

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

ANDREZA MENDES FACHINA

**A SUPERVISÃO DE ESTÁGIO EM SERVIÇO SOCIAL:
APRENDIZADOS, CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS**

FRANCA

2018

ANDREZA MENDES FACHINA

**A SUPERVISÃO DE ESTÁGIO EM SERVIÇO SOCIAL:
APRENDIZADOS, CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para obtenção do Título de Mestre em Serviço Social. Área de concentração: Serviço Social: Trabalho e Sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina Piana.

**FRANCA
2018**

Fachina, Andreza Mendes.

A supervisão de estágio em serviço social : aprendizados, contribuições e desafios / Andreza Mendes Fachina. – Franca : [s.n.], 2018.

209 f.

Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

Orientadora: Maria Cristina Piana.

1. Serviço social - Orientação profissional. 2. Programas de estágio. 3. Assistentes sociais. I. Título.

CDD – 361.007

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Andreia Beatriz Pereira – CRB8/8773

ANDREZA MENDES FACHINA

**A SUPERVISÃO DE ESTÁGIO EM SERVIÇO SOCIAL: APRENDIZADOS,
CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS**

**Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais,
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito
para obtenção do Título de Mestre em Serviço Social. Área de concentração:
Serviço Social: Trabalho e Sociedade.**

COMISSÃO EXAMINADORA

Presidente: _____
Profa. Dra. Maria Cristina Piana

1º Examinador _____
Profa. Dra. Cirlene Ap. Hilário da Silva Oliveira - FCHS/UNESP

2º Examinador _____
Profa. Dra. Luzilene de Almeida Martiniano - UFU

Franca/SP, 29 de maio de 2018.

Dedico à minha filha Bruna, minha fonte de amor e inspiração, e ao meu esposo Marco que, com carinho, amizade e compreensão, compartilhou esse sonho comigo e me ajudou a concretizá-lo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por me guardar e guiar em todos os momentos da minha vida, ao Senhor dou graças eternamente.

Agradeço a minha filha, menina linda, carinhosa, companheira e verdadeira, a luz dos meus dias. Ter você, filha, me faz mais forte, obrigada por sempre estar comigo e ter paciência. Amo muito você!

Minha gratidão a meu esposo Marco, pessoa maravilhosa que nunca mediu esforços para me ajudar nessa caminhada, compreensivo, amoroso, dedicado, amo você sempre e para sempre.

Agradeço a minha mãe, Maria Alice, meu irmão, Anderson, que sempre estiveram ao meu lado, amo vocês. Em especial, a meu irmão, Adilson, que nunca me deixou desanimar me incentivou e escutou nas horas difíceis. Amo muito você.

Em especial, agradeço a José Antonio Janotta, que é mais que um chefe, é o amigo de todas as horas, dedicado, preocupado, sempre me ajudando a olhar para frente e ser uma pessoa melhor a cada dia.

Agradeço também a Alex Sandro Rodrigues, meu companheiro de trabalho, que muito me apoiou, sempre com uma palavra amiga e disposto a me ajudar a estudar.

Minha eterna gratidão a minha orientadora Maria Cristina Piana, pessoa admirável, especial e amiga, que com carinho e dedicação compartilhou comigo seu saber e muito contribuiu na construção desse conhecimento.

Agradeço às professoras Maria José e Cirlene, profissionais que respeito e admiro muito, tenho muito carinho por vocês.

Agradeço a minhas amigas Cátia e Ana Lúcia, e a meu amigo Antônio, foi muito bom ter cursado o mestrado com vocês, em especial a Gabriela Sgarbi que partilhou comigo não só o tema, mas as angústias e alegrias de abordar o estágio supervisionado e a formação profissional.

Ao pessoal do IMESB, em especial aos(as) alunos(as) que muito me ensinaram nessa caminhada, a Edméia que partilhou seus conhecimentos e me apoiou nas horas difíceis.

Agradeço ao corpo docente da pós-graduação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, por possibilitar a socialização deste conhecimento aqui construído.

Agradeço aos(as) participantes da pesquisa que muito contribuíram na construção desse conhecimento.

Minha gratidão a todos que de alguma forma, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta dissertação.

*Esta profissão encanta, sensibiliza, encoraja e
resignifica o sentido da práxis. [...] podemos
dizer que nada foi em vão, valeu cada
conquista, todos os encontros, cada reunião,
todos os debates que travamos dia-a-dia em
busca de compreender tantos “Brasis”, tantos
mundos, tanta gente...*

*E não esquecemos nunca, como Neruda nos
ensina: da nossa poesia, da nossa bandeira, do
nosso porvir*

(70 anos de luta – Andréa Lima)

FACHINA, Andreza Mendes. **A supervisão de estágio em Serviço Social: aprendizados, contribuições e desafios**. 2018. 209 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2018.

RESUMO

Esta pesquisa se propôs a compreender e analisar a supervisão de estágio em Serviço Social e a articulação entre os sujeitos supervisor(a) acadêmico/a, supervisor(a) de campo e estagiário(a). Valendo-se da abordagem qualitativa, evidenciou-se a expansão do ensino superior e os impactos nos cursos de graduação em Serviço Social. Foi abordado o processo de formação profissional e o exercício da profissão frente à precarização do trabalho do(a) assistente social. O método utilizado para a interpretação da realidade foi o materialismo histórico-dialético, que permitiu à pesquisa a leitura crítica da realidade, elencando-se categorias filosóficas de historicidade, totalidade, particularidade e mediação. Utilizou-se tanto de pesquisa de bibliográfica quanto de campo. Para o estudo bibliográfico, serviram de base autores como Yamamoto, Paulo Netto, Guerra, Pereira, Lima, Santos, Lewgoy, Oliveira, Bourguignon e Marx. A pesquisa de campo teve como universo o curso de Serviço Social do Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos (UNIFEB) e da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (UNESP, Câmpus de Franca). Como sujeitos participantes da pesquisa, contou-se com a coordenadora do curso de Serviço Social, duas supervisoras acadêmicas, dois supervisores de campo, vinculados às Unidades de Formação Acadêmica e quatro estagiários(as) do quarto ano do curso de Serviço Social. A técnica de apreensão dos dados empíricos escolhida foi a entrevista com roteiro semiestruturado, utilizando-se o gravador como instrumento da apreensão dos dados. Na análise dos dados empíricos, por meio da perspectiva dialética, fez-se uso de categorias teóricas definidas de acordo com o objeto de estudo, refletindo a realidade do processo de supervisão de estágio em Serviço Social, a saber: o processo de supervisão de estágio em Serviço Social; a formação profissional; a precarização do trabalho do(a) assistente social; e a unidade teoria-prática. As análises evidenciaram a supervisão como um processo fundamental para a formação profissional, mas cuja efetiva interconexão entre supervisão acadêmica, supervisão de campo e estágio não ocorre no cotidiano do exercício da supervisão e, dessa maneira, contribui “precariamente” com o processo de formação profissional. Contudo, existem muitos desafios para que essa interconexão de fato se realize. Ultrapassar a precarização das relações de trabalho expressa na falta de recursos, tanto materiais quanto humanos, no aumento da demanda e no acúmulo de trabalho possivelmente é a maior delas.

Palavras-chave: supervisão de estágio. formação profissional. Serviço Social.

FACHINA, Andreza Mendes. **Internship supervision in social work: learning, contributions and challenges**. 2018. 209 p. Dissertation (Master Degree in Social Work) – School of Humanities and Social Sciences, São Paulo State University “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2018.

ABSTRACT

This research proposes to understand and analyze the supervision of internship in Social Work and the articulation among the subjects academic supervisor, field supervisor and intern. Using the qualitative approach, it evidenced the expansion of university education and the impacts on undergraduate courses in Social Work. It approached the process of professional qualification and the profession practice in face of the precariousness of the work of the social worker. The method used for the interpretation of reality was historical-dialectical materialism, which allowed the research to critically read reality, listing philosophical categories historicity, totality, particularity and mediation. The research was bibliographical and in field. For the bibliographic study, authors such as: Marilda Villela Iamamoto, José Paulo Netto, Yolanda Guerra, Larissa Dahmer Pereira, Kátia Lima, Cláudia Mônica Santos, Alzira Maria Baptista Lewgoy, Cirlene Ap. H. da Silva Oliveira, Jussara Ayres Bourguignon and Karl Marx. The field research had as environment the Social Service course of the University Center of the Educational Foundation of Barretos (Unifeb) and the Human and Social Sciences College - Unesp / Franca. As participants it included the coordinator of the Social Work course, two academic supervisors, two field supervisors linked to the Academic Training Units and four interns from the fourth year of the Social Work course. The empirical data apprehension technique chosen was the interview with semi-structured script, using the recorder as an instrument of the data acquisition. In the analysis of the empirical data through the dialectical perspective, theoretical categories defined were used according to the object of study, reflecting the reality of the process of supervision of internship in Social Work, they are: the process of supervision of internship in Social Work, the professional qualification, the precariousness of the work of the social worker and the theory-practice unit. The analysis showed supervision as a fundamental process for professional qualification, but that the effective interconnection among academic supervision, field supervision and internship does not happen in the daily practice of supervision and thus contributes "precariously" to the process of professional qualification. However, there are many challenges for this interconnection to actually take place. Overcoming the precariousness of labor relations expressed in the lack of both material and human resources in the increase of demand and accumulation of labor is possibly the largest.

Keywords: supervision of internship. professional qualification. Social Work.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Região Administrativa de Barretos/SP	31
Figura 2: Salário médio dos trabalhadores formais do município de Barretos/SP.....	32
Figura 3: Região Administrativa de Franca/SP	39
Figura 4: Salário médio dos trabalhadores formais do município de Franca/SP...	40

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Demonstrativo de vagas ofertadas em IES privadas 1995-2016	77
Tabela 2: Demonstrativo das IES públicas e privadas na totalidade das IES – 1995 a 2016	85
Tabela 3: Cursos de Serviço Social – quantitativo e cursos, matrículas, ingressos e concluintes por modalidade de ensino – Presencial e EAD e categoria administrativa da IES.....	87
Tabela 4: Vagas, Candidatos e Ingressos em Cursos de Serviço Social por modalidade de ensino	88
Tabela 5: Quantitativo de docentes distribuídos de acordo com a natureza jurídica da IES e titulação	123
Tabela 6: Quantitativo de docentes distribuídos de acordo com a titulação e natureza jurídica da IES	124

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Instituições de ensino à distância que oferecem o curso de Serviço Social no município de Barretos/SP	34
Quadro 2: Grade Curricular do curso de Serviço Social da UNIFEB	36
Quadro 3: Resumo da Carga Horária Geral do Curso de Serviço Social da UNIFEB.....	38
Quadro 4: Instituições de ensino à distância que oferecem o curso de Serviço Social no município de Franca/SP	41
Quadro 5: Grade Curricular do Curso de Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (UNESP/Franca).....	44
Quadro 6: Pré-requisitos para cursar as disciplinas	49
Quadro 7: Perfil da Heloisa	126
Quadro 8: Perfil da Camila	126
Quadro 9: Perfil da Estela	126
Quadro 10: Perfil da Larissa.....	127
Quadro 11: Perfil da Helena	127
Quadro 12: Perfil da Simone	127
Quadro 13: Perfil do Paulo	127
Quadro 14: Perfil da Mariana.....	127
Quadro 15: Perfil da Mônica	127

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Perfil das Supervisoras Acadêmicas – Pós-Graduação.....	52
Gráfico 2: Perfil das Supervisoras Acadêmicas – Tempo na supervisão acadêmica.....	53
Gráfico 3: Perfil das Supervisoras Acadêmicas – Carga Horária de Trabalho....	53
Gráfico 4: Perfil das Supervisoras Acadêmicas – Tempo atuação profissional ..	54
Gráfico 5: Perfil das supervisores(as) de campo – Pós-Graduação.....	55
Gráfico 6: Perfil das supervisores(as) de Campo – Tempo de Formação Profissional	56
Gráfico 7: Perfil das supervisores(as) de Campo – Tempo de Atuação Profissional	57
Gráfico 8: Perfil das supervisores(as) de Campo – Tempo na supervisão de campo	57
Gráfico 9: Perfil das supervisores(as) de Campo – Vínculos empregatícios	58
Gráfico 10: Perfil dos(as) supervisores(as) de Campo – Renda individual.....	58
Gráfico 11: Perfil dos(as) supervisores(as) de Campo – Permanência Estudantil	59
Gráfico 12: Perfil dos(as) estagiários(as) – Idade	60
Gráfico 13: Perfil dos(as) estagiários(as) – Auxílio Econômico.....	60
Gráfico 14: Caracterização dos campos de estágio	61
Gráfico 15: Perfil dos(as) estagiários(as) - Horas diárias dedicadas ao estudo .	62
Gráfico 16: Perfil dos(as) estagiários(as) - Renda Familiar	62

LISTA DE SIGLAS

ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ABESS	Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
BAAE	Bolsa Apoio Acadêmico e de Extensão
BM	Banco Mundial
CEE/GP	Conselho Estadual de Educação/Grupo de Trabalho
CES	Conselho Estadual de Educação
CETEC	Colégio e Escola Técnica da Fundação
CEUCLAR	Centro Universitário Claretiano
CF	Constituição Federal
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho dos Secretários Estaduais de Educação
CRAS	Conselho Regional de Assistentes Sociais
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DOE	Diário Oficial do Estado
DOU	Diário Oficial da União
EAD	Educação à Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ETEC	Escola Técnica Estadual
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FFCL	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FHDSS	Faculdade de História, Direito e Serviço Social
FHTMSS	Fundamentos Histórico Teórico-Metodológicos do Serviço Social
FIES	Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICG	Instituto Geográfico e Cartográfico
IES	Instituição de Ensino Superior

IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IFSP	Instituto Federal de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MARE	Ministério de Administração e Reforma
MC	Ministério das Comunicações
MEC	Ministério da Educação
OMC	Organização Mundial do Comércio
PDE	Programa de Desenvolvimento da Educação
PET	Programa Educação Tutorial
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNE	Política Nacional de Estágio
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINEAD	Sistema Nacional de Educação à Distância
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta Brasil
UFA	Unidade de Formação Acadêmica
UNDIME	União de Dirigentes Municipais de Educação
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIDERP	Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal
UNIFEB	Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos
UNIFRAN	Universidade de Franca
UNIP	Universidade Paulista
USAID	<i>Agency for International Development</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA E O PERCURSO	
METODOLÓGICO	21
1.1 A trajetória metodológica da pesquisa.....	21
1.2 O cenário da pesquisa: municípios de Barretos e Franca.....	30
1.2.1 O Município de Barretos/SP	31
1.2.2 Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos (UNIFEB)	35
1.2.3 O Município de Franca/SP	39
1.2.4 Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (UNESP/Franca)	42
1.3 Perfil dos participantes da pesquisa	52
CAPÍTULO 2 FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL	64
2.1 A expansão do ensino superior no Brasil: impactos para os cursos de Serviço Social	64
2.2 A formação profissional a partir das Diretrizes Curriculares – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) 1996	94
2.3 O trabalho do(a) assistente social no contexto neoliberal	117
CAPÍTULO 3 SUPERVISÃO DE ESTÁGIO EM SERVIÇO SOCIAL.....	126
3.1 Caracterização dos participantes da pesquisa.....	126
3.2 Aspectos históricos do estágio supervisionado.....	128
3.3 Princípios, atribuições e operacionalização do processo de estágio	149
3.4 Aprendizados, contribuições e desafios mediante o processo de supervisão de estágio em Serviço Social	171
CONSIDERAÇÕES FINAIS	179
REFERÊNCIAS	185

APÊNDICES

Apêndice A: Questionário para elaboração do perfil dos(as) supervisores acadêmicos(a) e supervisores(as) de campo	197
Apêndice B: Questionário para elaboração do perfil dos(as) estagiários(as) .	199
Apêndice C: Roteiro da entrevista semiestruturada – Sujeitos da pesquisa – Coordenador(a) do curso	201
Apêndice D: Roteiro da entrevista semiestruturada – Sujeitos da pesquisa – Supervisor(a) de campo e supervisor(a) acadêmico(a)	202
Apêndice E: Roteiro da entrevista semiestruturada – Sujeitos da pesquisa – Estagiários(as).....	203
Apêndice F: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	204

ANEXOS

Anexo A: Currículo mínimo do curso de Serviço Social, publicado no D.O. de 3 de agosto de 1964. Estabelece a duração do curso de Serviço Social. Anexo C: Parecer n.º 242, de 13 de março de 1970	206
Anexo B: Parecer n. 242/70, aprovado em 13 de março de 1970. Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de Serviço Social. Relatores: Conselheiros Dumerval Trigueiro e Raymundo de Moniz Aragão. Brasília, 1970	207
Anexo C: Resolução n. 6, de 23 de setembro de 1982. Fixa os mínimos de conteúdos e duração do curso de Serviço Social. Publicado no D.O. de 13 de outubro de 1982. Relator Lafayette de Azevedo Pondé.....	209

INTRODUÇÃO

A formação profissional deve considerar que o trabalho do assistente social depende tanto dos resultados da análise da realidade como da intencionalidade e direção social impressa pelos sujeitos profissionais; é o que faz a diferença. (OLIVEIRA, I. I. M. S., 2010, p. 744).

A proposta desta pesquisa tem como objeto de estudo o processo de supervisão de estágio em Serviço Social e a articulação supervisor(a) de campo, supervisor acadêmico(a) e estagiário(a).

É importante ressaltar que de acordo com a profissão a compreensão de estágio e de supervisão aqui abordada é de que: “[...] estágio é um momento em que o estudante vivencia o exercício profissional em um determinado espaço sócio-ocupacional sempre acompanhado de um assistente social profissional.” (SANTOS; GOMES; LOPES, 2016, p. 217). A supervisão, por sua vez, é um elemento indissociável do estágio supervisionado, momento em que o(a) supervisor(a) de campo, supervisor(a) acadêmico(a) e o(a) estudante se dedicam a refletir sobre o exercício profissional, “[...] os fundamentos da profissão, a realidade que se apresenta no campo de estágio, tendo como fundamento determinado aporte teórico, ético-político e técnico-operativo que constituem as dimensões da profissão.” (SANTOS; GOMES; LOPES, 2016, p. 217).

O interesse da pesquisadora pela temática de supervisão de estágio em Serviço Social surgiu ao atuar na área acadêmica, em 2013, quando ministrava as disciplinas de Pesquisa Social I e Supervisão Acadêmica de Estágio, no curso de Serviço Social do Instituto Municipal de Ensino Superior de Bebedouro/SP (IMESB).

Nessa ocasião, ministrar a supervisão acadêmica gerou muitas inseguranças, pois, essa disciplina não havia sido estudada na graduação e, logo, não havia um ponto de partida.

Com o objetivo de buscar capacitação para o exercício da docência, a pesquisadora iniciou o mestrado em 2016, após duas tentativas e duas disciplinas cursadas no Programa de Pós Graduação em Serviço Social – UNESP/Câmpus de Franca, como aluna especial, que muito contribuíram com a trajetória acadêmica e com o processo de amadurecimento e aproximação com o objeto de pesquisa.

Para a pesquisadora, atuar como supervisora acadêmica sempre foi um desafio, primeiramente, porque lhe foi atribuída essa função sem ter nenhuma experiência, seja como docente ou supervisora, isso levou a refletir em como o estágio e a supervisão eram compreendidos pelos alunos, docentes, supervisores de campo. Como uma atividade tão complexa poderia ser atribuída a alguém sem experiência? A supervisão era entendida como uma atividade sem valor?

Portanto, na experiência como supervisora acadêmica algumas situações foram apresentadas tais como: falta de recursos financeiros para cursos de capacitação, encontros e fóruns de supervisão, falta de veículo para a realização das visitas aos campos de estágio, condições precárias de trabalho, contrato de trabalho por tempo determinado.

Desse modo, devido às condições de trabalho, as visitas aos campos de estágio não eram realizadas, reuniões e encontros aconteciam com muitas dificuldades e pouca adesão dos(as) supervisores(as) de campo.

