação entre certos elementos/planos distintos de análise, que compõem a complexidade da prática e a cena singular de intervenção: questão social, políticas sociais, redes, organizações, equipes, intervenções, população. No plano técnico, dependendo de particularidades do dispositivo formativo, o mapa é trabalhado em duas formas: discursiva e/ou iconográfica.

Também, aqui, o detalhamento deste trabalho requer uma abordagem que excede o limite do presente artigo. No entanto, penso interessante destacar duas observações. Esse procedimento metodológico propicia uma visualização e uma materialidade referentes ao conjunto de certos elementos/planos presentes na cena interventiva. Essa composição por si mesma, associada ao trabalho para caracterização de cada unidade analítica, provoca no sujeito o reconhecimento da tendência a hierarquizar e/ou omitir e/ou eliminar certos elementos/planos que, constata, são indissociáveis. Outra potência do mapa me parece ser a possibilidade de exercitar o trabalho paradoxal relativo ao tensionamento entre a evidente complexidade da cena interventiva e a exigente tarefa de delimitar o problema/objeto de análise/intervenção.

O trabalho com o método para problematização de práticas profissionais, associando a metodologia para construção do problema com os cinco referidos procedimentos metodológicos, produz a emergência de uma *diversidade* considerável de *problemas da prática*. A título indicativo dessa diversidade, apresento, a seguir, de forma sintética e em tópicos, problemas/temas que tenho observado serem recorrentes em diversos dispositivos formativos:

- a) superposição e concomitância de paradigmas da proteção social: assistencialismo e direito social;
- b) entrecruzamento de tipos distintos, historicamente construídos, de trabalho social: caridade/filantropia, conscientização, participação social, gestão social, ativismo virtual;
- c) confusão semântica entre necessidades humanas, demandas sociais e comandas organizacionais e governamentais;

- d) desconstrução de termos cujos sentidos se encontram naturalizados e simplificados em diferentes instâncias da prática: etimologia e polissemia, resignificações;
- e) interdependência de trajetórias entrelaçadas, da população e de praticantes, na reprodução da situação de exclusão e vulnerabilidade social;
- f) marcas de (re)produção de invisibilidade e/ou estigmatização de trajetórias, individuais, grupais e/ou coletivas da população, no contexto das políticas públicas: continuidades, rupturas, evasões, desvios, ausências, lacunas, etc.;
- g) fragmentação de intervenções de diversos praticantes, de diferentes organizações, na situação considerada: relação entre intersetorialidade, multi/interdisciplinaridade, multi/interprofissionalidade;
- h) inconsistências na escrita do praticante, referentes às intervenções realizadas, e dispersão de informações produzidas em diferentes formas de registro de dados;
- i) precarização de condições de trabalho, sofrimento e adoecimento do praticante, em decorrência da transversalidade do modelo flexível de produção capitalista;
- j) redução de processos participativos para formalismos democráticos, em setores de controle social das políticas públicas;
- k) (re)organização de estratégias de intervenção do praticante, em diferentes planos institucionais, considerando a relação entre trabalho prescrito e trabalho real;
- l) explicitação de demandas latentes para a formação de praticantes.

Esse conjunto de problemas/temas indica rumos para outras frentes de trabalho, conceitual e metodológico. Nesse sentido, o objetivo em perspectiva é (re)elaborar subsídios cujo potencial heurístico propicia condições, a meu ver, para contribuir com o desenvolvimento da profissionalização de praticantes, em particular, pela via da educação permanente de operadores locais de políticas públicas, foco reflexivo do presente artigo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, a *perspectiva para a educação permanente*, com a qual trabalho, está enraizada no fundamento filosófico do inacabamento do homem e tem como objetivos: instaurar condições para questionar situações profissionais singulares instituídas e, ao mesmo tempo, provocar modificações em atos e discursos, de sujeitos e de organizações, implicados na operacionalização de políticas públicas. Essa perspectiva para a educação permanente, a nosso ver, particulariza-se por duas noções operativas, crise do praticante e tensão paradigmática. Tendo como base uma tríade indissociável de referências conceituais, essas duas noções fundamentam um método para problematização de práticas profissionais. Do método, desdobram-se uma metodologia para construção do problema e cinco procedimentos metodológicos complementares. Conforme demonstrado, o trabalho com esse método, em um conjunto heterogêneo de dispositivos formativos, produz um conjunto diversificado de indícios sobre problemas/temas e condições para a formação do praticante.

Uma característica epistemológica desse trabalho, a destacar, refere-se à *problematização de políticas públicas a partir da análise de situações singulares de intervenção de operadores locais*. Assim, a questão do praticante – uma pergunta de qualquer ordem que lhe instigue a investigar – sinaliza o rumo do percurso a construir para interrogar a trama complexa da qual seu mal-estar é um analisador.