Tudo isso contribuiu para chegar até esse momento, era preciso buscar, pesquisar na tentativa de compreender o processo de supervisão de estágio por meio de seus integrantes, isto é, supervisor(a) acadêmico(a), supervisor(a) de campo e estagiário(a) e refletir sua contribuição na formação e exercício profissionais.

Assim, tomou-se como hipótese inicial: o(a) supervisor(a) de campo, supervisor(a) acadêmico(a) e o(a) estagiário(a), podem contribuir e construir uma efetiva formação profissional e o exercício da profissão de forma, ética, coerente e crítica por meio do estágio supervisionado.

Deste modo, de acordo com a hipótese e objeto de estudo foi possível elencar como objetivo geral:

Compreender e analisar o processo de supervisão de estágio em Serviço Social, mediante a articulação supervisor(a) de campo, supervisor acadêmico(a) e estagiário(a).

Assim, apresenta como objetivos específicos:

(i) Delinear o perfil dos profissionais supervisor(a) acadêmico(a), supervisor(a) de campo no que diz respeito ao vínculo empregatício, formação profissional, cotidiano profissional, condições de vida;

(ii) Traçar o perfil do(a) discente estagiário(a), no que diz respeito às condições de vida, trabalho, realização do estágio;

(iii) Conhecer como pressupõe os desafios e possibilidades da supervisão de estágio.

Para alcançar os objetivos propostos, foi necessário estudar o processo de expansão do ensino superior no Brasil, considerando que a formação profissional em Serviço Social sobre as consequências da lógica perversa neoliberal no campo da educação, tanto básica quanto superior.

Neste processo, resgatar a construção das Diretrizes Curriculares propostas pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABESS; CEDEPSS, 1996), culminando na reduzida proposta das Diretrizes Curriculares aprovadas pelo Ministério da Educação, foi igualmente necessário, analisando o que essa redução representou para a formação profissional.

A atividade de supervisão é regulamentada pela Resolução n.º 533/08, do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS, 2008), que caracteriza o papel de cada supervisor(a), estabelece as condições e responsabilidades que envolvem o processo de supervisão.

A atividade de estágio supervisionado é orientada pela Política Nacional de Estágio (ABEPSS, 2009), proposta pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa do Serviço Social (ABEPSS), instrumento fundamental na defesa e organização da política local. O estágio supervisionado deve acontecer dentro da articulação entre supervisão acadêmica, supervisão de campo e estágio, integrando planejamento, acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Contudo, essa indissociabilidade encontra grandes desafios para sua efetivação. Entre eles está o processo de expansão do ensino superior, especialmente, a partir da década de 1990, com o aumento do número de cursos privados na modalidade presencial e também no ensino à distância.

Essa expansão acarreta a precarização da formação profissional expressa na intensificação do trabalho docente com contratos por tempo determinado, uma formação aligeirada, com menos fundamentação crítica, sem iniciativa a pesquisa e extensão.

Com relação ao ensino superior na modalidade à distância, esse cenário é ainda mais grave, haja vista o elevado número de concluintes, no curso de Serviço

Social, por exemplo, em 2016, 15.526¹ discentes concluíram o curso nessa modalidade, que traz sérias fragilidades no processo de ensino alicerçado em apostilas e reduzido à preparação para o mercado como desenvolvimento apenas das competências técnicas. Desse modo, o ensino superior é pautado em regras mercadológicas as quais o lucro está acima de uma formação crítica e reflexiva.

Outro desafio é a precarização do trabalho tanto do(a) assistente social no exercício da docência quanto do(a) profissional do campo de estágio, expresso na sobrecarga de trabalho, falta de recursos materiais e financeiros, baixos salários, contratos temporários, polivalência, perda dos direitos trabalhistas, entre outros, também contribui para que a articulação entre estágio e supervisão não se efetive.

Nesse sentido, refletir a formação profissional, particularmente, a supervisão de estágio, requer uma análise do contexto mais amplo da sociedade capitalista, compreendendo suas relações de contradição, sobretudo no que diz respeito à educação superior e o mercado de trabalho.

A apresentação do trabalho se deu em três capítulos, sendo que, no primeiro capítulo, foi realizada a contextualização da pesquisa e seu percurso metodológico. Nele, encontram-se informações sobre os municípios de Barretos e Franca, situados no Estado de São Paulo, que compõem o cenário desta pesquisa, tais como: população, educação, trabalho e renda. Também apresenta os cursos de Serviço Social, sua criação, grade curricular e informações sobre o estágio supervisionado. Em seguida, traça-se o perfil dos participantes da pesquisa no que diz respeito à formação e ao exercício profissional.

O segundo capítulo aborda a expansão do ensino superior no Brasil e seus impactos nos cursos de Serviço Social por meio de um breve resgate histórico, especialmente, a partir da década de 1990, para então apresentar o processo de formação profissional por meio da construção das Diretrizes Curriculares proposta pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) (1996), abordando sua organização, eixos transversais e comparando com as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Serviço Social aprovados no ano de 2002 pelo Ministério de Educação (MEC). Na sequência, foi proposta uma breve reflexão

¹Estatísticas do Ensino Superior, publicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais (INEP/MEC). Dados retirados da aba 7.7 - Número de Concluintes dos Cursos de Graduação a Distância, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa das Instituições de Ensino Superior (IES), segundo as Áreas Gerais, Áreas Detalhadas e Programas e/ou Cursos - Brasil – 2016 (INEP, 2016).

sobre o trabalho profissional do(a) assistente social inserido no contexto neoliberalista, pontuando a precarização do trabalho do(a) assistente social no exercício da docência e do(a) profissional que atua nos campos de estágio.

O terceiro capítulo tece reflexões acerca dos resultados da pesquisa destacando os aspectos históricos do estágio supervisionado, ponto de partida para a análise da sua operacionalização, princípios e atribuições dos(as) sujeitos envolvidos, tais como: supervisor(a) de campo, supervisor(a) acadêmico(a) e estagiário(a), discutindo a articulação desses sujeitos e refletindo possíveis estratégias que podem contribuir para facilitar essa integração. Estão apresentados desafios, aprendizados e contribuições do processo de supervisão de estágio, dos quais se destaca a importância da supervisão de estágio pautada na interconexão entre os sujeitos desse processo.

A pesquisa destaca a importância da supervisão de estágio por meio da articulação entre supervisor(a) acadêmico(a), supervisor(a) de campo e estagiário(a), em que sendo realizada sob as condições adequadas, possui a função de desvelar a realidade social, articulando a unidade teoria e prática, capacitando o(a) discente sob o ponto de vista teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo, contribuindo com a formação crítica, coerente e ética.

Logo, a pesquisa permitiu uma reflexão acerca da temática de formação profissional e supervisão de estágio, todavia, não se esgota aqui, considerando que todo processo de conhecimento é dinâmico e contínuo, possibilitando novas indagações e estudos.

CAPÍTULO 1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA E O PERCURSO METODOLÓGICO

Uma orquestra que ensaia cada instrumento por conta, dá a impressão da mais horrível cacofonia; porém estes ensaios são a condição para que a orquestra viva como um instrumento só.
(GRAMSCI, 1989, p. 178)

1.1 A trajetória metodológica da pesquisa

A presente pesquisa buscou compreender e analisar o processo de supervisão de estágio em Serviço Social mediante a articulação supervisor(a) acadêmico(a), supervisor(a) de campo e estagiário(a), enquanto contribuição para uma formação profissional crítica e reflexiva.

O estágio é uma atividade curricular obrigatória que se configura a partir da inserção do aluno no espaço sócio-institucional, objetivando capacitá-lo para o exercício do trabalho profissional, o que pressupõe supervisão sistemática (ABESS; CEDEPSS, 1997, p. 71).

A supervisão, por sua vez, é caracterizada como uma atribuição privativa do(a) assistente social, ou seja, apenas um(a) profissional de Serviço Social devidamente inscrito(a) no Conselho Regional de Serviço Social (CRESS), pode supervisionar estagiários(as) de Serviço Social, sendo denominado supervisor(a) de campo o(a) profissional da instituição campo de estágio e supervisor(a) acadêmico(a) o(a) assistente social que desempenha a função de professor(a) de uma instituição de ensino (CFESS, 2008, p. 3).

O presente capítulo apresenta a trajetória metodológica deste estudo, pautada na abordagem qualitativa por meio da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de campo, bem como todos os elementos necessários para o desenvolvimento dos mesmos.

A construção do conhecimento é para o homem elemento essencial a sua sobrevivência, pois é por meio do ato de conhecer que a humanidade evolui, assim para Barros e Lehfeld (2014, p. 11), “O conhecimento é a tomada de consciência de um mundo vivido pelo homem e que solicita uma atitude crítico-prática, envolvendo o mundo sensível, perceptível e intelectual do ser pensante.” Para as autoras, “Como

práxis, o conhecimento é uma atividade teórico-prática e/ou prático-teórica, já que a teoria orienta a ação e a prática estrutura e/ou realimenta a teoria.” (BARROS; LEHFELD, 2014, p. 11), sendo por sua natureza uma atividade transformadora da realidade.

Segundo Bourguignon (2008, p. 20), o conhecimento compreende a busca permanente:

O conhecimento é sempre processo que envolve um esforço de reconstrução da realidade em nossa mente. Parte da realidade concreta, tendo como referência um objeto determinado, e por meio de processos de abstrações e aproximações às suas determinações, relações e processualidade histórica, volta-se a realidade após desvendá-la em sua totalidade complexa.

Na construção do conhecimento alguns questionamentos nortearam a construção do objeto de pesquisa:

- É possível construir uma efetiva formação profissional e o exercício da profissão de forma, ética, coerente e crítica, pautados no processo de supervisão de estágio?
- O processo de supervisão de estágio está de acordo como projeto de formação profissional?
- Como se desenvolve a concepção de supervisão de estágio para os(as) supervisores(as) acadêmicos(as) e de campo e estagiários(as)?
- Mediante as condições de trabalho do(a) assistente social, expressa na falta de recursos, equipes com o mínimo de profissionais, demandas cada vez mais complexas, existem desafios no cotidiano da supervisão de estágio?

Refletir a supervisão de estágio em Serviço Social é algo complexo na medida em que muitas particularidades envolvem o cotidiano da supervisão, como por exemplo, a precarização do trabalho do(a) assistente social, a concepção de supervisão que cada um dos envolvidos possui e outras. Contudo, trata-se de um tema imprescindível, haja vista que o estágio supervisionado é central na formação profissional e a supervisão é o elemento que permeia essas duas esferas, “[...] constituindo-se em um espaço de problematização, reflexão e síntese da realidade, conforme apregoa nosso projeto de profissão.” (SANTOS; GOMES; LOPES, 2016, p. 226).

O objeto de estudo se constituiu no processo de supervisão de estágio por meio da participação do(a) supervisor(a) acadêmico(a), supervisor(a) de campo e estagiário(a) no âmbito da realidade cotidiana das Instituições de Ensino Superior, o Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos (UNIFEB) e a Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (UNESP, Câmpus de Franca).

A opção por essas IES se deu pelo fato de que ambas possuem cursos de Serviço Social consolidados de modalidade presencial e serem de fácil acesso para a pesquisadora. Os espaços público e privado possibilitaram o conhecimento da realidade concreta, embora não seja um estudo comparativo, buscou-se apreender se a supervisão de estágio apresentaria diferentes elementos por se tratar de diferentes espaços entre o público e o privado.

O ato de pesquisar exige um conhecimento prévio do caminho a ser percorrido na busca e alcance dos objetivos. Para isso, inicialmente, foi realizada a pesquisa exploratória, resultando na definição do objeto de pesquisa, a construção do marco teórico conceitual, os objetivos, os instrumentos e as técnicas de apreensão de dados, a definição dos sujeitos de pesquisa, assim como, o critério de sua escolha.

Para tanto, por meio da metodologia que, para Minayo (2016, p. 14), é “[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, [...] inclui as concepções teóricas de abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador [...]”.

Dessa forma, a metodologia traçada no início do estudo ofereceu subsídios para o alcance do objetivo geral de compreender e analisar o processo de supervisão de estágio em Serviço Social, mediante a articulação supervisor(a) acadêmico(a), supervisor(a) de campo e estagiário(a), enquanto contribuição para uma formação profissional crítica e reflexiva. Como proposta de concretização dos objetivos, foram realizadas as pesquisas bibliográfica e de campo visando a alcançar os objetivos propostos.

A pesquisa utilizou como método de interpretação da realidade, o materialismo histórico-dialético originado no marxismo na década de 1840 com uma abordagem crítica dialética. Para Bourguignon (2008, p. 61), “O marxismo é concebido como filosofia da práxis, o que implica afirmar uma filosofia que não só possibilita interpretar o mundo, mas também guia da sua transformação, através de uma ação crítica e criativa.”

Do mesmo modo, segundo Severino (2017, p. 84), esse método dialético entende a reciprocidade sujeito/objeto eminentemente como uma interação social que vai se formando ao longo do tempo histórico. Considerando que as teorias e a construção do conhecimento fornecem meios para o entendimento dos fenômenos dados na realidade empírica, acredita-se que há aproximação e unidade entre teoria e realidade.

Para Bourguignon (2008, p. 20), “[...] o método dialético é o caminho pelo qual se pode desvendar a constituição do todo através de aproximações contínuas sem a pretensão de esgotar as possibilidades de compreensão das determinações presentes na realidade.” Nessa mesma direção, Paulo Netto e Carvalho (2012, p. 75-76, grifo dos autores), apontam que

[...] o método não é um componente alienável da teoria. Ele não se forja, também, independentemente do objeto que se pesquisa – é uma relação necessária pela qual o sujeito que investiga pode reproduzir intelectualmente o processo do objeto investigado, para apanhar o *movimento constitutivo do ser social* – e a reprodução intelectual deste configura a base da teoria mesma. O círculo investigativo, recorrendo compulsoriamente à abstração, avança do empírico (os “fatos”), apreende as suas relações com outros conjuntos empíricos, pesquisa a sua gênese histórica e o seu desenvolvimento interno – e reconstrói, no plano do pensamento, todo este processo. E, ao fim e ao cabo, por aproximações sucessivas, regressa ao ponto de partida; mas os “fatos”, a cada nova e subsequente abordagem, mostram-se produtos de relações históricas crescentemente complexas e mediatizadas, podendo ser contextualizados de modo concreto e inseridos no movimento macroscópico que os engendra e de são índices.

Assim, acredita-se que o método proporciona subsídios para uma leitura crítica da realidade social e também para melhor compreensão acerca das relações contraditórias existentes na sociedade capitalista. “Dialética em Marx não é apenas um método para se chegar à verdade, é uma concepção do homem, da sociedade e da relação homem-mundo.” (GADOTTI, 2010, p. 98). Portanto, a teoria social de Marx a ser utilizada fornecerá subsídios para melhor compreensão do objeto de estudo.

Logo, situa-se a importância do método histórico-dialético e do reconhecimento das categorias filosóficas que sustentam o processo do conhecimento e dão base a este trabalho, tais categorias foram: historicidade, particularidade, totalidade e mediação.

Lucáks (1970, p. 103-104 apud BOURGUIGNON, 2008, p. 22), aponta que “[...] o movimento do singular ao universal e vice-versa é sempre particularizado pelo particular; é um membro intermediário real, tanto na realidade objetiva quanto no pensamento que reflete de um modo aproximadamente adequado.” Constitui um “campo de mediações” a partir do qual podemos apreender o movimento dialético do universal ao singular. Desse modo, ao considerar a particularidade do processo de supervisão de estágio, faz-se necessário inseri-lo no contexto mais amplo da sociedade capitalista no qual se estabelecem as relações de produção e reprodução da vida social para apreendê-lo em suas múltiplas determinações, ou seja, como parte da totalidade. Essa autora explica a totalidade enquanto categoria da teoria social de Marx (apud BOURGUIGNON, 2008, p. 89):

A totalidade conduz ao conhecimento da unidade do real, que representa uma compreensão mais específica de cada campo ou particularidade do real. A totalidade não quer dizer todos os fatos ou a soma das partes. Implica uma complexidade em que cada fenômeno só pode ser reconhecido e compreendido com um momento definido e em relação com outros fenômenos. O ser social se caracteriza por ser totalidade, visto que se relaciona e interage com os demais elementos constitutivos do real e é determinado pela sua dinâmica histórica.

É na perspectiva da totalidade que o processo de supervisão de estágio com a participação dos(as) supervisores(as) e estagiários(as), pode ser entendida como expressão particular do exercício profissional que se objetiva na supervisão.

O supervisor(a) acadêmico(a) e/ou de campo são trabalhadores que, por meio de ações políticas, críticas e criativas, enriquecem e efetivam o processo de supervisão de estágio, possibilitando ao(à) estagiário(a) a apreensão do real.

No entendimento de Bourguignon (2008, p. 97-98), “A categoria mediação expressa às relações, conexões estabelecidas entre os fenômenos na sua constituição, bem como entre o sujeito pesquisador/indagador da realidade e a própria realidade”, apreender por meio da supervisão as mediações presentes no exercício profissional, é fundamental para uma intervenção crítica e criativa.

O processo de supervisão de estágio é um tempo privilegiado na formação profissional por meio da relação indissociável entre supervisor(a) acadêmico(a), supervisor(a) de campo e estagiário(a) possibilita o entendimento da matriz teórico-

metodológica que embasa a intervenção, buscando meios de trabalhar com o conhecimento mediatizado, relacionado à unidade de teoria e prática.

Ao estabelecer as categorias filosóficas do método que perpassam o objeto de estudo, remeteu-se à necessidade de aprofundamento teórico. Dessa forma, durante todo trajeto da pesquisa, foi realizado o estudo teórico, no qual foi evidenciada a literatura existente em livros, teses, dissertações e artigos científicos, que se estruturam no método dialético de Marx.

Para tanto a pesquisa bibliográfica foi norteada pelo objeto de estudo, que possibilitou as seguintes categorias teóricas: (i) o processo de supervisão de estágio em Serviço Social; (ii) a formação profissional; (iii) a precarização do trabalho; (iv) e, por fim, a unidade de teoria e prática.

Alguns autores(as) que serviram de base foram Lewgoy (2016), Oliveira (2009), Guerra (2016), Caputi (2014), Iamamoto (2015), Paulo Netto (2011), Pereira (2016), Lima (2013), Santos (2013), Bourguignon (2008) e Marx (1996).

O recorte temporal teórico estabelecido foi a partir da década de 1990 até os dias atuais, considerando as mudanças societárias e as transformações do mundo do trabalho, o processo de expansão do ensino superior, culminando em sua precarização que impactam diretamente na profissão. Considera-se também a importância desse período em relação aos avanços da profissão no que diz respeito às normatizações e regulamentações do estágio.

No que tange à pesquisa de campo, Minayo (2016, p. 57) descreve “[...] como o recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação.” Segundo citado, a pesquisa de campo foi realizada nas Unidades de Formação Acadêmica (UFA) das cidades de Barretos e Franca. Tratou-se de uma abordagem qualitativa, uma vez que a mesma proporciona melhor apreensão das experiências a fim de interpretá-las e analisá-las à luz do referencial teórico adotado, como apresenta Minayo (2016 p. 20):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, dentro das Ciências Sociais, com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por seu agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentre e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Partilhando do mesmo entendimento, Martinelli (1999, p. 27) refere-se a uma abordagem que vai além da descrição de um objeto, busca conhecer trajetórias de vidas e experiências sociais dos sujeitos.

Portanto, “[...] a interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados é essencial”, uma vez que por meio deste contato o pesquisador tem a possibilidade de captar suas experiências (MINAYO, 2016, p. 58).

O universo da pesquisa foram as seguintes UFAs: Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos (UNIFEB) e Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (UNESP/Franca), conforme citado anteriormente.

Inicialmente, para que fosse feita a escolha dos participantes da pesquisa de campo, realizou-se contato via *e-mail* com o supervisores(as) acadêmicos(as) e supervisores(as) de campo de ambas as instituições, apresentando-lhes a pesquisa e solicitando que respondessem ao questionário estruturado (**Apêndice A**), enviado na mesma ocasião, contendo perguntas sobre a vida profissional, acadêmica e a situação socioeconômica.

O questionário foi enviado a um total de 91 supervisores(as) de campo e 19 supervisores(as) acadêmicos(as), segundo os endereços eletrônicos fornecidos pelas instituições pesquisadas, sendo que destes, apenas 23² supervisores(as) de campo retornaram e 5 supervisores(as) acadêmicos(as) retornaram com o aceite.

Paralelamente, ao contato junto aos(as) supervisores(as), foi realizado também o contato em sala de aula com os(as) discentes do quarto ano do curso de Serviço Social das duas instituições. Assim, em 13 de novembro de 2017 e em 05 de dezembro de 2017, a pesquisadora aplicou o questionário estruturado (**Apêndice B**) com perguntas relacionadas à formação, estágio e ao trabalho junto a 34³ discentes de um total de 89 das duas instituições.

Os questionários foram aplicados com o objeto de traçar o perfil dos supervisores(as) acadêmicos(as), supervisores(as) de campo e estagiários(as) e também selecionar os participantes da pesquisa, para os(as) quais foi aplicado à técnica de entrevista com roteiro semiestruturado. A escolha dos participantes da pesquisa ocorreu por meio dos seguintes critérios:

² Dos vinte e três questionários dos supervisores(as) de campo de retornaram, dezenove foram de supervisores(as) vinculados à UNESP, Câmpus de Franca e quatro foram de supervisores(as) vinculados ao UNIFEB/Barretos.

³ Dos trinta e quatro questionários aplicados, vinte foram de discentes da UNESP, Câmpus de Franca e quatorze eram do UNIFEB/Barretos.

- I) Supervisores(as) de campo e Supervisores(as) acadêmicos(as):
- a) Tempo de formação igual ou superior a 05 anos;
 - b) Graduação realizada em modalidade presencial em instituições públicas e/ou privadas;
 - c) Tempo como supervisor(a) acadêmico(a) e/ou supervisor(a) de campo igual ou superior a 03 anos;
 - d) Profissionais que mantêm permanente o processo reflexivo seja por meio de encontro de supervisores, formação permanente e outros;
 - e) Aceitabilidade e disponibilidade.

Tais critérios pautaram-se no possível acúmulo teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo que o exercício reflexivo da profissão pode oportunizar.

- II) No que diz respeito à escolha dos(as) discentes estagiários(as) foram:
- a) Estar cursando o 4º ano de Serviço Social, por ter maior experiência de estágio;
 - b) Aceitabilidade e disponibilidade dos participantes.

Dessa forma, os sujeitos participantes que fizeram parte da pesquisa de campo, vinculados à Faculdade de Ciências Humanas Sociais (UNESP/Franca) foram: a coordenadora do setor de estágio, uma supervisora acadêmica, um supervisor de campo e duas estagiárias.

O Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos (UNIFEB) não possui o cargo de coordenação de estágio, por isso as supervisoras acadêmicas são as responsáveis pelo estágio e por todo desenvolvimento do mesmo. Portanto, os participantes da pesquisa dessa instituição foram: uma supervisora acadêmica, um supervisor de campo e duas estagiárias.

Informa-se que foi obtida junto à coordenação dos cursos de Serviço Social das instituições selecionadas a autorização para realização da pesquisa de campo, sendo prontamente deferidas. Com a aprovação da Comissão Ética em Pesquisa, houve a autorização de todos os participantes, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), consentindo a divulgação de suas falas sem a exposição de suas identidades, respeitando-se assim o sigilo, os padrões

éticos envolvendo seres humanos, de acordo com a Resolução nº. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e Comissão de Ética em Pesquisa – MS/CNS/CONEP.

Para a técnica de entrevista, foi utilizado o roteiro semiestruturado que, de acordo com Minayo (2016, p. 58), “[...] é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. [...] ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objeto.” A técnica de entrevista foi escolhida porque se entende que obtém maior interação entre pesquisadores e participantes, bem como pode proporcionar maior desenvoltura nas respostas dos encaminhamentos suscitados.

Na ocasião a entrevista foi realizada com horário marcado para cada participante e utilizou-se como instrumental o gravador de áudio, pois “[...] dentre os instrumentos de garantia da fidedignidade o mais usual é a gravação da conversa.” (MINAYO, 2016, p. 63). No entanto, a utilização de tal instrumento foi autorizada pelos sujeitos após ser realizada a transcrição das entrevistas a fim de preservar a fala dos mesmos, com fidelidade e veracidade às informações.

A pesquisa permitiu conhecer intensidade vivida em diferentes espaços sócio-ocupacionais, com experiências diversas no que diz respeito à supervisão de estágio e à vivência dos(as) estagiários(as).

Conforme já citado, na análise de dados, as categorias teóricas estudadas foram definidas de acordo com o objeto de estudo e refletem a realidade cotidiana da supervisão de estágio em Serviço Social sendo elas: 1) Processo de Supervisão de Estágio em Serviço Social; 2) Formação Profissional; 3) Precarização do Trabalho; 4) Unidade Teoria e Prática.

Sobre as categorias, Prates (2016, p. 117-118), ainda esclarece que:

Categorias, portanto podem ser definidas como elementos que, sendo partes constitutivas, auxiliam a explicar um fenômeno, uma relação e/ou um movimento da realidade; ao mesmo tempo, podem orientar processos interventivos. Convém ressaltar, no entanto, que sua interconexão com os demais elementos que conformar o fenômeno, na perspectiva dialético-crítica, é fundamental para que possamos explicá-lo como unidade dialética, sem reduzir-lhe o sentido.

No movimento de análise da realidade, por meio de categorias, a abstração é elemento fundamental. Paulo Netto (2011, p. 42) apresenta que Marx distingue o

que é da ordem da realidade, do objeto e da ordem do conhecimento operado pelo sujeito, “[...] começa-se pelo real e pelo concreto, que aparecem como dados; pela análise, um e outro elementos são abstraídos e, progressivamente, com o avanço da análise, chega-se a conceitos, a abstrações que remetem a determinações as mais simples.” E continua:

A abstração é a capacidade intelectual que permite extrair de sua contextualidade determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo, examiná-lo; é um procedimento intelectual sem o qual a análise é inviável [...] o próprio Marx institui que a abstração é um recurso indispensável para o pesquisador. (PAULO NETTO, 2011, p. 44).

Nesse sentido, as categorias teóricas, ao instrumentalizar o pesquisador, auxiliam a explicar o problema de pesquisa que, ao decorrerem da realidade, necessitam de aproximações sucessivas com essa realidade na tentativa de explicar os fenômenos, reconhecendo suas contradições e “[...] transformações que resultam de múltiplas determinações, cuja análise interconectada amplia a possibilidade de atribuir-se sentidos e explicações à realidade.” (PRATES, 2012, p. 117). As análises dos dados partiram do materialismo histórico-dialético.

A perspectiva dialética busca compreender as determinações de um fenômeno social em seu devir em seus processos de superação em uma totalidade que é concreta. Estudar um fato, conhecê-lo implica em analisá-lo em suas determinações particulares, apreendendo as mediações, as relações mais essenciais que lhe dão dinâmica, sempre de forma articulada à totalidade. (BOURGUIGNON, 2006, p. 49).

Enfim, para analisar o objeto de estudo, faz-se necessário considerá-lo em suas múltiplas determinações, contradições e mediações que estabelece no cotidiano, implica necessariamente apreendê-lo na dinâmica do real, sendo parte da totalidade histórica que o constitui.

1.2 O cenário da pesquisa: municípios de Barretos e Franca

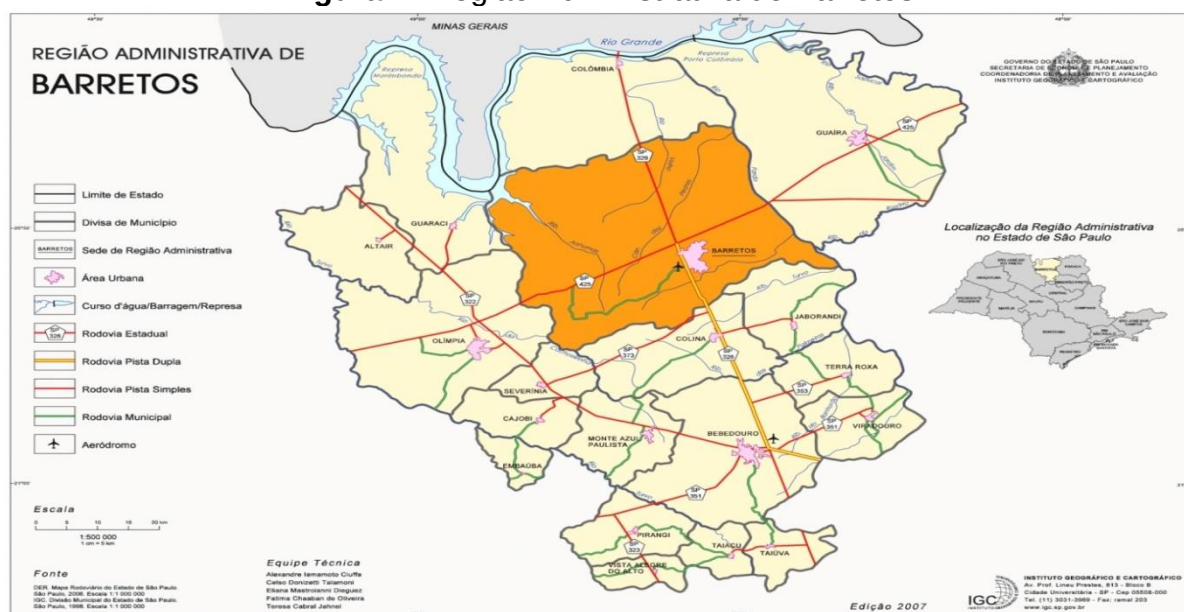
Os cenários da pesquisa compreendem os municípios de Barretos e Franca, ambos localizados no estado de São Paulo, tendo como universo o setor de Serviço Social no Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos, instituição

privada, com curso na modalidade presencial há 14 anos. E o curso de Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (UNESP/Franca), instituição pública, com o curso na modalidade presencial, iniciado no ano de 1976, atualmente, com 41 anos de existência.

1.2.1 O município de Barretos/SP

Município localizado no estado de São Paulo, Barretos é cidade-sede administrativa da região, composta por mais dezoito municípios, entre os quais: Altair, Bebedouro, Cajobi, Colina, Colômbia, Embaúba, Guaíra, Guaraci, Jaborandi, Monte Azul Paulista, Olímpia, Pirangi, Severinia, Taiaçu, Taiúva, Terra Roxa, Viradouro e Vista Alegre do Alto, de acordo com Instituto Geográfico e Cartográfico de São Paulo.

Figura 1: Região Administrativa de Barretos



Fonte: Instituto Geográfico e Cartográfico de São Paulo (2017).

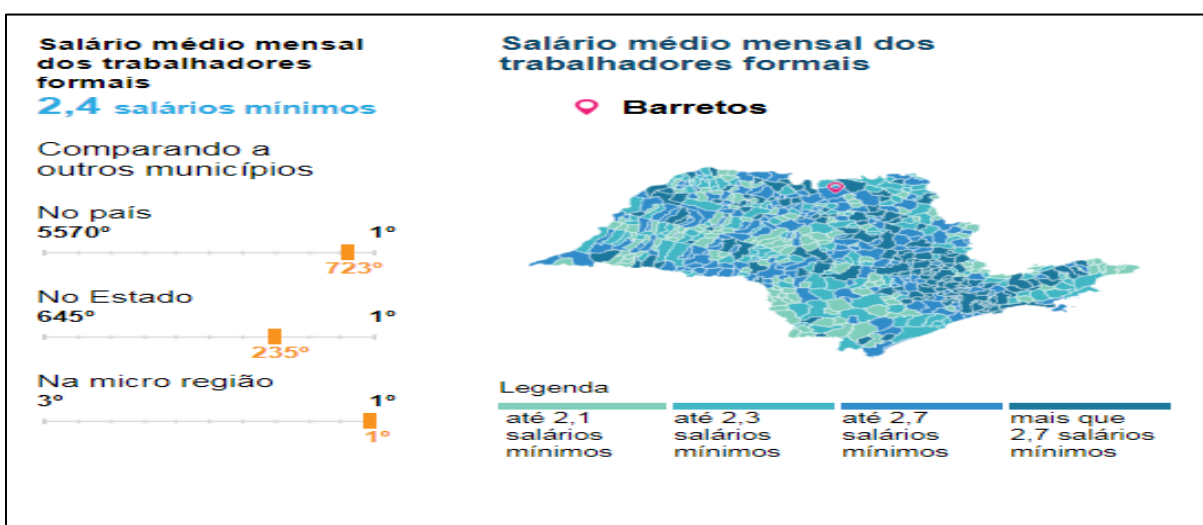
Fundada em 25 de agosto de 1854, conta com uma população estimada no ano de 2017 de 120.638 mil pessoas, no Censo Demográfico do Instituto Brasileiro Geografia e Estatística (IBGE, 2017a). Em 2010, a população era de 112.101 pessoas, à qual 96,95% eram considerada população urbana e 3,05% população rural. Barretos fica 646 km distantes de Brasília, 429 km de São Paulo e faz fronteira, ao norte, com o município de Colômbia (45 km) e ao sul, com Colina (16

km) e Jaborandi (32 km) com as principais via de acesso à Rodovia Armando Salles de Oliveira.

Segundo o Atlas de Desenvolvimento Humano do Brasil (PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO, 2013), Barretos possui um Índice de Desenvolvimento Humano de 0,789 (2010), apresentando um aumento de 0,079 em comparação ao ano 2000 em que era de 0,710 isso representa que o município evoluiu no que diz respeito à educação, longevidade e renda.

A economia é baseada na agricultura, comércio e prestação de serviços, possuindo duas grandes indústrias de frigoríficos importantes na industrialização de carnes e campo de trabalho para os moradores da região. Com rendimento médio de 2,4 salários-mínimos para os trabalhadores formais no ano de 2016, equivalente a 31,4% da população, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017a).

Figura 2: Salário médio mensal dos trabalhadores formais do município de Barretos/SP.



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística /Cidades (2017).

Na comparação com os outros municípios do estado, Barretos ocupava no ano de 2016 a posição 235ª, de 645 cidades, ao que diz respeito ao rendimento médio mensal. Já na comparação com cidades do país todo, encontrava-se na posição 723ª, de 5.570, e a primeira posição na microrregião.

Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário-mínimo por pessoa, havia 28,1% da população nessas condições, o que a colocava

na posição 528^a, de 645, dentre as cidades do estado e na posição 5.019^a, de 5.570, dentre as cidades do Brasil.

Ainda de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2017), Barretos no ano de 2010, possuía uma taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade de 97,8%, no que diz respeito às instituições escolares, possuía 81 escolas de ensino básico, fundamental e médio, dessas, 15 estaduais, 1 federal, 48 municipais e 17 escolas privadas, segundo dados do 1º semestre de 2017 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Em relação ao ensino técnico, a cidade possui um Instituto Federal (IFSP), que oferece cursos técnicos integrado ao ensino médio, um Centro Paula Souza (ETEC), que, além do ensino médio, também oferece ensino médio integrado aos cursos técnicos de Meio Ambiente, Administração, Química, Informática, Nutrição, entre outros, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o Colégio e Escola Técnica da Fundação (CETEC) pertence ao Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos (UNIFEB) e o Liceu-Tec, que oferece cursos técnicos de Administração, Eletrônica, Automação Industrial, entre outros.

No que tange à educação superior, possui duas Unidades de Formação Acadêmica (UFA), privadas sem fins lucrativos, e 04 UFAs privadas com fins lucrativos, todas com ensino de modalidade presencial. Dessas, apenas uma instituição de formação acadêmica oferece o curso de Serviço Social com capacidade de 60 vagas anuais.

No que diz respeito ao ensino superior na modalidade à distância, Barretos possui 68 polos com cursos de graduação (bacharelados) em Administração, Ciências Contábeis, Engenharia, Nutrição, Pedagogia, Ciências da Computação, Agronomia, Administração Pública, Biomedicina, Educação Física, Serviço Social, entre outros.

Em relação ao curso de Serviço Social, Barretos possui 07 polos de graduação à distância que juntos tem a capacidade de oferecer 95.280 vagas anuais conforme quadro a seguir:

Quadro1: Instituições de ensino à distância que oferecem o curso de Serviço Social no município de Barretos/SP.

Instituição (IES)	Vagas autorizadas	Vagas polo Barretos
Centro Universitário Claretiano(CEUCLAR)	900	Não especificado
Universidade Pitágoras Unopar	21150	10
Universidade Paulista (UNIP)	47880	Não especificado
Universidade de Franca (UNIFRAN)	550	2
Universidade Anhanguera (UNIDERP)	16800	80
Centro Universitário Estácio de Ribeirão Preto	5000	10
Centro Universitário de Jaguariúna	3000	20
Total	95.280	122

Fonte: Ministério da Educação – Sistema e-Mec, 2017. Adaptado por Andreza Mendes Fachina (2017).

Os cursos de Serviço Social na modalidade à distância oferecem juntos 122 vagas, sem considerar os que não disponibilizam a informação no site do e-Mec, sendo 62 vagas a mais quando comparado com o curso presencial que oferece 60 vagas anuais. Embora quantitativamente esse número possa não ser expressivo em Barretos, compreende-se que ainda sim trata-se de uma modalidade (à distância) de ensino

[...] aligeirado, produtivista, tecnicista, empirista, restrito ao mercado e trabalho, flexível, desprofissionalizante, relativamente barato, utilizando apostilas sem qualidade, reduzido à preparação para o mercado e ao treinamento de competências, tende a forjar um perfil eminentemente instrumental. (GUERRA, 2013, p. 248).

Portanto, uma formação profissional que atende apenas às exigências do mercado, que visa apenas à competência técnico-operativa, ainda que precariamente, sem considerar o conhecimento teórico-metodológico que antecede a intervenção profissional ou contribuindo para uma leitura de realidade na qual está inserida e, a partir dela, estabelecer as bases de sua intervenção, sendo fundamental ter presente os elementos que constituem o ser social e a vida em sociedade. Na dimensão ético-política, por sua vez, perpassam as “[...] escolhas teóricas, valorativas, técnicas e políticas.” (GUERRA, 2016, p. 102).

Os cursos de graduação à distância não são objeto desta pesquisa, mas considera-se importante demonstrar, com os dados acima, a realidade pesquisada.

1.2.2 Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos (UNIFEB)

O Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos foi criado em 25 de agosto de 1964, com os cursos de Engenharia Civil e Engenharia Elétrica, sendo os primeiros a serem credenciados no Conselho Estadual de Educação.

Trata-se de uma fundação privada sem fins lucrativos que, atualmente, conta com 25 cursos de graduação, dentre eles: Serviço Social, Farmácia, Matemática, Odontologia, Química, Sistemas de Informação, Engenharia Civil, Engenharia Mecânica, Engenharia de Alimentos, Agronomia, Zootecnia, entre outros, ainda possui cursos de especialização *Latu Sensu* e projetos de extensão que possibilitam contato direto da universidade com a comunidade, inclusive, no Serviço Social.

O curso de Serviço Social do UNIFEB foi criado em 2003, por meio do Decreto n.º 600/02, Diário Oficial Estadual (DOE) de 20/12/2002, portaria do Conselho Estadual de Educação (CEE/GP) 05/2003 – DOE 24/01/03, segundo registrado na página eletrônica. Seu reconhecimento ocorreu antes da formação da primeira turma em 2006, conforme CEE/GP n.º 269/06 de 13 de julho de 2006.

Segundo informações na página eletrônica da instituição, o curso de Serviço Social visa uma formação crítica, generalista, qualitativa por meio do desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Formação de Assistentes Sociais críticos, competentes e comprometidos com o enfrentamento da Questão Social e as demandas postas pela sociedade, contribuindo para a efetivação de direitos garantindo a justiça social. As diferentes formas de intervenção profissional verificadas nas esferas pública e privada serão igualmente destacadas no decorrer do curso, de forma a contemplar o compromisso ético-político da profissão. Destaca ainda a qualidade da formação profissional através do incentivo à pesquisa e ao desenvolvimento de atividades de extensão à comunidade. (UNIFEB, 2017a).