A *parceria entre praticantes e pesquisadores* consiste em marco, científico e político, do método apresentado. Para além da dicotomia comumente observada ou de qualquer forma de voluntarismo condescendente, os procedimentos metodológicos indicados favorecem condições para o estabelecimento de lugares e funções, simultaneamente distintos e complementares para cooperar na *produção de conhecimentos*. Essas condições instigam a des-re-construção de problemas/temas no tensionamento entre pontos de vista, de um lado, conceitual e abstrato, de outro, habitado por indícios microsociais do mal-estar singular. Assim, impressões e expressões difusas sobre a prática, que correm o risco de serem reduzidas à individualidade do sujeito, são projetadas e delimitadas em um cenário coletivo de sentidos multirreferenciais.

Nesse O desenvolvimento de dispositivos formativos, baseado em procedimentos de pesquisa-formação, instaura um caminho que, estruturalmente, impulsiona a pertinente *indissociabilidade entre a formação profissional e a pesquisa científica, como perspectiva para a profissionalização de praticantes*. Resultados desse traba-

lho, apresentados neste artigo, demonstram ser possível, a meu ver, formular uma hipótese: a profissionalização de operadores locais de políticas públicas, por meio de dispositivos de educação permanente, organizados nos termos aqui indicados, constituiu-se em uma perspectiva que contém potencialidades para contribuir com a tarefa, complexa e coletiva, de superação de certas vicissitudes locais, próprias à trajetória fragmentada e paradoxal das políticas públicas, no Brasil.

Para finalizar, expresso meu reconhecimento de *limites da perspectiva apresentada*. Entre outros problemas conceituais, apenas tangenciados ou ainda implícitos, destaco questões de ordem conjuntural, em particular, o problema da relação entre educação e trabalho, no mundo contemporâneo, assim como o ciclo da política pública. No contexto do programa de pesquisa que está na origem deste artigo, compartilhamos a tarefa, individual e coletiva, de seguir problematizando indícios e interrogações aqui apresentados.

Notas explicativas:

¹ Uma versão preliminar deste artigo foi apresentada no Colóquio Internacional *Educação e Justiça Social* (Curitiba, 06 a 09 de maio de 2014), com o título: *Dispositivo de educação permanente para operadores locais de políticas sociais, em municípios do sul do Brasil: oficina de análise de práticas profissionais* (DALPIAZ, 2014). Para fins de elaboração do presente artigo, a referida comunicação foi revista e ampliada.

² Considerando que neste artigo não problematizo questões de gênero, na educação permanente, optei por uma escrita em termos genéricos e sem flexões.

³ As traduções de textos, do francês para o português, foram por mim realizadas.

⁴ Ardoino (1984) estabelece uma distinção entre o que denomina *projeto visado* (no plano filosófico-político, o valor que fundamenta o sentido a partir do qual se busca construir uma prática social) e *projeto programático* (no plano profissional-administrativo, a técnica de previsão, que antecipa um conjunto coerente de ações a empreender).

⁵ No *modelo de inteligibilidade das organizações* Ardoino procurou, ao mesmo tempo, dar conta de certos níveis da complexidade da realidade educativa e respectivas linguagens teóricas que lhes descrevem e problematizam. Esse modelo é composto por cinco perspectivas, ou seja, perspectivas centradas nas pessoas, nas interações, no grupo, na organização, na instituição, de modo que constitui a origem da *abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas*.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L. Trajetória recente da gestão pública brasileira: um balanço crítico e a renovação da agenda de reformas. **Revista Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 41, ed. especial, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122007000700005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 maio 2014.

ARDOINO, J. **Éducation et politique**: pour un projet d'éducation dans une perspective socialiste. Paris: Gauthier-Villars, 1977.

ARDOINO, J. L'approche multiréférencielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. **Pratiques de Formation – Analyses**, Saint-Denis, n. 25-26, p. 15-41, abr. 1993.

ARDOINO, J. Pédagogie de projet ou projet éducatif? **Revue POUR**, Toulouse, n. 94, p. 5-13, mar./abr. 1984.

ARDOINO, J. **Propos actuels sur l'éducation**: contribution à l'éducation des adultes. 5. éd. rév. et augm. Paris: Gauthier-Villars, 1971.

AUTHIEUR, A.; HESS, R. **L'analyse institutionnelle**. Paris: 1981. (Que sais-je?, 1968).

BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social. **Política Nacional de Educação Permanente do SUAS – PNEP/SUAS**. Brasília, DF: CNAS, mar. 2013. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/secretaria-nacional-de-assistencia-social-snas/livros/politica-nacional-de-educacao-permanente-do-suas-pnep-suas/caderno_politica_novoCOM%20CAPA.pdf/view>. Acesso em: 04 maio 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de gestão do trabalho e da educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação em Saúde. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde**. Brasília, DF: MS, 2009. (Série B. Textos Básicos em Saúde. Série Pactos pela Saúde, 2006, v. 9). Disponível em: <http://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_educacao_permanente_saude.pdf>. Acesso em: 04 maio 2014.