Recentemente, o curso de Serviço Social do UNIFEB foi renovado por meio da portaria 797 de 26 de julho de 2017, publicado no Diário Oficial da União (DOU), de 28 de julho de 2017. O curso tem um total de oito semestres e oferece 60 vagas noturnas. A grade curricular (UNIFEB, 2017b) é composta de 3.000 horas-aula, conforme o quadro a seguir:

Quadro 2: Grade Curricular do curso de Serviço Social da UNIFEB

Período	Disciplinas	C. H.
1º	Antropologia I	30
	Filosofia I	30
	Formação Sócio-histórica do Brasil I	30
	Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Serviço Social I	60
	Língua Portuguesa I	30
	Metodologia Científica I	30
	Psicologia I	30
	Serviço Social e Trabalho Profissional I	30
	Sociologia I	30
2º	Antropologia II	30
	Filosofia II	30
	Formação Sócio-histórica do Brasil II	30
	Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Serviço Social II	60
	Língua Portuguesa II	30
	Metodologia Científica II	30
	Psicologia II	30
	Serviço Social e Trabalho Profissional II	30
	Sociologia II	30
3º	Ciência Política I	30
	Economia Política I	30
	Ética em Serviço Social I	30
	Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Serviço Social III	30
	Pesquisa em Serviço Social I	30
	Política Social I	30
	Serviço Social e a Questão Social I	30
	Serviço Social e Legislação Social I	30
	Supervisão Acadêmica I	30
	Trabalho e Sociabilidade I	30
4º	Ciência Política II	30
	Economia Política II	30
	Ética em Serviço Social II	30
	Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Serviço Social IV	30
	Pesquisa em Serviço Social II	30
	Política Social II	30
	Serviço Social e a Questão Social II	30
	Serviço Social e Legislação Social II	30
	Supervisão Acadêmica II	30
	Trabalho e Sociabilidade II	30
5º	Classes e Movimentos Sociais I	30
	Ética Profissional I	30
	Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Serviço Social V	30
	Gestão Social I	30
	Oficinas I	30
	Pesquisa em Serviço Social III	30
	Política Social do Brasil I	60
	Serviço Social e o Processo de Trabalho I	30
	Supervisão Acadêmica III	30
6º	Classes e Movimentos Sociais II	30
	Ética Profissional II	30
	Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Serviço Social VI	30
	Gestão Social II	30
	Oficinas II	30
	Pesquisa em Serviço Social IV	30
	Política Social do Brasil II	60
	Serviço Social e o Processo de Trabalho II	30
	Supervisão Acadêmica IV	30

Período	Disciplinas	C. H.
7º	Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Serviço Social VII	30
	Gestão Social III	30
	Oficinas III - A (Política de Saúde)	30
	Oficinas III - B (Política de Assistência Social)	30
	Seminários Temáticos I	30
	Serviço Social e a Realidade Regional	30
	Supervisão Acadêmica V	60
8º	Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Serviço Social VIII	30
	Gestão Social IV	30
	Oficinas IV- A (Política de Saúde)	30
	Oficinas IV- B (Política de Assistência Social)	30
	Seminários Temáticos II	30
	Serviço Social e a Realidade Regional II	30
	Supervisão Acadêmica VI	60
Total		3.000

Fonte: UNIFEB. Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos. Estrutura Curricular. Adaptado por Andreza Mendes Fachina. Acesso em: 26 dez. 2017.

A grade curricular está organizada de forma a possibilitar ao(à) discente o desenvolvimento da capacidade da análise crítica da realidade social ao(à) qual está inserido(a). Dessa maneira, os conteúdos são divididos em múltiplas disciplinas e atividades acadêmicas tendo em vista o cenário e a problemática local e global.

O estágio se inicia no segundo ano com o primeiro contato pessoal nos campos de estágio vinculados à instituição de ensino no intuito de conhecer o trabalho profissional do(a) assistente social. A supervisão acadêmica também se inicia nesse período, visando a acompanhar, preparar e introduzir o(a) estudante ao estágio supervisionado. Ainda é possível a realização do estágio em um dos projetos e extensão oferecidos pela UFA, tais como:

a) Clínica Odontológica de Pacientes Especiais da UNIFEB em parceria com os cursos de Odontologia e Farmácia; b) Atendimentos à comunidade junto ao Núcleo de Práticas Jurídicas da UNIFEB em parceria com o Curso de Direito; c) Curso Preparatório para o Vestibular em parceria com os cursos de licenciatura; d) Atuação do Serviço Social nos Projetos "Futuro Certo" e "Centro de Convivência do Idoso" em parceria com a Secretaria Municipal de Educação da cidade; e) UNIFEB Aberto a Melhor Idade; f) Atuação do Serviço Social na Delegacia de Defesa da Mulher (DDM). (UNIFEB, 2017a).

Assim, o curso de Serviço Social se organiza por meio do tripé ensino, pesquisa e extensão, preparando o profissional para a leitura crítica da estrutura social vigente, do contexto e da conjuntura social, econômica, política e cultural,

numa dimensão de totalidade. A pesquisa é um meio necessário no conhecimento da realidade social, na reflexão, proposição, execução e avaliação das políticas públicas, visando sempre à ampliação dos direitos sociais.

A extensão, por sua vez, como parte integrante do processo de formação, articula universidade e sociedade, visando à produção de conhecimentos, contribuindo com o desenvolvimento social e local e constitui importante campo de estágio ao(a) estudante.

Desse modo, a grade curricular está organizada visando superar possíveis fragmentações do processo de ensino e aprendizagem, oportunizando a construção de conhecimentos com experiência concreta do exercício profissional por meio do estágio supervisionado. A carga horária a ser cumprida pelo estagiário é de 72 horas, no segundo ano, e 72 horas por semestre de estágio supervisionado, no terceiro e quarto anos, respectivamente, totalizando 360 horas. Para realizar o estágio, o(a) discente precisa ser aprovado(a) na disciplina de Supervisão Acadêmica de Estágio como pré-requisito. Dessa forma, o quadro abaixo apresenta o resumo da carga horária do curso:

Quadro 3: Resumo da Carga Horária Geral do Curso de Serviço Social da UNIFEB

EIXOS	Carga Horária (h/a)	Carga Horária (h/r)
Núcleo de Fundamento Teórico- Metodológicos da Vida Social	432	360
Núcleo de Fundamento da Formação Sócio-histórica da Sociedade Brasileira	576	480
Núcleo de Fundamento do Trabalho Profissional	1656	1380
Carga Horária Parcial	2664	2220
Atividades Complementares	-	180
Estágio Supervisionado	-	360
Trabalho de Conclusão do Curso	-	240
Total Geral (sem a disciplina de Libras)		3.000
Introdução à Linguagem Brasileira de Sinais (Libras) – optativa	-	30
Total Geral (com a disciplina de Libras)		3.030
Obs.: h/a = horas/aula e h/r = horas/relógio		

Fonte: UNIFEB. Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos. Estrutura Curricular.

E ainda, as atividades complementares são um importante instrumento no desenvolvimento da dimensão investigativa, constitui-se por atividades de pesquisa e extensão, produção científica, visitas monitoradas, monitoria, participação em encontros, seminários e congressos com apresentação e publicação de trabalhos.

Ao final dos quatro anos o(a) estudante deve ter elaborado e apresentado o Trabalho de Conclusão de Curso a uma banca avaliadora como pré-requisito para obtenção do título de bacharel em Serviço Social.

1.2.3 O município de Franca/SP

A cidade de Franca é uma das dezesseis sedes administrativas do estado de São Paulo. Sob sua jurisdição, encontram-se os municípios de Batatais, Orlândia, São Joaquim da Barra, Guará, Nuporanga, entre outros, totalizando 23 municípios, como apresenta a figura a seguir:

Figura 3: Região Administrativa de Franca/SP



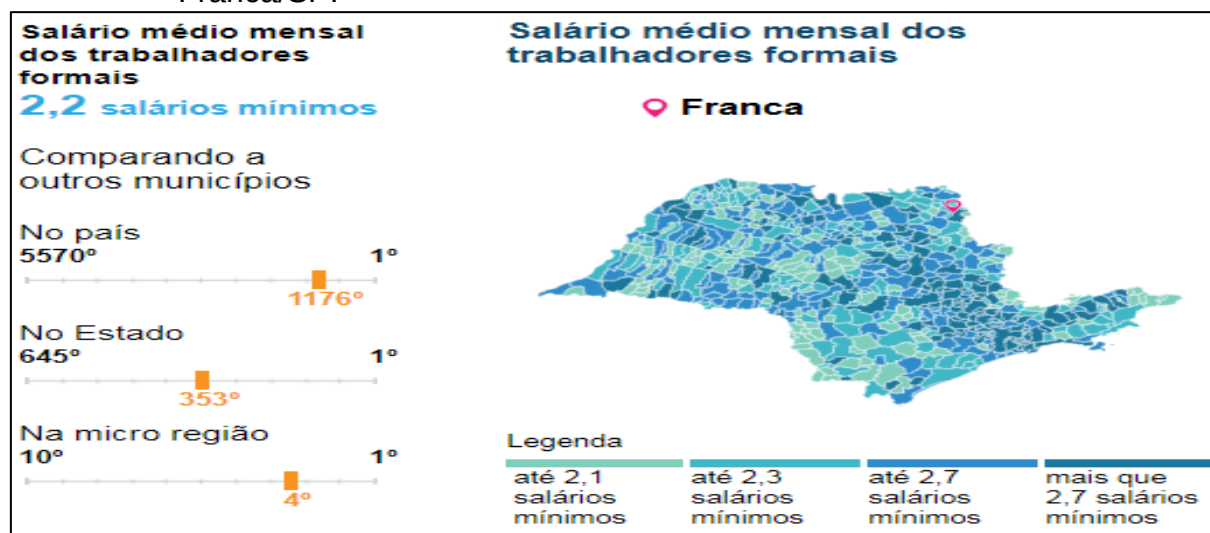
Fonte: Instituto Geográfico e Cartográfico de São Paulo (2017).

A população estimada no ano de 2017, de acordo com dados do IBGE, é de 347.237 mil pessoas, no último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017b) no ano de 2010, a população era de 318.640, sendo uma cidade predominantemente urbana com 98,24% da população e 1,76% residentes na zona rural.

Franca está situada a 49 km de Batatais, 89 km de Ribeirão Preto, tendo em seu entorno às cidades de Cristais Paulista, Restinga e Patrocínio Paulista, com as principais rodovias a Cândido Portinari, Altino Arantes e a Engenheiro Ronan Rocha.

Com rendimento médio de 2,2 salários-mínimos mensais, Franca apresentava um percentual de 30,4% da população ocupada no ano de 2015.

Figura 4: Salário médio mensal dos trabalhadores formais do município de Franca/SP.



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- Cidades (2017).

Ainda quanto a 2015, a proporção de pessoas ocupadas em comparação com outros municípios do estado, Franca ocupava a posição de 353ª, de 645 cidades, e a posição de 1.176ª de 5.570 quando comparada com o país todo. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário-mínimo por pessoa, havia 27,4% da população nessas condições, o que a colocava na posição 557ª, de 645 dentre as cidades do estado e na posição 5.104ª, de 5.570 dentre as cidades do Brasil.

Franca é caracterizada com uma cidade primordialmente industrial, é a maior produtora de calçados no Brasil, também, destaca-se na produção de café, sendo essas a base de sua economia.

De acordo com o Atlas de Desenvolvimento Humano do Brasil (PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO, 2013), Franca possuía um Índice de Desenvolvimento Humano no ano de 2010 de 0,780, apresentando um aumento de 0,092 em comparação ao ano 2000 em que era de 0,688, isso representa que o município evoluiu no que diz respeito à educação, longevidade e renda.

No que tange à educação, a cidade possui um total de 250 escolas, que oferecem ensino básico, fundamental e médio, sendo: 66 estaduais, 64 municipais e 120 escolas privadas, de acordo com dados do INEP.

Com relação ao ensino superior, o município possui duas faculdades, sendo uma pública municipal, um centro universitário, uma universidade privada e uma universidade pública estadual, de acordo com o portal e-Mec de instituições e cursos de educação superior.

O curso de Serviço Social é oferecido nas duas universidades na modalidade presencial, ofertando um total de 210 vagas anuais, também de acordo com o portal e-Mec.

Em relação ao ensino superior à distância, Franca oferece 46 polos com cursos de bacharelado como: Administração, Ciências Contábeis, Ciências Sociais, Engenharia Civil, Engenharia de Produção, Serviço Social, Teologia, Sistemas de Informação, entre outros.

Segundo dados do e-Mec, o curso de Serviço Social na modalidade à distância é oferecido em cinco polos, dos quais um oferece tanto o curso na modalidade presencial como à distância. Juntos esses cinco polos possui uma capacidade de oferecer um total de 62.430 vagas anuais do curso de Serviço Social, conforme o quadro a seguir:

Quadro 4: Instituições de ensino à distância que oferecem o curso de Serviço Social no município de Franca/SP.

Instituição(IES)	Vagas Autorizadas	Vagas Polo Franca
Universidade Paulista (UNIP)	47880	Não
Universidade Luterana Do Brasil (ULBRA)	4000	41
Universidade De Franca (UNIFRAN)	550	120
Centro Universitário De Maringá (Unicesumar)	2000	55
Centro Universitário Estácio De Ribeirão Preto	5000	10
Centro Universitário de Jaguariúna	3000	20
Total	62.430	246

Fonte: Ministério da Educação – Sistema e-Mec, 2017. Adaptado por Andreza Mendes Fachina (2017).

O total de vagas do curso de Serviço Social oferecidas na modalidade presencial é de 210, conforme exposto acima, enquanto na modalidade à distância é de 246, sem considerar a instituição que disponibiliza o total de vagas ofertadas no polo do município de Franca no site do e-Mec. Assim, como abordado anteriormente, a modalidade à distância objetiva uma formação profissional

tecnicista, com profissionais prontos para “[...] operar as políticas sociais focalistas, precarizadas, assistencializadas e abstraídas de direitos sociais.”⁴ (GUERRA, 2013, p. 248). Portanto, o total de vagas ofertadas no município de Franca é expressivo considerando a qualidade do ensino ofertado.

1.2.4 Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (UNESP/Franca)

A faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista, campus de Franca, foi fundada em 1963, por meio da Lei Estadual n.º 6814/63, sob o nome de Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), oferecendo os cursos de Pedagogia, História, Geografia e Letras. (OLIVEIRA, 2003, p. 71).

Em 1968, suas instalações foram transferidas para o Colégio Nossa Senhora de Lourdes, tradicional Educandário Francano, sendo que, em 1976 foi incorporado à UNESP.

Nessa ocasião, a Coordenadoria de Ensino Superior do Estado de São Paulo, órgão supervisor do ensino superior, propôs a aglutinação dos institutos isolados de ensino superior do estado de São Paulo, como a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Araraquara, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília, entre outros que se situavam em diferentes pontos do interior paulista e que abrangiam diversas áreas do conhecimento, de acordo com informações contidas na página eletrônica da instituição, em comemoração aos seus 40 anos.

Desse modo, a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de Franca, “[...] teve sua criação instituída por meio de Lei Estadual nº. 952 de 30 de janeiro de 1976, autarquia de regime especial, regida por Estatuto e Regimento próprios com autonomia administrativa, financeira/patrimonial e disciplinar.” (OLIVEIRA, 2003, p. 71).

Ainda de acordo com Oliveira (2003, p. 71), na incorporação da FFCL à UNESP os cursos de Geografia, Pedagogia e Letras foram remanejados para as

⁴ Ainda conforme Guerra (2013, p. 248) visando ilustrar a questão, o site da Universidade Anhanguera – UNIDERP interativa, presta as seguintes informações: “o Curso de Serviço Social privilegia a formação de um profissional aberto às mudanças com visão empreendedora, mas sempre consciente de seu importante e decisivo papel na sociedade, sua grande responsabilidade perante a opinião pública, a imagem das instituições que representa, bem como o compromisso ético com a população usuária.”

unidades de Rio Claro e Araraquara, instalou-se o curso de Serviço Social, em 1976, e sua denominação passou a ser Instituto de História e Serviço Social – UNESP, campus universitário de Franca.

Sua denominação novamente foi alterada com a criação do curso de Direito sendo instituído Faculdade de História, Direito e Serviço Social – FHDSS – UNESP/Câmpus de Franca.

Em 2002, foi criado o curso de Relações Internacionais, vindo posteriormente ocorrer a alteração do nome da unidade para Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, vigente.

Em 2009, a universidade passou a ocupar um Câmpus novo, com amplo espaço e instalações modernas no bairro Jardim Dr. Antonio Petrágli, que abriga além dos quatro cursos de graduação, oferece programas de pós-graduação em História, Serviço Social e Planejamento e Análise de Políticas Públicas (*stricto sensu*) e Direito (*stricto e lato sensu*).

No que diz respeito ao curso de graduação em Serviço Social, sua implantação ocorreu em 1977, conforme informações obtidas na página eletrônica do curso de Serviço Social da UNESP-Franca, sendo o primeiro curso público de graduação em Serviço Social do estado de São Paulo.

Ao longo de sua trajetória, o curso passou por revisões curriculares nos anos de 1982 e 1993 e, dos anos de 2000 a 2003, o Projeto Político Pedagógico do Curso de Serviço Social, elaborado em 1999, foi implantado, sendo reavaliado sistematicamente em um processo coletivo e permanente culminando na Proposta de Reestruturação Curricular para o curso de Serviço Social (2015), que traz o Projeto Político Pedagógico do curso de Serviço Social.

Dessa maneira, demonstra-se o compromisso com a formação de profissionais habilitados e qualificados para intervir cientificamente na realidade social. De acordo com o Projeto Político Pedagógico, o curso visa à formação crítica, contribuindo para efetivação dos direitos sociais, conforme segue:

A formação e qualificação de Assistentes Sociais críticos, de modo a contribuir com a formulação e implementação de políticas sociais públicas, com a organização e mobilização da sociedade civil, com a luta pela efetivação dos direitos sociais, tendo em vista a consolidação da cidadania. O currículo buscará: imprimir uma direção à formação profissional pautando-se pela ética como princípio formativo; oferecer rigor teórico, metodológico, histórico no

trato da realidade social e do Serviço Social que possibilite o entendimento dos desafios com os quais o profissional se depara no mundo da produção e reprodução da vida; superar a fragmentação dos conteúdos na organização curricular de modo a propiciar uma visão de totalidade em que ensino, pesquisa e extensão, estágio e supervisão sejam indissociáveis. (UNESP, 2015, p. 19).

O curso oferece ao(à) discente a participação em diversos grupos de pesquisa, vinculados ao programa de pós-graduação em Serviço Social, assim como inúmeros projetos de extensão, ambos abertos a participação comunidade integrando ensino, pesquisa e extensão, base educacional que possibilita a construção de novos conhecimentos de forma interdisciplinar e interprofissional, refletindo e apreendendo a realidade complexa em que a sociedade atual vive na busca de formas de ultrapassá-las.

A estrutura curricular (UNESP, 2018a) do curso de Serviço Social está organizada de maneira a superar a fragmentação do processo de ensino-aprendizagem, permitindo uma intensa vivência acadêmica entre alunos, docentes, supervisores e sociedade.

Assim, objetiva-se em três núcleos de fundamentação constitutivos da formação: Núcleo de Fundamentos Teórico-Metodológicos da Vida Social; Núcleo de Fundamentos da Formação Sócio-Histórica da Sociedade Brasileira e Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional, conforme as Diretrizes Curriculares elaboradas pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), em 1996⁵, estando organizada conforme o quadro a seguir:

Quadro5: Grade Curricular do Curso de Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (UNESP/Franca)

Período	Disciplina	C.H
1º	FTMSS: A Gênese da Profissão	60
	Trabalho Profissional: Serviço Social e Categoria do Trabalho	60
	Antropologia	60
	Pesquisa Social: Iniciação Científica	30
	Realidade Nacional I	30
	Economia I	60

⁵ As diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social, elaboradas pela ABEPSS foram regulamentadas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CES) n.15, de 13 de março de 2002, pelo Parecer CNE/CES n. 492, de 3 de abril de 2001 e pelo Parecer CNE/CES n. 1363, de 12 de dezembro de 2001.

Período	Disciplina	C.H
2º	Fundamentos Sociológicos I	60
	FTMSS: Institucionalização e Desenvolvimento da Profissão Serviço Social	60
	Trabalho Profissional: Elementos Constitutivos	60
	Pesquisa em Serviço Social: Tipologia	60
	Fundamentos Filosóficos I	60
3º	FTMSS: O Debate Fenomenológico	60
	Ética Profissional I	60
	Política Social: Gênese	60
	Economia II	60
	Fundamentos Psicológicos I	60
4º	FTMSS: A Renovação Modernizadora	60
	Fundamentos Psicológicos II	60
	Fundamentos Filosóficos II	60
	Fundamentos Sociológicos II	60
	Pesquisa Social: Abordagem Qualitativa	30
	Processo Educativo em Serviço Social: Introdução ao Estágio Supervisionado	30
5º	Ética Profissional II	60
	FTMSS: A Perspectiva Marxiana e o Projeto Ético-Político	60
	Trabalho Profissional: A Categoria Mediação no Exercício Profissional	60
	Indicadores Sociais	60
	Serviço Social e Legislação Social I	30
	Processo Educativo em S. S: Aproximação ao Exercício Profissional	30
	Estágio Supervisionado I (3º ano)	210
6º	FTMSS: A Construção Teórica da Mediação	60
	Trabalho Profissional: Instrumentalidade e a Dimensão Educativa	60
	Pesquisa Social: A construção do Projeto de Pesquisa	30
	Serviço Social: Organização e Gestão do Trabalho Profissional	60
	Política Social no Brasil	60
	Processo Educativo em S. S: Problematização do Exercício Profissional	30
7º	Estágio Supervisionado II (4º ano)	180
	FTMSS: O Debate Marxista Contemporâneo na Profissão	60
	Trabalho Profissional: Inserção nos Processos de Organização Social	60
	Gestão Social e Planejamento em Serviço Social	60
	Política Social: Seguridade Social	30
	Serviço Social e Realidade Regional I	60
	Processo Educativo em S.S.: As Dimensões do Exercício Profissional	30
	Trabalho de Conclusão de Curso	300
	Atividades Complementares em Serviço Social	165
8º	FTMSS: Tensões e Desafios Contemporâneos do Serviço Social	60
	Trabalho Profissional: Trabalho e Formação Profissional em Serviço Social	60
	Serviço Social e Legislação Social II	60
	Serviço Social e Realidade Regional II	30
	Política Social: Proteção por Segmentos Específicos	30
	Optativa	60
	Total	3.315

Fonte: UNESP. Estrutura Curricular – Adaptado por Andreza Mendes Fachina (2017).

Cada núcleo agrega um conjunto de conhecimentos e atividades pedagógicas que se especifica em matérias que, por sua vez, desdobram-se em disciplinas, seminários temáticos, oficinas, laboratórios, atividades complementares e outros componentes curriculares (UNESP, 2015, p. 23).

O Núcleo de Fundamentos Teórico-Metodológicos da Vida Social compreende o conjunto de fundamentos teórico-metodológicos e ético-políticos para explicar e decifrar o ser social e a vida em sociedade, inclui os conteúdos de epistemologia, metodologia e ciências humanas a partir dos quais se constituem os fundamentos da vida social, enquanto elementos relevantes para a análise a ser empreendida com vistas à práxis do Serviço Social têm por objetivo a compreensão do homem como ser social em sua totalidade, abrangendo os aspectos econômico, sociológico, psicológico e político, dentre outros, divide-se nas matérias de Sociologia, Filosofia, Psicologia e Antropologia que se desdobram nas disciplinas de Fundamentos Sociológicos I e II, Fundamentos Filosóficos I e II, Fundamentos Psicológicos I e II e Antropologia (UNESP, 2015, p. 26).

O Núcleo de Fundamentos da Formação Sócio-Histórica da Sociedade Brasileira remete à compreensão da sociedade brasileira resguardando as características históricas particulares que presidem a sua formação e desenvolvimento urbano e rural em suas diversidades regionais e locais. Trata-se de fundamentar a análise da especificidade do Brasil, enquanto sociedade capitalista, com os elementos de exclusão que constituem o fator da pertinência do Serviço Social como prática investigativa e interventiva em seu contexto. É formado pelas matérias: Formação Sócio-histórica do Brasil, Política Social, Serviço Social e Legislação Social e Economia que se desdobram nas disciplinas de Serviço Social e Realidade Nacional, Serviço Social e Realidade Regional I e II, Política Social a gênese, Política Social no Brasil, Política Social e Seguridade Social, Política Social Proteção aos Seguidores Específicos, Serviço Social e Legislação Social I e II, Economia I e II (UNESP, 2015, p. 27-28).

O núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional abrange os elementos constitutivos do Serviço Social como uma especialização do trabalho, contempla a trajetória histórica, teórica, metodológica e técnica da profissão; os componentes éticos que perpassam o exercício profissional; o caráter investigativo que embasa sua ação; e as exigências de aprendizado por meio de estágios supervisionados, como base para a ação. Divide-se em sete matérias: Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Serviço Social, Processo de Trabalho do Serviço Social, Pesquisa em Serviço Social, Indicadores Sociais, Serviço Social Organização e Gestão Social do Trabalho Profissional, Processo educativo em Serviço Social e Ética Profissional.

(UNESP, 2015, p. 29-31). É o núcleo que compreende o maior número disciplinas que passam os oito semestres sendo descritas abaixo:

Matérias: Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Serviço Social

Disciplinas:

- FTMSS: a gênese da profissão
- FTMSS: institucionalização e desenvolvimento da profissão
- FTMSS: o debate fenomenológico
- FTMSS: a renovação conservadora
- FTMSS: perspectiva marxiana e o projeto ético-político profissional
- FTMSS: a construção teórica da categoria mediação
- FTMSS: o debate marxista contemporâneo na profissão SS
- FTMSS: tensões e desafios contemporâneos

Matérias: Trabalho Profissional

Disciplinas:

- TP: SS e a categoria trabalho
- TP: elementos constitutivos
- TP: a categoria mediação no exercício profissional
- TP: instrumentos e dimensão educativa
- TP: inserção nos processos de organização social
- TP: trabalho e formação profissional em SS

Matérias: Pesquisa em Serviço Social

Disciplinas:

- Pesquisa Social: iniciação científica
- Pesquisa Social: tipologia
- Pesquisa Social: abordagem qualitativa
- Pesquisa Social: construção do projeto de pesquisa

Matérias: Indicadores Sociais

Disciplinas:

- Indicadores Sociais

Matérias: Serviço Social Organização e Gestão Social do Trabalho Profissional

Disciplinas:

- SS: organização e gestão do trabalho profissional
- Gestão Social e Planejamento em SS

Matérias: Processo educativo em Serviço Social

Disciplinas:

- PESS: Introdução ao estágio supervisionado
- PESS: Aproximação ao exercício profissional
- PESS: Problemática do exercício profissional
- PESS: dimensões do exercício profissional

Matérias: Ética Profissional

Disciplinas:

- Ética profissional I
- Ética profissional II

Esse núcleo tem o objetivo de garantir o caráter interventivo e investigativo da formação profissional, implica em uma capacitação crítico-analítica da realidade como meio de possibilitar a construção de seus objetivos de conhecimento e ação, suas particularidades sócio-institucionais para uma intervenção criativa e comprometida com as proposições ético-políticas do projeto profissional. (UNESP, 2015, p. 31).

As disciplinas de Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Serviço Social e Trabalho Profissional perpassam os quatro anos do curso, portanto, como pré-requisito o(a) estudante para cursar a disciplina do ano seguinte precisa ser aprovado no ano anterior, conforme segue no quadro a seguir:

Quadro 6: Pré-requisitos para cursar as disciplinas

Para cursar a disciplina:	Deverá ter sido aprovado/a nas disciplinas:
FTMSS: Institucionalização e desenvolvimento da profissão S.S I	FTMSS: A gênese da profissão
FTMSS: A renovação modernizadora	FTMSS: Institucionalização e desenvolvimento da profissão Serviço Social
FTMSS: O debate fenomenológico	FTMSS: A renovação modernizadora
FTMSS: A perspectiva marxiana e o projeto ético-político profissional	FTMSS: O debate fenomenológico
FTMSS: A construção teórica da mediação	FTMSS: A perspectiva marxiana e o projeto ético-político profissional
FTMSS: O debate marxista contemporâneo na profissão	FTMSS: A construção teórica da mediação
FTMSS: Tensões e desafios contemporâneos do Serviço Social	FTMSS: O debate marxista contemporâneo na profissão
Trabalho Profissional: Elementos constitutivos	Trabalho Profissional: Serviço Social e categoria de trabalho
Trabalho Profissional: A categoria mediação no exercício profissional	Trabalho Profissional: Elementos constitutivos
Trabalho Profissional: Instrumentalidade e a dimensão educativa	Trabalho Profissional: A categoria mediação no exercício profissional
Trabalho Profissional: Inserção nos processos de organização social	Trabalho Profissional: Instrumentalidade e a dimensão educativa
Trabalho Profissional: Trabalho e Formação Profissional em Serviço Social	Trabalho Profissional: Inserção nos processos de organização social
Estágio Supervisionado I - 3º ano Processos Educativos em S.S - 3º ano	Processo Educativo: Introdução ao Estágio Supervisionado (2º ano)
Estágio Supervisionado II - 4º ano	Estágio Supervisionado I - 3º ano
Processo Educativo em S. S - 4º ano	Processos Educativos em S.S I - 3º ano

Fonte: UNESP. Estrutura Curricular - Adaptado por Andreza Mendes Fachina (2017).

As disciplinas de Processo Educativo em Serviço Social e Estágio Supervisionado também são vinculadas, ou seja, o(a)discente só poderá cursar a do ano subsequente se for aprovado(a) na disciplina do ano anterior.

Ainda o estágio supervisionado e o trabalho de conclusão de curso (TCC) são atividades obrigatórias e devem ser desenvolvidos durante o processo de formação e, concomitantemente, ao período escolar.

De acordo com o Regulamento de Estágio Supervisionado da instituição, em vigor desde 2015, a carga horária obrigatória é de 450 horas divididas em 135 horas no primeiro e segundo semestres do terceiro ano, totalizando 270 horas; e 180 horas no primeiro semestre do quarto ano. (UNESP, 2018b, p. 5).

Segundo o regulamento da instituição, o estágio supervisionado obrigatório em Serviço Social é indispensável à integralização do processo de formação acadêmica do(a) discente e condição para obtenção de diploma no Curso de Serviço Social, que visa:

I. Qualificar o processo de ensino-aprendizagem do trabalho profissional que ocorre no âmbito da formação e da intervenção profissional; II. Provocar o conhecimento acerca da realidade social e do trabalho profissional no contexto de Franca e região; III. Inserir o estudante em cenários de trabalho, aproximá-los da dinâmica e contraditória realidade dos espaços sócio-institucionais e refletir sobre as possibilidades e limites da profissão nos campos de estágio. IV. Reconhecer e refletir os elementos constitutivos do projeto profissional em curso nos espaços de trabalho e sua relação com o projeto hegemônico da profissão. V. Estabelecer relações entre os conhecimentos teórico-metodológicos, ético-políticos, técnico-operativos e o trabalho profissional, identificando o com o projeto profissional dos espaços sócio-ocupacionais – campos de estágio; VI. Aproximar a dimensão formativa, investigativa e interventiva e refletir sobre as implicações do trabalho nos campos de estágio; VII. Contribuir na construção de respostas profissionais às demandas sociais e institucionais; VIII. Oportunizar o aprendizado de competências e habilidades próprias da atividade profissional; VII. Contribuir com a construção da identidade profissional do estudante; VIII. Estimular o estudante a descrever e a elaborar análises críticas sobre o cotidiano de estágio, a formação e o trabalho profissional; IX. Incentivar o estudante a identificar no estágio objetos de investigação para produção de conhecimento na área do Serviço Social. (UNESP, 2018b, p. 2-3).

O estágio supervisionado compreende um momento ímpar na formação profissional, possibilita ao(à) estudante conhecer e refletir criticamente a realidade social e o exercício da profissão permite o estabelecimento das dimensões teórico-metodológicos, ético-políticos, técnico-operativos, relacionando teoria e prática, auxilia na construção da identidade profissional do(a) estudante, a dimensão investigativa também pode ser exercitada no estágio supervisionado prescindindo a intervenção profissional. É um elemento central na formação profissional indissociável da supervisão direta. A supervisão deve ser feita por um(a) assistente social devidamente habilitado, denominado supervisor(a) acadêmico(a) o(a) profissional da instituição de ensino e supervisor(a) de campo o(a) profissional da instituição campo de estágio, conforme já mencionado anteriormente.

De acordo com o Regulamento de Estágio Supervisionado do curso de Serviço Social da UNESP/Franca, a supervisão acadêmica de estágio é responsável por acompanhar, orientar e qualificar o processo de estágio supervisionado, voltada à formação e a discussão teórico-crítica do trabalho profissional e tem como objetivos:

I. Construir mediações teórico-críticas do trabalho profissional do serviço social, a partir das experiências do estagiário, com ênfase na apreensão da realidade social e das particularidades dos campos de estágio; II. Orientar o estagiário na elaboração do Plano de Estágio e no Relatório Final do Estágio em conformidade com o projeto político pedagógico do curso e com as demandas específicas da organização/campo de estágio; III. Problematicar a práxis profissional e debater os projetos profissionais em curso nos campos de estágio em relação ao projeto hegemônico da profissão; IV. Inserir e Instrumentalizar o aluno no campo de estágio, para a identificação, apreensão crítica dos aspectos relativos à estrutura e conjuntura institucional onde o profissional de Serviço Social se insere enquanto trabalhador assalariado; V. Refletir criticamente sobre os projetos institucionais em disputa na organização, o contexto e gestão sócio-institucional do trabalho, das demandas e dos serviços consolidados e emergentes; VI. Problematicar e apreender a realidade social, as condições objetivas do trabalho do assistente social, a intencionalidade do sujeito profissional e a particularidade dos sujeitos (usuários) e suas demandas; VII. Conhecer as formas de resistência, organização e participação política dos sujeitos sociais usuários dos serviços, elaborando uma análise de conjuntura do contexto institucional; VIII. Fazer emergir temáticas, demandas, respostas profissionais e institucionais e desencadear movimentos de reflexão, problematização, proposição e intervenção capazes de construir conhecimentos e contribuir para o desenvolvimento da postura ética, crítica e investigativa; IX. Proporcionar reflexão e releitura crítica do ensino da prática profissional no âmbito da formação e da experiência de estágio e analisar a identidade profissional a partir do estágio e da direção social da profissão; X. Aproximar e integrar os sujeitos do processo: docente supervisor(a) acadêmico(a), assistente social supervisor(a) de campo e estagiário(a). (UNESP, 2018b, p. 6-7).

A supervisão acadêmica de estágio é disciplina obrigatória responsável por acompanhar, orientar e qualificar o processo de estágio supervisionado, que deve ser ofertada a partir do segundo semestre do segundo ano ao primeiro semestre do quarto ano do curso. É uma atividade intrinsecamente educativa, pois, não só o(a) estagiário tem a oportunidade de aprender e vivenciar situações concretas do exercício profissional como também o(a) supervisor(a) tem a possibilidade de se manter atualizado e repensar sua prática.

Por fim, o regulamento ainda prevê as atribuições do(a) supervisor(a) acadêmico(a), do(a) supervisor(a) de campo e estagiário(a) conforme a Política Nacional de Estágio, que será abordado no terceiro capítulo.

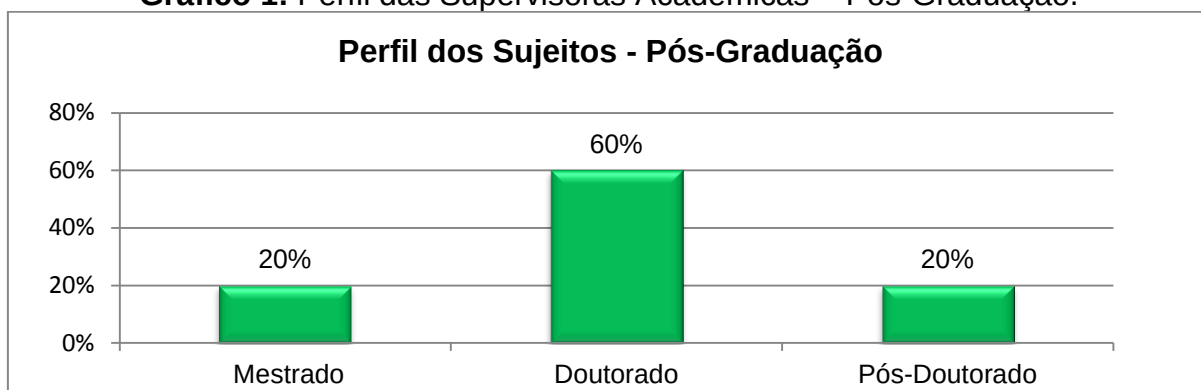
1.3 Perfil dos participantes da pesquisa

Para o perfil dos sujeitos, utilizaram-se cinco questionários de supervisores(as) acadêmicos(as), 23 questionários respondidos pelos(as) supervisores(as) de campo e 34 estagiários(as) pertencentes às UFAs pesquisadas.

Em relação à supervisão acadêmica, os 100% dos questionários que retornaram correspondem a pessoas do gênero feminino entre as idades de 48 a 60 anos. Em relação à pertença ético-racial, declaram-se como branca.

No que tange à formação profissional, 60% são provenientes de instituição pública e 40% de instituição privada, graduadas nos anos de 1980, 1983, 1988, 1989 e 1991. Em sua totalidade, 20% possuem mestrado, 60% doutorado e 20% com a titulação máxima de pós-doutorado, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 1: Perfil das Supervisoras Acadêmicas – Pós-Graduação.



Fonte: Elaborado por Andreza Mendes Fachina. Dados retirados do questionário aplicado pela pesquisadora (2018).

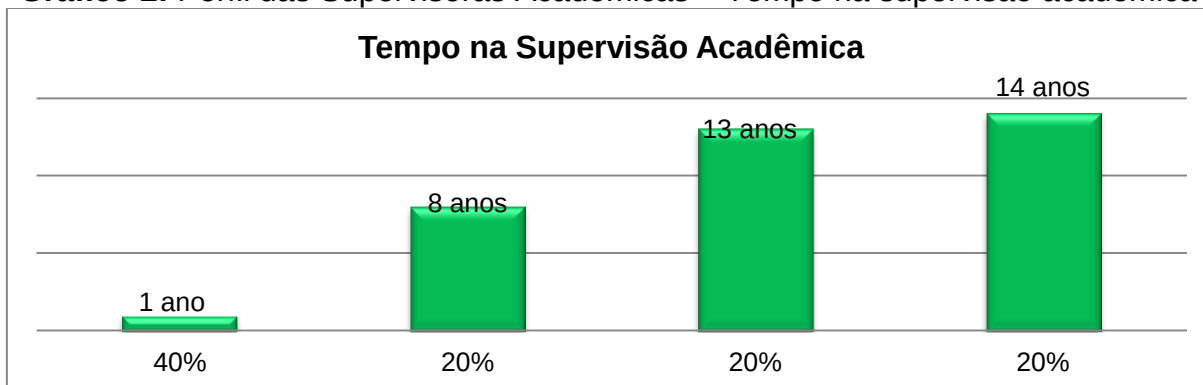
Os participantes não estavam cursando nenhum curso de pós-graduação no momento da aplicação do questionário. Quanto ao tempo de formação profissional, as supervisoras acadêmicas possuem, respectivamente, 26, 28, 29, 34 e 37 anos, e se encontram no exercício da profissão.

A permanente formação profissional é imprescindível ao(a) profissional de Serviço Social. Na supervisão acadêmica o(a) profissional é responsável por orientar o(a) estagiário(a) visando sua qualificação, para tanto precisa estar atento(a) as transformações societárias, ser dinâmico(a), crítico e propositivo. É o(a) profissional que vai fazer a mediação entre o campo de estágio e estagiário(a), portanto precisa

estar preparado(a) para trabalhar com as angústias, dúvidas, acertos, erros, inseguranças e outros dos(as) discentes.