CAPELLA, A. C. N. Perspectivas teóricas sobre o processo de formulação de políticas públicas. In: HOCHMANN, G.; ARRETICHE, M.; MARQUES, E. (Org.). **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2007.

CECCIM, R. B. Educação permanente em saúde: desafio ambicioso e necessário. **Interface**, Botucatu, v. 9, n. 16, fev. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832005000100013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 maio 2014.

COUTO, B. R. et al. (Org.). **O Sistema Único de Assistência Social no Brasil**: uma realidade em movimento. São Paulo: Cortez, 2010.

DALPIAZ, L. H.; DE LA FARE, M. A pesquisa como problema: elementos de um método de pesquisa-formação no Serviço Social. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL – “O SERVIÇO SOCIAL E A QUESTÃO SOCIAL: DIREITOS E CIDADANIA”, 7., 2000, Brasília, DF. **Anais...** Brasília, DF: ABEPSS, 2000.

DALPIAZ, L. H. **Devenir praticien-chercheur, une possibilité pour le dépassement de la crise des travailleurs sociaux**: l'approche d'une assistante sociale. 1994. Thèse (Doctorat en Sciences de l'Éducation)–Département des Sciences de l'Éducation, Université Paris VIII – Vincennes à Saint-Denis, Saint-Denis-France, 1994.

DALPIAZ, L. H. Dispositivo de educação permanente para operadores locais de políticas sociais, em municípios no sul do Brasil: oficina de análise de práticas profissionais. In: PACIEVITCH, T.; DONATO, S. P. (Org.). **Colóquio Internacional Educação e Justiça Social - Anais - Artigos Completos**. Curitiba: PUCPR, 2014. Disponível: <<http://www.pucpr.br/eventos/anais-coloquio-educacao-justica.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2014.

DALPIAZ, L. H. Formação de pesquisadores e prática de orientação no Serviço Social. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL, 8., 2002, Juiz de Fora. **Anais...** Juiz de Fora: ABEPSS, 2002. CD-ROM.

DAVINI, M. C. Enfoques, problemas e perspectivas na educação permanente dos recursos humanos em saúde. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de gestão do trabalho e da educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação em Saúde. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde**. Brasília, DF: MS, 2009. (Série B. Textos Básicos em Saúde. Série Pactos pela Saúde, 2006, v. 9). Disponível em: <http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_educacao_permanente_saude.pdf>. Acesso em: 04 maio 2014.

DELORS, J. et al. **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: Unesco, 1998.

FERNANDES, R. M. C. **Educação permanente**: uma dimensão formativa no serviço social. 2008. Tese (Doutorado em Serviço Social – Faculdade de Serviço Social, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social)–Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Tradução Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LAPASSADE, G. **L'entrée dans la vie**: essai sur l'inachèvement de l'homme. Paris: Minuit, 1963. (Arguments).

LOBATO, L. de V. C. Dilemas da institucionalização de políticas sociais em vinte anos da Constituição de 1988. **Ciência Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, jun. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232009000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 de maio 2014.

LOURAU, R. **L'analyse institutionnelle**. Paris: Minuit, 1970. (Arguments).

LOURAU, R. **Le journal de recherche**; matériaux d'une théorie de l'implication. Paris: Meridiens Klincksieck, 1988. (Analyse institutionnelle).

LOURAU, R. Implication et surimplication. **Revue du Mauss**, Paris, n. 10, p. 110-120, 4. trim. 1990.

LOURAU, R. Objeto e método da análise institucional. In: ALTOÉ, S. (Org.). **René Lourau**: analista institucional em tempo integral. São Paulo: Hucitec, 2004.

MORIN, E. **La méthode**: 3. La connaissance de la connaissance. Paris: Seuil, 1986. (Points, Essais).

PAIVA, V. Educação permanente: ideologia educativa ou necessidade econômico-social? In: PAIVA, V.; RATTNER, H. **Educação permanente & capitalismo tardio**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.

SOUZA, C. Estado da arte da pesquisa em políticas públicas. In: HOCHMANN, G.; ARRETCHE, M.; MARQUES, E. (Org.). **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2007.

ZECCA, M. L'évaluation: outils d'émancipation? In: BACHMANN, C. **Les savoirs-faire de l'inquiétude et du renouveau**: une formation à l'évaluation de l'action sociale. Paris: PROMOFAP, 1989.

Recebido em 07 de outubro de 2015

Aceito em 02 de novembro de 2015

Endereço para correspondência: Rua Getúlio Vargas, 2125, Flor da Serra, 89600-000, Joaçaba, Santa Catarina, Brasil, luiza.dalpiaz@unoesc.edu.br