Com relação ao tempo de atuação como supervisora acadêmica, 40% possuem um ano na função, 20% possuem oito, 13 e 14 anos respectivamente, como o gráfico a seguir:

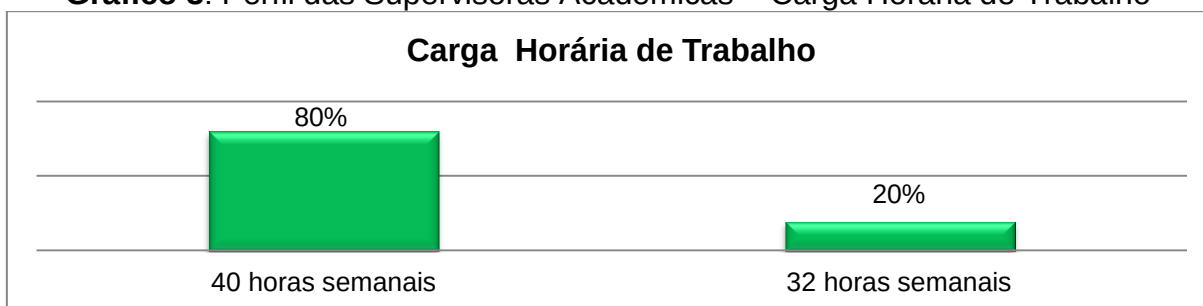
Gráfico 2: Perfil das Supervisoras Acadêmicas – Tempo na supervisão acadêmica



Fonte: Elaborado por Andreza Mendes Fachina. Dados retirados do questionário aplicado pela pesquisadora (2018).

A carga horária de trabalho de 80% das supervisoras acadêmicas é de 40 horas semanais, com dedicação exclusiva, e 20% é de 32 horas, possuindo dois vínculos empregatícios, um como docente e outro como assistente social da UFA. Conforme gráfico a seguir:

Gráfico 3: Perfil das Supervisoras Acadêmicas – Carga Horária de Trabalho



Fonte: Elaborado por Andreza Mendes Fachina. Dados retirados do questionário aplicado pela pesquisadora (2018).

Em sua totalidade, consideram-se sobrecarregadas no trabalho, tendo uma carga horária de trabalho exaustiva, sendo submetidas a grandes demandas de trabalho. Com relação às atividades exercidas, 60% das supervisoras acadêmicas consideram que suas atribuições fazem parte do trabalho docente e 40% que nem

todas as atividades desempenhadas fazem parte de suas atividades enquanto docente. A renda salarial é acima de quatro salários mínimos e 80% das supervisoras acadêmicas consideram o salário incompatível com as exigências e atividades desenvolvidas e 20% consideram o salário adequado. Quanto ao tempo de atuação profissional, é ilustrado no gráfico a seguir:

Gráfico 4: Perfil das Supervisoras Acadêmicas – Tempo de atuação profissional



Fonte: Elaborado por Andreza Mendes Fachina. Dados retirados do questionário aplicado pela pesquisadora (2018).

Desse modo, logo que concluíram a graduação, as supervisoras acadêmicas iniciaram a atuação como assistente social. No que tange ao tempo de atuação profissional na UFA, as supervisoras trabalham há 4, 6, 7, 12, 15 anos e são concursadas, o que significa ter uma possível estabilidade no trabalho. Essa estabilidade é positiva do ponto de que o(a) trabalhador(a) não vive a insegurança de a qualquer tempo ser substituído, mas não significa sofrer menos pressão ou não ser explorado como qualquer outro(a) trabalhador(a).

No que diz respeito ao local de moradia, 80% das supervisoras acadêmicas residem no mesmo município em que trabalham o que significa não ter o desgaste pessoal com viagens ou despesas em geral, já 20% não reside na mesma cidade. Dos questionários aplicados, as cinco supervisoras participam periodicamente de encontros e reunião com outros supervisores. Essas reuniões com os supervisores(as) compõem uma das atribuições dos(as) supervisores(as) acadêmicos(as) conforme estabelecido na Política Nacional de Estágio (PNE):

Organizar e participar de reuniões, encontros, seminários e outras atividades que se fizerem necessárias, com os supervisores de campo na UFA para atualizações acerca de demandas à profissão,

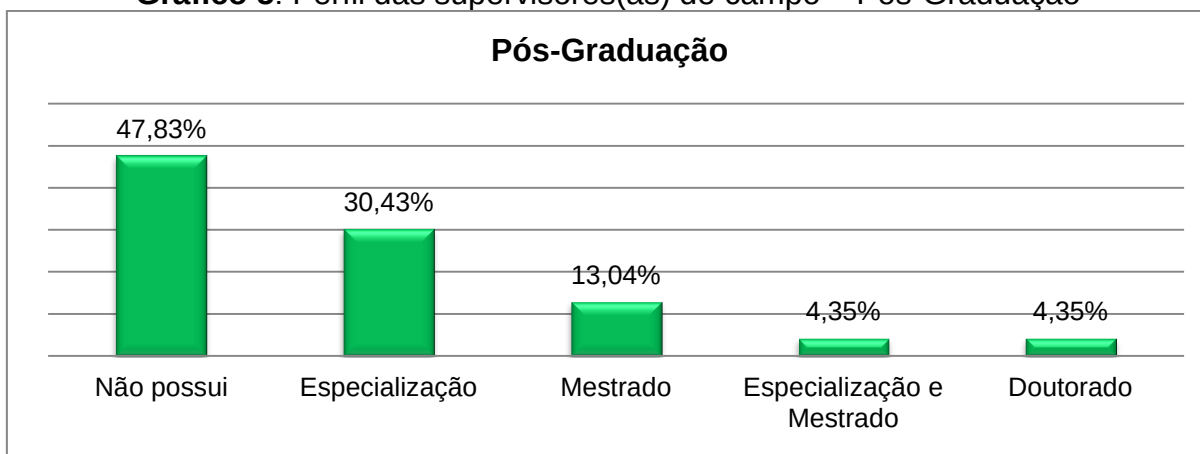
qualificação do processo de formação e exercício profissional e o aprofundamento teórico sobre temáticas pertinentes à efetivação da supervisão direta. (ABEPSS, 2009, p. 180).

Mais do que um espaço para orientação sobre a política de estágio, esses encontros são importantes à medida que possibilitam a construção de estratégias coletivas de articulação e fortalecimento do estágio supervisionado.

Em relação aos questionários aplicados para os(as) supervisores(as) de campo, 95,65% são do gênero feminino e 4,35% do masculino com idades entre 25 e 62 anos.

No que diz respeito à continuidade da formação profissional, 47,83% dos(as) supervisores(as) de campo não chegaram a cursar algum tipo de especialização, 30,43% possuem especialização, 13,04% possuem mestrado, 4,35% especialização e mestrado e 4,35% possui doutorado. Conforme o gráfico na sequência:

Gráfico 5: Perfil das supervisoras(as) de campo – Pós-Graduação



Fonte: Elaborado por Andreza Mendes Fachina. Dados retirados do questionário aplicado pela pesquisadora (2018).

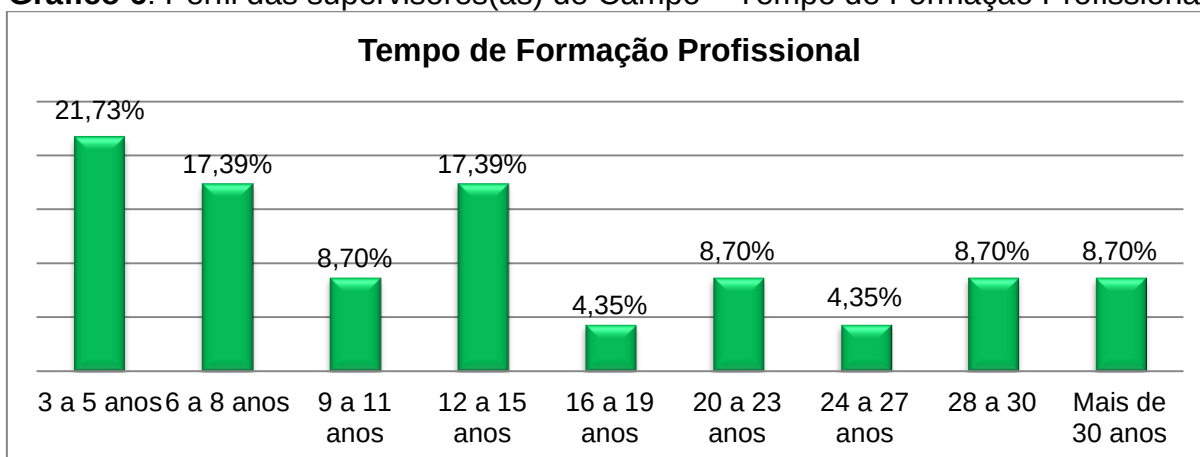
Ainda dos(as) supervisores(as) de campo, três estão cursando Especialização, na modalidade à distância, dois(duas) estão cursando mestrado e doutorado em instituição pública.

A permanente formação profissional possibilita desvelar e intervir na realidade social, permeada por profundas transformações do mundo do trabalho com o agravamento das expressões da questão social que exigem uma atuação crítica, ética e propositiva, também é uma forma de resistência e defesa da profissão e campos de trabalho.

Contudo a formação permanente é um desafio ao Serviço Social, infelizmente, os baixos salários, o cotidiano profissional desgastante, o acúmulo de tarefas, entre outros pontos, muitas vezes, tornam-se barreiras que dificultam a continuação da formação.

No que tange ao ano de formação profissional, compreende-se de 1977 a 2014, sendo que 21,73% dos(as) supervisores(as) estão formados de três a cinco anos, seguido de 17,39% dos(as) supervisores(as) formados de seis a oito anos e 17,39% dos(as) supervisores de 12 a 15 anos, conforme gráfico a seguir:

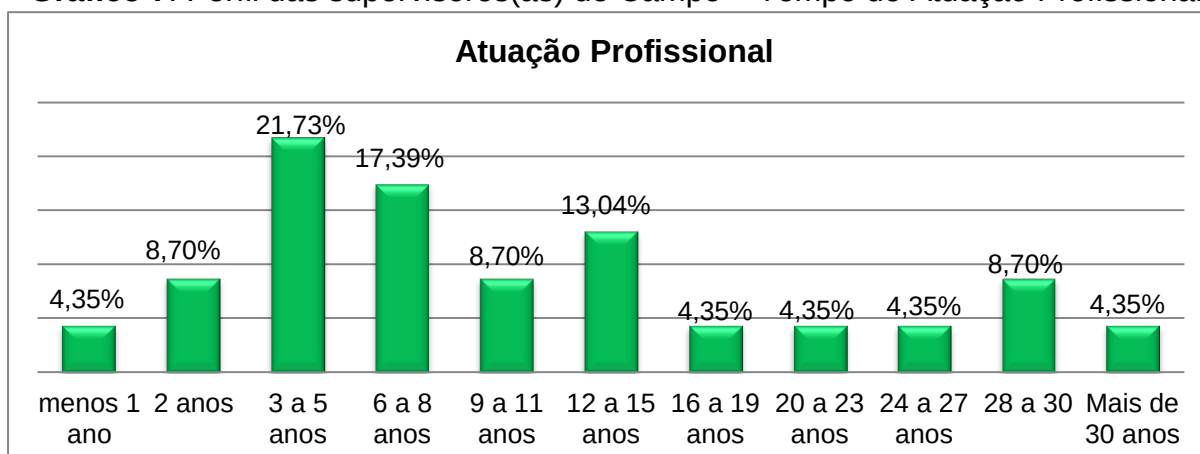
Gráfico 6: Perfil das supervisoras(as) de Campo – Tempo de Formação Profissional



Fonte: Elaborado por Andreza Mendes Fachina. Dados retirados do questionário aplicado pela pesquisadora (2018).

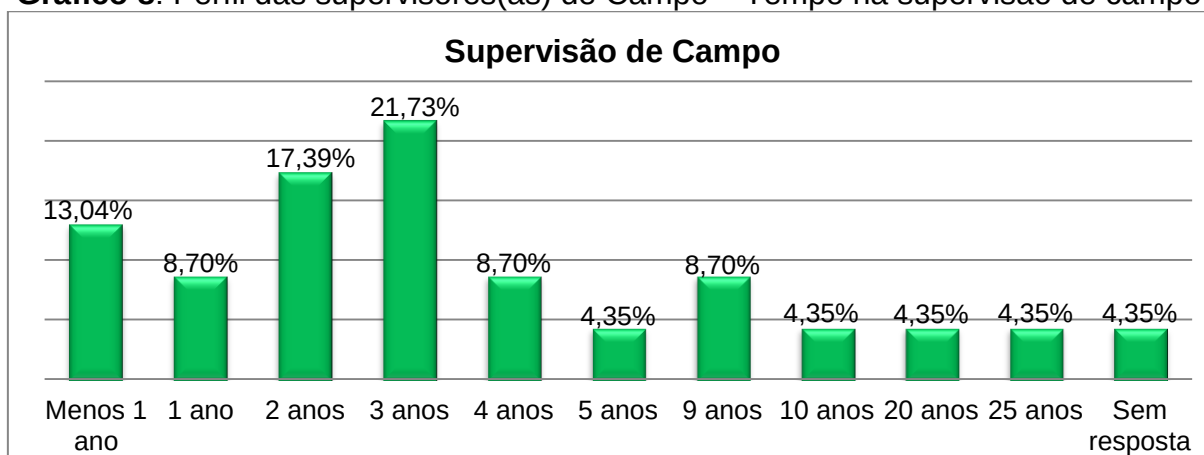
Em sua maioria os(as) supervisores(as) graduaram-se em universidade pública, sendo 78,26% supervisores(as) de campo em universidade pública e 21,74% em faculdades privadas de ensino.

No tocante ao tempo de atuação profissional, 21,73% dos(as) supervisores(as) de campo atuam na área de três a cinco anos, 17,39% atuam de seis a oito anos, seguidos de 13,04% dos(as) supervisores(as) que atuam de 12 a 15 anos como assistente social.

Gráfico 7: Perfil das supervisoras(as) de Campo – Tempo de Atuação Profissional

Fonte: Elaborado por Andreza Mendes Fachina. Dados retirados do questionário aplicado pela pesquisadora (2018).

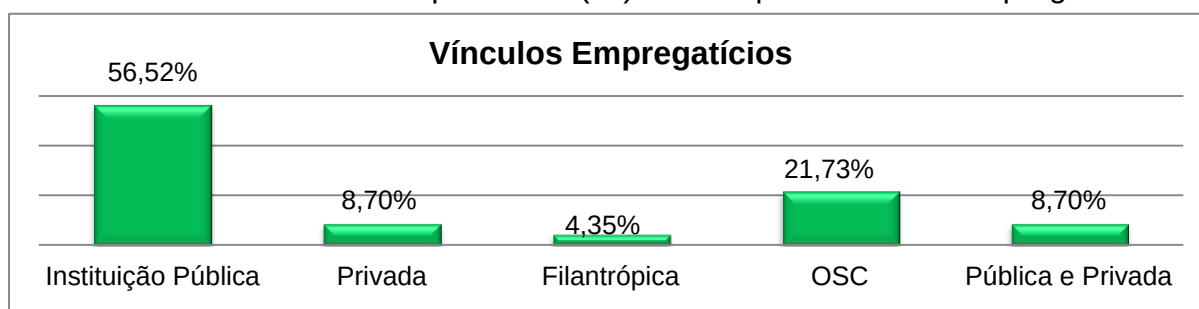
O tempo dos(as) supervisores de campo na função varia de um a 25 anos, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 8: Perfil das supervisoras(as) de Campo – Tempo na supervisão de campo

Fonte: Elaborado por Andreza Mendes Fachina. Dados retirados do questionário aplicado pela pesquisadora (2018).

A predominância é de 21,73% dos(as) supervisores(as) de campo na função há três anos, seguido de 17,39% dos(as) supervisores(as) com dois anos e 13,04% com menos de um ano na função.

No tocante aos vínculos de trabalho, 56,52% dos(as) supervisores(as) de campo trabalham em instituições públicas, 8,70% em instituições privadas, 4,35% em instituição filantrópica e 21,73% em organizações da sociedade civil e 8,70% possuem dois vínculos empregatícios, sendo em instituição pública e também em instituição privada.

Gráfico 9: Perfil das supervisoras(as) de Campo – Vínculos empregatícios

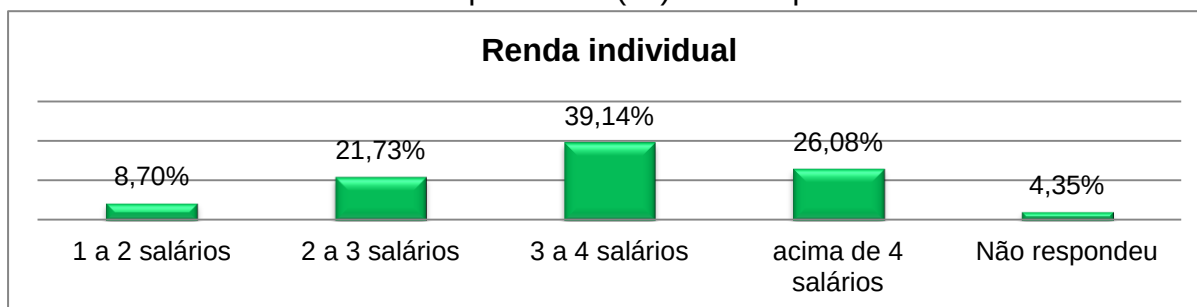
Fonte: Elaborado por Andreza Mendes Fachina. Dados retirados do questionário aplicado pela pesquisadora (2018).

A carga horária de trabalho varia entre 25 a 46 horas semanais, sendo, em sua maioria, 69,56% dos(as) supervisoras(as) de campo com 30 horas de trabalho, seguidos por 17,39% dos(as) supervisoras(as) com 40 horas, 4,35% com 44 e 4,35% dos(as) supervisoras de campo com 46 horas e 4,35% com 25 horas de trabalho.

Contudo, 60,86% dos(as) supervisoras(as) de campo sentem-se sobrecarregados(as) em relação às exigências no trabalho, 8,70% declaram-se impotentes e 21,73% acreditam ser adequadas e 8,70% dos(as) supervisoras de campo não responderam.

Em relação ao estado civil, 52,18% dos(as) supervisoras(as) são casados(as), 21,73% são solteiros(as), 17,39% são divorciados(as) e 8,70% dos(as) supervisoras(as) de campo em união estável.

Na questão salarial, 8,70% dos (as) profissionais possuem renda entre um e dois salários mínimos, 21,73% de dois a três salários, 39,14% profissionais têm renda de três a quatro salários mínimos e 26,08% dos(as) supervisoras(as) acima de quatro salários mínimos, conforme ilustrado na sequência:

Gráfico 10: Perfil das supervisoras(as) de Campo – Renda individual

Fonte: Elaborado por Andreza Mendes Fachina. Dados retirados do questionário aplicado pela pesquisadora (2018).

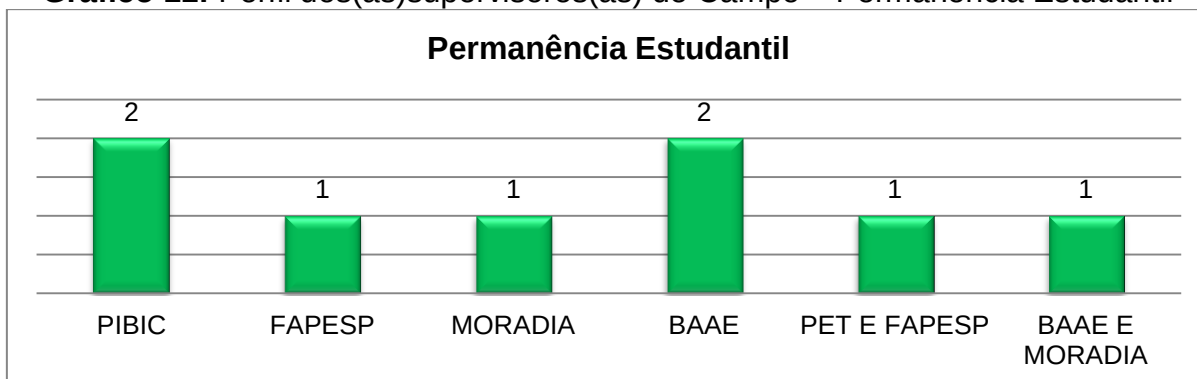
Desses(as) profissionais, 69,56% declaram que se sentem desvalorizados na questão salarial e 30,44% consideram adequado o salário que recebem.

No que tange à participação em encontros e reuniões entre supervisores(as) de campo e supervisores(as) acadêmicos, 56,52% declararam que não participam e 43,48% que participam periodicamente.

O diálogo entre supervisão acadêmica e supervisão de campo deve ser efetivo no sentido de possibilitar uma reflexão a partir da realidade vivida no campo de estágio, aproximando formação profissional e realidade profissional do(a) assistente social.

No tocante à permanência estudantil, 65,22% do(as) supervisores(as) de campo não utilizaram nenhum tipo de bolsa ou auxílio estudantil e 34,78% supervisores(as) tiveram auxílios ou bolsas de estudo como: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Auxílio Moradia, Bolsa de Apoio Acadêmico e de Extensão (BAAE), Programa de Educação Tutorial (PET), conforme gráfico a seguir:

Gráfico 11: Perfil dos(as) supervisores(as) de Campo – Permanência Estudantil

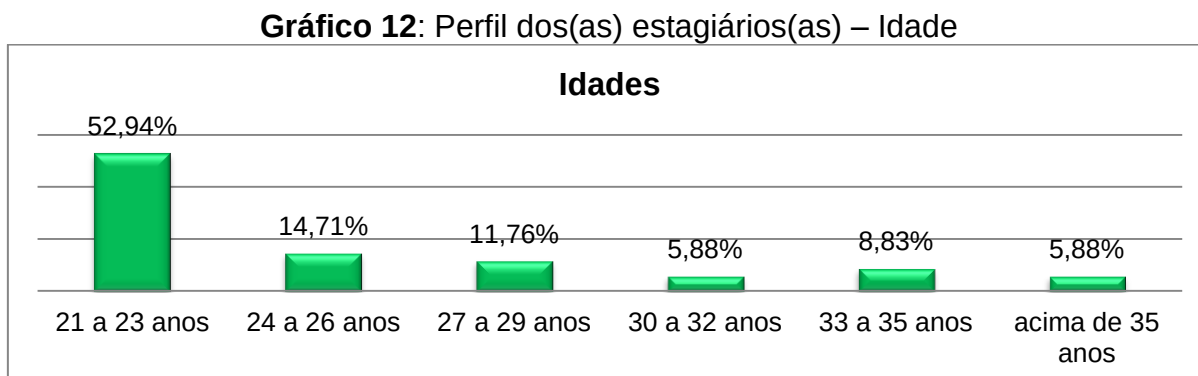


Fonte: Elaborado por Andreza Mendes Fachina. Dados retirados do questionário aplicado pela pesquisadora (2018).

Essas bolsas auxiliam na permanência do estudante em cursos de ensino superior, pois ajudam a custear aluguel, alimentação e outras despesas fixas. Ainda quanto aos questionários aplicados, aos supervisores(as) de campo, um(a) era beneficiário(a) de bolsa filantrópica e um(a) do Programa Universidade para Todos.

Dos 23 supervisores(as) de campo, 78,26% foram estudantes trabalhadores durante a graduação, destes 34,78% acreditam que o fato de trabalharem durante a graduação atrapalhou os estudos e 43,48% disseram que não tiveram problemas em conciliar trabalho e estudo.

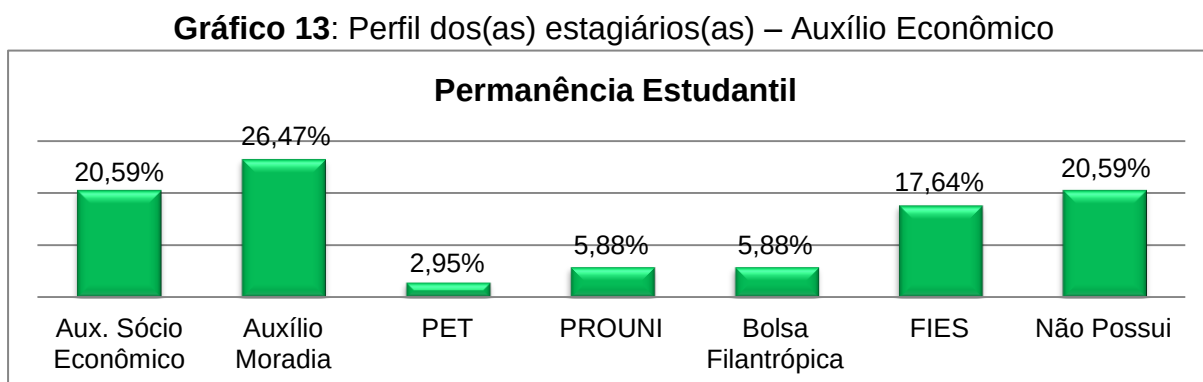
No que diz respeito aos(as) estagiários(as), dos 34 questionários respondidos, 97,05% são do gênero feminino e 2,95% do masculino, com idades entre 21 e 44 anos de idade, conforme gráfico a seguir:



Fonte: Elaborado por Andreza Mendes Fachina. Dados retirados do questionário aplicado pela pesquisadora (2018).

Dos 34 estagiários(as) participantes da pesquisa, 97,05% declararam que participam de eventos oferecidos pela universidade, em relação à participação em atividades oferecidos pela instituição, 50% participam de projetos de extensão e 50% não participaram de nenhuma atividade, dos 50% que participam dos projetos de extensão, 41,17% fazem parte de grupos de pesquisa.

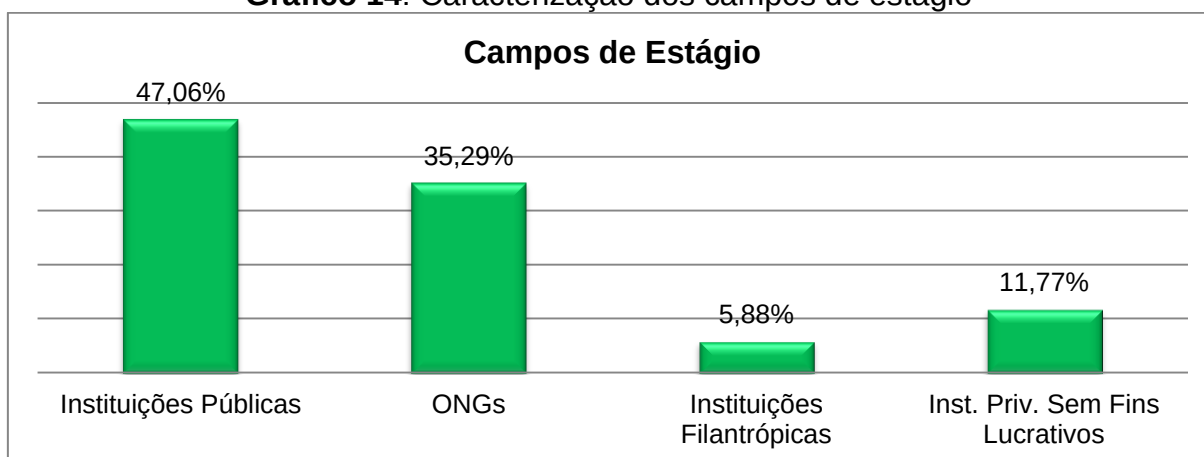
No tocante a auxílios de permanência estudantil, 20,59% dos(as) estagiários(as) possuem auxílio socioeconômico, 26,47% possuem auxílio moradia e 2,95% possui o Programa de Educação Tutorial, 5,88% fazem parte do Programa Universidade para Todos, 5,88% bolsas filantrópicas e 17,64% possuem financiamento estudantil (FIES) e 20,59% não possuem qualquer auxílio econômico. Conforme demonstra o gráfico abaixo:



Fonte: Elaborado por Andreza Mendes Fachina. Dados retirados do questionário aplicado pela pesquisadora (2018).

Em relação ao estágio supervisionado, 47,06% dos(as) discentes faziam estágio em instituições públicas, 35,29% em organizações não governamental, 5,88% em instituições filantrópicas e 11,77% em instituições privadas sem fins lucrativos, conforme ilustrado a seguir:

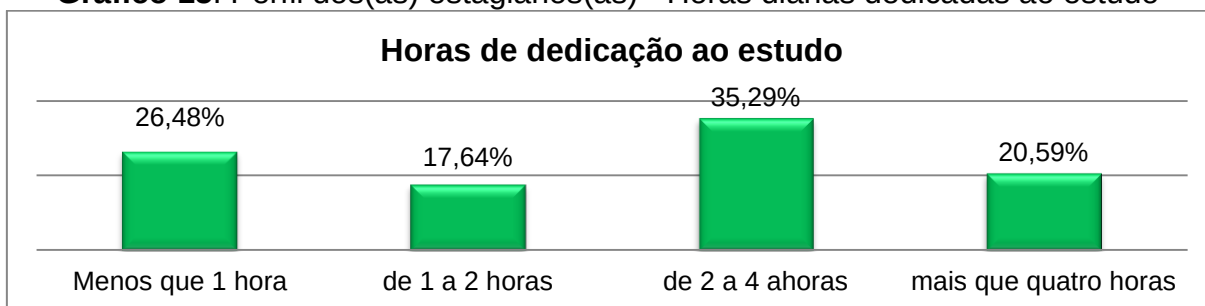
Gráfico 14: Caracterização dos campos de estágio



Fonte: Elaborado por Andreza Mendes Fachina. Dados retirados do questionário aplicado pela pesquisadora (2018).

Desses campos de estágio, 20,59% oferecem remuneração variando entre R\$ 400,00 e R\$ 800,00 reais e 79,41% não são estágios remunerados. Por um lado, o estágio remunerado é positivo auxiliando o estudante a custear as despesas com a faculdade, entre outros gastos, e também por, geralmente, ter uma carga horária de quatro a seis horas diárias que possibilitam ao(à) estagiário(a) vivenciar os processos de trabalho de forma sistemática. Por outro lado, é negativo, pois, pelo fato de ser remunerado, muitas vezes, caracteriza esse(a) estagiário(a) como trabalhador(a) com obrigações trabalhistas legais, não sendo compreendido como um(a) estudante em formação.

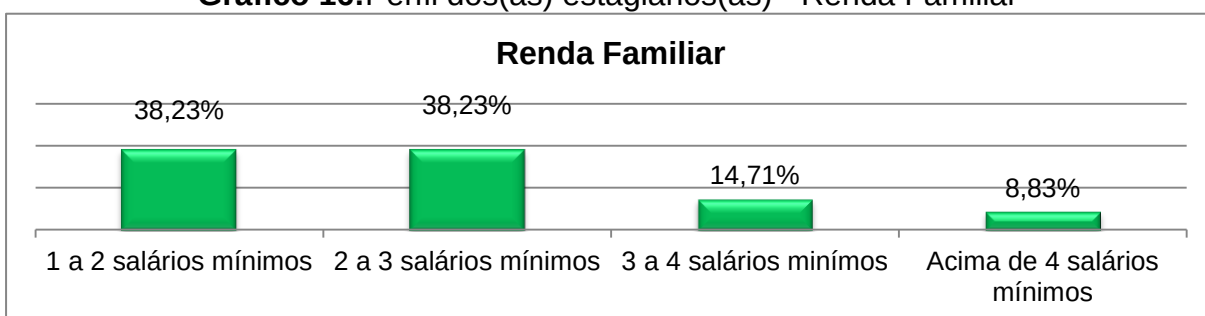
Dos(as) estudantes que não estão inseridos em campos de estágio remunerado, 20,59% são estudantes trabalhadores(as), dos(as) quais 71,42% trabalham por oito horas diárias, 14,29% por seis horas e 14,29% por dez horas de trabalho diárias. Entre estágio supervisionado e trabalho, as horas diárias que esses(as) discentes conseguem se dedicar ao estudo é, na maioria, menos que uma hora por dia, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 15: Perfil dos(as) estagiários(as) - Horas diárias dedicadas ao estudo

Fonte: Elaborado por Andreza Mendes Fachina. Dados retirados do questionário aplicado pela pesquisadora (2018).

Conforme o gráfico anterior, 35,29% dos(as) discentes conseguem se dedicar de 2 a 4 horas diárias de estudo, 20,59% se dedicam mais que quatro horas diárias, 17,64% de uma a duas horas de estudo diário, os(as) discentes que se dedicam menos do que uma hora por dia aos estudos representa 26,48%, dado significativo considerando que o curso de Serviço Social exige um aprofundamento teórico-metodológico da realidade social e da reprodução das classes sociais, do papel da profissão na sociedade capitalista superando práticas imediatistas e fatalistas. Requer um posicionamento ético-político e a desconstrução de preconceitos e de uma visão conservadora, além de habilidade técnico-operativa que possibilitam uma intervenção crítica, criativa e empenhada com os valores democráticos, sendo assim, o comprometimento do(a) discente com a formação profissional é imprescindível.

Quanto à renda familiar, 38,23% discentes declararam de 1 a 2 salários mínimos e 38,23% discentes de 2 a 3 salários mínimos, 14,71% discentes disseram ser a renda familiar de 3 a 4 salários mínimos e 8,83% discentes a renda familiar é acima de 4 salários mínimos, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 16: Perfil dos(as) estagiários(as) - Renda Familiar

Fonte: Elaborado por Andreza Mendes Fachina. Dados retirados do questionário aplicado pela pesquisadora (2018).

Ainda no que tange à formação, 94,10% estudantes são egressos de escola pública, 2,95% cursou a maior parte do 2º grau em escola pública e 2,95% na maior parte do tempo, em escola particular.

Com a aplicação do questionário estruturado, foram escolhidos os participantes da pesquisa de acordo com os critérios estabelecidos já abordados no percurso metodológico, a caracterização destes(as) será demonstrada no capítulo terceiro para facilitar a visualização dos resultados da pesquisa.

CAPÍTULO 2 FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL

O recado maior que pretendi passar é que a formação profissional presencial, rigorosa, sem qualquer aligeiramento, não mercantilista, sem concessões ao consumo e à privatização do conhecimento é o único caminho de concretude ao projeto ético-político da categoria dos assistentes sociais.
(OLIVEIRA, I.I. M. S., 2010, p. 748).

2.1 A expansão do ensino superior no Brasil: impactos nos cursos de Serviço Social

Para refletir sobre a formação profissional, é imprescindível pensá-la no contexto mais amplo da sociedade, inserida nas relações de produção e reprodução da vida social. Portanto, este capítulo traz uma breve análise do processo de expansão do ensino superior no Brasil, norteado pelas diretrizes neoliberais, impostas por organismos internacionais, tais como, Organização Mundial do Comércio (OMC), Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

O Serviço Social sofre importantes impactos na atualidade em decorrência da expansão massiva da oferta de vagas, principalmente, em instituições de ensino não universitárias, que colocam em risco o tripé ensino, pesquisa e extensão⁶.

O aumento do número de ingressantes e concluintes em cursos de Serviço Social na modalidade à distância também traz grandes preocupações e consequências negativas em relação à formação e o exercício profissional. Por meio de uma formação profissional fragilizada, reforçam-se práticas acríticas, imediatistas e sem processo reflexivo, Pereira ilustra esta questão afirmando que:

[...] comum a formação fragilizada, que passa ao largo das Diretrizes Curriculares da ABEPSS, o exercício cotidiano de tais profissionais tende a apontar práticas imediatistas, pouco reflexivas e questionadoras, visto os frágeis recursos teórico-metodológicos, ético-político e técnico-operativo apreendidos durante o processo formativo. (PEREIRA, 2013, p.67).

⁶ Instituições de ensino superior não universitárias não precisam por determinação legal, implementar políticas de pesquisa e extensão, imprimindo a “[...] lógica capitalista no processo formativo: de precarização e empobrecimento intelectual, com (quase) ausência de pesquisa, extensão e condições efetivas aos docentes para atuarem com a devida qualidade.” (PEREIRA, 2016, p. 43).

O movimento de mercantilização do ensino superior⁷ se iniciou, primeiramente, em países da periferia capitalista⁸ (oriundos da América Latina, Ásia e África), com a intenção de conquistar uma população jovem, mas de tardia escolarização que pudessem se tornar consumidores do setor mercantil privado.

De acordo com Pereira (2016, p. 32), a predominância do ensino superior ofertado por meio do setor privado não surgiu na década de 1990. As Instituições de Ensino Superior (IES) nasceram já associadas ao setor privado, particularmente confessional por meio da igreja católica em um contexto de urbanização e industrialização do pós-1930.

Ainda de acordo com a autora, no pós-1930, a associação do governo Vargas com a Igreja Católica teve um importante papel para a criação das primeiras instituições de ensino superior no Brasil, interessados em apaziguar o descontentamento de frações da classe trabalhadora que reivindicavam a desmonopolização do conhecimento pelas classes dominantes e pela democratização das universidades, ao mesmo tempo formando profissionais para uma burocracia estatal que ainda se constituía (PEREIRA, 2016, p. 32).

Essa parceria durou até meados dos anos 1960, quando o Ato Institucional n.º 05 (AI5)⁹ e a Reforma Universitária, ambos de 1968, culminaram no distanciamento da associação entre Igreja Católica e Estado e possibilitaram a aproximação do setor privado mercantil junto ao Estado a fim de oferecer vagas no ensino superior sem um enorme esforço financeiro (CUNHA, 1983; GERMANO, 1995 apud PEREIRA, 2016, p. 32-33).

⁷ Trata-se do processo de exploração do ensino superior pelo capital como um serviço mercantilizado, isto é, colocado a rota do processo de produção/reprodução do capital, na lógica do valor (PEREIRA, 2016, p. 32).

⁸ Países que não constituíram o *Welfare State* – Estado de Bem Estar Social, ou intervencionista, surgido após a Segunda Guerra Mundial, na Europa e nos Estados Unidos, definido como um conjunto de serviços e benefícios sociais, como saúde, educação, habitação, entre outros, promovidos pelo Estado.

⁹ Ato Institucional n.º 5, de 13 de dezembro de 1968. O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências (BRASIL, 1968, p. 1).

Chauí (2001, p.47) apresenta a reforma universitária no Brasil a partir de 1968, sob proteção do AI5 e sua base no Relatório Ataçon¹⁰ (1966) e no Relatório Meira Mattos¹¹ (1968).

O Relatório Ataçon (1966) preconizava a necessidade de encarar a educação como um fenômeno quantitativo, ou seja, com o máximo de rendimento e mínima inversão, com a implantação de um sistema universitário baseado no modelo administrativo das grandes empresas (CHAUÍ, 2001, p. 47). Isso significa a privatização do ensino superior como meio de impulsionar o desenvolvimento socioeconômico no país ao mesmo tempo em que atenderia à demanda de uma classe média em ascensão, possibilitando o aumento do número de graduados.

O relatório de Meira Mattos (1968) preocupava-se com a falta da disciplina e de autoridade, advindas do movimento estudantil, exigia uma nova ordem administrativa e disciplinar (CHAUÍ, 2001, p.47), prevendo a implantação de um sistema universitário baseado nos moldes administrativos de empresas privadas como forma de facilitar o controle pelo Estado na universidade. Para isso, seus dirigentes deveriam ser oriundos do meio empresarial sem vínculos com o corpo técnico-científico e docente.

Chauí (2001, p. 47- 48) relata que a reforma educacional foi para “[...] erradicar a possibilidade de contestação interna e externa e para atender às demandas de ascensão e prestígio sociais de uma classe média que apoiara o golpe de 1964 e reclamava sua recompensa.” O AI 5 e o Decreto n.º 477/69 foram importantes documentos para cessar os movimentos contrários ao golpe e a reforma universitária cumpriu o papel de atender à classe média.

A reforma universitária foi estrategicamente realizada de forma a expandir o capital, por meio do setor privado e ampliação de vagas na universidade pública que não necessariamente resultaria no aumento da qualidade da educação oferecida ou no crescimento proporcional da infraestrutura da universidade.

¹⁰ Trata-se de documento que resulta de estudo realizado pelo consultor americano Rudolph Atcon, entre junho e setembro de 1965, a convite da Diretoria do Ensino Superior do MEC, preconizando a implantação de nova estrutura administrativa universitária baseada num modelo cujos princípios básicos deveriam ser o rendimento e a eficiência (ATCON, 1966 apud FÁVERO, 2006, p. 31).

¹¹ Relatório elaborado pela comissão especial presidida pelo General Meira Mattos criada pelo governo em fins de 1967, por meio do Decreto nº 62.024, que tinha como finalidades: “a) emitir pareceres conclusivos sobre reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades estudantis; b) planejar e propor medidas que possibilitassem melhor aplicação das diretrizes governamentais no setor estudantil; c) supervisionar e coordenar a execução dessas diretrizes, mediante delegação do Ministro de Estado.” (FAVERO, 2006, p. 31).

Esse processo criou uma falsa “democratização de acesso ao ensino superior”, sendo o principal objetivo a ampliação do aumento significativo das IES privadas, a ditadura se concentrou em três ações fundamentais na reforma universitária:

A primeira foi preparar uma reforma universitária que era uma antirreforma, na qual um dos elementos atacados foram os estudantes, os jovens, os professores críticos e militantes. [...] **Além disso, a ditadura usou outro truque: o de inundar a universidade. Simulando democratizar as oportunidades educacionais no nível do ensino de terceiro grau, ela ampliou as vagas no ensino superior, para sufocar a rebeldia dos jovens [...]** Por fim, um terceiro elemento negativo foi introduzido na universidade: a concepção de que ensino é uma mercadoria. O estudante não saberia o valor do ensino ele não pagasse pelo curso. Essa ideia germinou com os acordos MEC-Usaid¹², com os quais se pretendia estrangular a escola pública e permitir a expansão do ensino comercializado. (FERNANDES, 1989, p. 106 apud LIMA, 2013, p. 16, grifos da autora).

Embora fosse tido como uma “democratização do ensino”, as propostas no pós-1964 eram a modernização do ensino superior, a privatização da universidade e a desmobilização do movimento estudantil, na tentativa de implantar o modelo de ensino superior dos Estados Unidos, cujo ensino superior era pago mesmo que oferecido por meio de universidades públicas.

De acordo com Cunha (2007, p. 215), o item III do artigo n.º 168, §3º do Acordo MEC-Usaid¹³ diz que “[...] o Poder Público substituirá sempre que possível o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigindo o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior.”

A justificativa do governo era que quase todos que frequentavam a faculdade naquela época tinham como pagá-la, a cobrança de taxas não modificaria a situação existente.

¹² *Agency for International Development* (USAID) – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional. Criada na época da guerra da fria com o objetivo de assessorar países subdesenvolvidos. Atuava no Brasil na área educacional, em especial no ensino superior com o objetivo de implantar o modelo norte americano nas universidades brasileiras através de uma grande reforma universitária. Sobre acordos MEC-USAID, cf. CUNHA (2007, p. 156-241).

¹³ Baseado no relatório Atcon, feito pelo professor Rudolph Atcon a serviço da agência interamericana (USAID), na qual apresenta uma medida de eliminação do ensino gratuito e transformações das universidades em fundações, com ações capitalistas de cunho tecnicista que pretende impor cursos, transformando a universidade num apêndice das organizações industriais (CUNHA, 2007, p. 214).

Essa situação não consegue ser superada nem com a Constituição Federal de 1988 que, no artigo n.º 206 § IV, prevê a “[...] gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.” (BRASIL, 2006a, p.134), dessa maneira, naqueles estabelecimentos financiados por recursos públicos, qualquer que seja o nível escolar, embora o ensino superior gratuito não fosse universalizado.

O ensino livre à iniciativa privada em todas as etapas de desenvolvimento é reafirmado no artigo n.º 209 (BRASIL, 2006a, p. 135), abrindo as portas para que instituições privadas se propaguem por todo país.

Seguindo a promulgação da Constituição Federal, o Brasil aderiu às exigências do grande capital promulgada por meio do Consenso de Washington, que propunha “[...] um conjunto de ideias e políticas econômicas defendidas unanimemente pelas burocracias econômicas norte-americanas e pelos organismos multinacionais sediados na cidade de Washington.”¹⁴ (FIORI, 2001, p. 84 apud PEREIRA, 2007, p. 204).

Assim, ao longo de toda década de 1990, nos governos de Fernando Collor de Melo (1990-1992), Itamar Franco (1992-1995), e de forma consolidada nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016), é intensa a criação de novas IES privadas, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. Em 1995, havia 684 instituições privadas e, ao final de 2016, o número atingia 2.111¹⁵ instituições privadas de ensino superior.

Nesses governos, também é vasta a legislação que tem por objetivo o oferecimento do ensino superior pela via mercadológica e o enfraquecimento das instituições públicas em um processo de contrarreforma da educação superior, conforme será abordado adiante.

¹⁴ Documento produzido em um encontro que ocorreu em Washington (EUA), em 1989, com a participação de economistas do Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), Departamento do Tesouro Norte-americano, o qual apregoa um receituário de medidas neoliberais à América Latina sob a justificativa de tirar os países deste continente da crise econômica que os assolava nos anos de 1980. Entre as principais medidas estão: a privatização, a desregulamentação do mercado, financeirização da economia, políticas sociais restritas, flexibilização das relações de trabalho. (BENATTI; MUSTAFA, 2016, p. 143).

¹⁵ Dados foram extraídos das Estatísticas do Ensino Superior, publicadas pelo INEP/MEC, considerando-se início dos governos FHC, em 1995, e o fim do governo Dilma Rousseff em 2016.

Chauí aponta que a contrarreforma do ensino superior se insere no processo de contrarreforma¹⁶ do Estado brasileiro, na qual sua principal meta era a estabilidade monetária, cujas características são:

1) [...] um Estado forte para quebrar o poder dos sindicatos e dos movimentos operários, para controlar os dinheiros públicos e cortar drasticamente os encargos sociais e os investimentos na economia; 2) um Estado cuja meta principal deveria ser a estabilidade monetária, contendo os gastos sociais e restaurando a taxa de desemprego necessária para formar m exército industrial de reserva que quebrasse o poderio dos sindicatos; 3) um Estado que realiza-se uma reforma fiscal para incentivar os investimentos privados e reduzir os impostos sobre o capital e as fortunas, aumentando os impostos sobre a renda individual e, portanto sobre o trabalho, o consumo e o comércio; 4) um Estado que se afastasse da regulação da economia, deixando que o próprio mercado, com sua racionalidade própria, operasse a desregulação. Em outras palavras, abolição dos investimentos estatais na produção, abolição do controle estatal sobre o fluxo financeiro, drástica legislação antigreve e vasto programa de privatização. (CHAUÍ, 2011, p. 313).

Sem a organização dos trabalhadores por meio de sindicatos, torna-se mais fácil controlar a classe trabalhadora, já que as lutas e reivindicações ficam dispersas, enfraquecidas e individuais, pois cada trabalhador(a) tende a proteger seu posto de trabalho como pode. Esse quadro ainda é agravado pela redução dos gastos sociais e pelo aumento da taxa de desemprego, assim, cria-se um exército de reserva, enfraquecendo as lutas dos trabalhadores.

Desvaloriza-se o trabalho produtivo privilegiando a mercadoria e o dinheiro, têm-se a ampliação do espaço privado no que se refere à produção econômica e também no campo dos direitos sociais como saúde, previdência e educação que antes implementadas de cunho universal, agora, alvo de ações focalistas e privatistas, o que gerou um aprofundamento da mercantilização¹⁷ da educação, particularmente da educação superior.

De acordo com Lima (2011, p. 87), essa ampliação foi realizada mediante dois movimentos:

¹⁶ Sobre a contrarreforma do Estado brasileiro, ver Behring, E. *Brasil em contrarreforma: desestruturação do Estado e perda de direitos*. São Paulo: Cortez, 2008.

¹⁷ Compreende-se como mercantilização do ensino superior de acordo com Pereira (2016, p. 32) o processo de exploração do ensino superior pelo capital como um serviço mercantilizado, Isto é, colocado na rota do processo de produção/reprodução do capital, na lógica do valor.

- i. A expansão das instituições privadas, através da liberalização dos serviços educacionais;
- ii. A privatização interna das universidades públicas, através das fundações de direito privado, das cobranças de taxas e mensalidades pelos cursos pagos e do estabelecimento de parcerias entre universidades públicas e as empresas, redirecionando as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Essas ações se desenvolveram por meio de orientações de organismos internacionais como Banco Mundial (BM), Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Fundo Monetário Internacional (FMI), que incorporam a educação não mais como um bem social, mas como um serviço que deve ser oferecido pelo mercado.

Ainda de acordo com Lima (2011, p. 87), esses dois eixos norteadores fazem parte da política do Banco Mundial para os países de periferia do Capitalismo e estão presentes no documento *La enseñanza superior: lãs lecciones derivadas de la experiencia*, publicado pelo BM, em 1994, no qual são apresentadas quatro estratégias para reformulação da educação superior na América Latina, Ásia e Caribe, são elas:

[...] a primeira previa a diversificação das instituições de ensino superior e dos cursos, sob o pressuposto da necessidade de existência de universidades públicas, privadas e de instituições não universitárias, incluindo os cursos politécnicos, os cursos de curta duração, os ciclos e o ensino a distância. A segunda a diversificação das fontes de financiamento das universidades públicas. Para tanto, o BM defendeu a necessidade de cobrança de matrículas e mensalidades para os estudantes; o corte de verbas públicas para as atividades consideradas “não relacionadas com a educação” (alojamento/moradia estudantil e alimentação/bandejão); assim como a utilização de verbas privadas advindas de doações de empresas e das associações dos ex-alunos, dos cursos de curta duração, dos cursos pagos e da venda de “serviços educacionais”, como consultorias e pesquisas. Esses “serviços” deveriam ser administrados através de convênios firmados entre as universidades públicas e as empresas, mediados pelas fundações de direito privado, concebidas como estruturas administrativamente mais flexíveis. A terceira estratégia definiu as funções do Estado no sentido de construir um novo arcabouço político e jurídico que viabilizasse a implantação das diretrizes privatizantes da educação. Por fim, a quarta estratégia, implantação de uma política de “qualificação” do ensino superior era concebida a partir do eficiente atendimento aos setores privados. (BANCO MUNDIAL, 1994 apud LIMA, 2011, p. 87).

As estratégias elencadas acima têm como elemento central a educação superior à distância presente nas políticas do BM voltadas para as regiões anteriormente citadas, as quais, para tais cursos, levam-se em consideração o perfil do aluno¹⁸, relacionado à ótica do BM de que estes “[...] são direcionados para trabalhadores e filhos dos trabalhadores da periferia do capitalismo.” (LIMA, 2008, p. 21).

Durante o governo Itamar Franco (1992-1995), foi estabelecido o “Plano Decenal de Educação para todos: 1993-2003” em resposta ao compromisso assumido na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizado em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Medeiros (2012, p. 158) aponta que, na terceira parte desse documento, está associada à formação de professores “[...] ao uso das tecnologias na educação, de forma que essas apoiassem às redes escolares locais, incluindo programas de educação aberta e a distância, centro de difusão cultural, bibliotecas, núcleos de multimeios e espaços de ação comunitária.”

Por meio da Lei n.º 8.958/1994, que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio, estabelecia que as IFES pudessem contratar por prazo determinado, instituições criadas com a finalidade de dar apoio a projetos de pesquisa, ensino e extensão e de desenvolvimento institucional, científico e tecnológico, estabelecendo, ainda, que essas instituições deveriam ser constituídas na forma de instituições de direito privado.

Em decorrência do Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993, o MEC e o Ministério das Comunicações (MC) lançam as primeiras medidas concretas para a formulação de uma política nacional de EaD por meio do Decreto n.º 1.237, de 6 setembro de 1994, no qual cria o Sistema Nacional de Educação à Distância (SINEAD), conforme Saraiva (1996apud MEDEIROS, 2012, p. 158).

Entre essas medidas está o Protocolo de Cooperação n.º 3/1993, assinado entre o MEC e Ministério das Comunicações, com a participação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), do Conselho dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e da União de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), visando ao desenvolvimento de um sistema nacional de EaD e

¹⁸ Banco Mundial define o perfil do aluno, considerando que são trabalhadores e seus filhos, ou seja, pessoas advindas de grupos minoritários e estudantes economicamente em desvantagem. “[...] as instituições não universitárias ajudam a satisfazer demanda do ensino pós-secundário dos grupos minoritários e dos estudantes economicamente em desvantagem.” (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 35 apud LIMA, 2008, p. 21).

o Acordo de Cooperação Técnica n.º 4/1993 – MEC/UnB, para a coordenação, pela UnB, de um consórcio interuniversitário, com a finalidade de dar suporte científico e técnico para a Educação Básica, utilizando os recursos da educação continuada e da EAD (SARAIVA, 1996 apud MEDEIROS, 2012, p. 159).

No que diz respeito ao governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), houve a criação do Ministério de Administração e Reforma do Estado (MARE) encarregado da Reforma da Gestão Pública, como forma de viabilizar as medidas de ajustamento, reforço e adesão às exigências de organismos internacionais, como por exemplo, a terceirização de serviços que não condizem com as atribuições do Estado, ou seja, que não dizem respeito à formulação e ao controle das políticas públicas.

É nesse contexto neoliberal que, em 1996, foi aprovada a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, (BRASIL, 1996) que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A LDB reforça a realização de cursos de ensino superior por meio de instituições privadas ao compor em seu artigo n.º 45, afirmando que “A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privada, com variados graus de abrangência ou especialização.” (BRASIL, 1996, p.19).

Da mesma forma, impulsiona o ensino à distância por meio do art. n.º 80, “Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.” (BRASIL, 1996, p. 29); configurando, então, “O nível superior como um mercado extremamente atraente, visto que a maior parte da população brasileira ainda não tinha acesso ao diploma universitário, configurando-se como um possível público consumidor.” (PEREIRA, 2016, p. 35).

Dessa maneira, “Ao colocar a educação no campo de serviços, deixa de considerá-la como direito dos cidadãos e passa a tratá-la como qualquer outro serviço público, que pode ser terceirizado ou privatizado.” (CHAUÍ, 2001, p. 177).

Assim, por meio do Decreto n.º 2.306, de 19 de agosto de 1997 (BRASIL, 1997), as instituições de ensino superior passaram a serem organizadas e classificadas, academicamente, em universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores, regulamentando os artigos 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da LDB. Posteriormente, esse decreto foi revogado pelo Decreto 3.860, de 09 de julho de

2001, novamente, revogado pelo Decreto 5.773, de 9 de maio de 2006 (BRASIL, 2006b), que manteve a organização acadêmica em universidades, centros universitários e faculdades.

A obrigatoriedade em manter o tripé de ensino, pesquisa e extensão é apenas das universidades, conforme artigo n.º 207 da Constituição Federal, pois “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” (BRASIL, 2006a, p. 134), ficando as demais encarregadas apenas do ensino.

Concomitante ao governo FHC, o movimento da contrarreforma da educação superior, mundialmente, foi bastante intenso, por meio da realização de conferências e elaboração de documentos que serviram de base para os governos dos países subdesenvolvidos.

Em 1998, os quatro eixos abordados no documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (BANCO MUNDIAL, 1994), voltam a ser debatidos na Conferência Mundial sobre Educação Superior, organizada pela UNESCO, a qual mobilizou diversos países e teve como base a análise dos documentos elaborados nas conferências regionais realizadas em Havana (1996), Dacar, Tóquio e Palermo (1997) e Beirute (1998). Os debates tiveram como eixos temáticos:

- i) [...] adequação da educação superior à “globalização da economia”; ii) criação de uma cultura da “autonomia universitária com responsabilidade social” fazendo com as IES concebam a gestão administrativa com uso eficiente da verba pública e da verba privada adquirida através de parcerias; iii) estabelecimento de parcerias das IES com o setor privado, para que este setor garanta a pertinência da formação profissional sob a marca da empregabilidade e do empreendedorismo; iv) diversificação tanto das IES quanto das fontes de financiamento da educação superior; v) revisão curricular para flexibilização da formação profissional por intermédio de módulos e formações mais curtas e profissionalizantes; vi) estímulo à transferência de tecnologia e uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) por meio da educação a distância, estimulando a criação de universidades abertas/virtuais. (UNESCO, 1998 apud LIMA, 2008, p. 22).

O foco das orientações do BM não era, naquela ocasião, apenas o ensino superior, o documento também coloca a educação básica como prioridade, pois na

tentativa de diminuir os gastos estatais ao reduzir a taxa de natalidade e melhorar a saúde da população, exige que reformas educacionais sejam feitas em toda América Latina, com prioridade ao ensino fundamental, sendo que haja a privatização do ensino superior e reorganização do ensino tecnológico.

Em 1999, a UNESCO elaborou dois textos que têm a educação à distância como elemento central. O primeiro, “Do tradicional ao virtual: as novas tecnologias da informação” (OILO, 1999) e “Aprendizagem aberta e à distância: perspectivas e considerações sobre políticas educacionais” (UNESCO, 1999).

Outros documentos reduzem o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) à educação à distância como o “Documento estratégico do Banco Mundial: a educação na América Latina e Caribe” (BANCO MUNDIAL, 1999) e “*Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria*” (BANCO MUNDIAL, 2003). Ambos trazem a educação à distância como estratégia de ampliação do acesso à educação superior, coloca e reduz o uso das TICs para a educação à distância, para a produção e venda de material didático aos países periféricos, promissores consumidores dessas tecnologias.

Desse modo, seguindo as orientações de organismos internacionais a expansão das IES privadas é intensificada e reforçada tanto no governo FHC quanto no governo Luiz Inácio Lula da Silva, particularmente, em dois eixos de ação, de acordo com Pereira,

(i) o primeiro, de fortalecimento do empresariamento da educação superior, que direciona o interesse do empresariado na abertura de cursos na área de Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, devido aos baixos custos e alta lucratividade; ii) o segundo eixo relaciona-se com a necessidade de manutenção de um consenso social em torno das reformas estruturais realizadas pelo governo federal em absoluta consonância com as políticas dos organismos internacionais do capital. (PEREIRA, 2010, p. 324).

A autora ainda explica que a criação de cursos na área de humanidades tem por finalidade proporcionar novos campos de expansão do capital além de responder a necessidade de formação de intelectuais difusores de uma sociabilidade conformista e colaboracionista (PEREIRA, 2010, p. 324).

Contudo, os ideais neoliberais não foram introjetados apenas na América Latina e Caribe, a Europa também incorporou as recomendações do BM e OMC, por

meio do Protocolo de Bolonha¹⁹, que foi desencadeado pela Declaração de Sorbonne, em 25 de Maio de 1998, em Paris (França), o qual reuniu os países França, Alemanha, Itália e Reino Unido e consistia em uma intenção para estabelecer novas diretrizes para o ensino superior para Comunidade Europeia. Inicialmente, fizeram parte do Protocolo de Bolonha vinte e nove ministros da educação europeus que reuniram-se em Bolonha (Itália), em 19 de junho de 1999. Na Declaração de Bolonha, ficaram consagrados princípios que já haviam sido esboçados na Declaração de Sorbonne como:

[...] legibilidade e comparabilidade dos diferentes graus acadêmicos (graduação e pós-graduação) atribuídos pelas universidades europeias, incluindo diplomas complementares; organização em três curtos ciclos de estudos: três anos para licenciatura/graduação, dois anos para mestrado e três para doutorado, com acesso direto e rápido; estabelecimento de um sistema de créditos passível de ser avaliado em todos os países da União Europeia; promoção da mobilidade dos estudantes, professores e investigadores; cooperação europeia para “garantir a qualidade do ensino, formação e investigação”, e com estabelecimento de sistemas comuns de avaliação. (BOSCHETTI, 2016, p. 15).

O que se preza é a criação de um padrão educacional por meio do aligeiramento dos cursos de graduação e pós-graduação com base em currículos mais curtos e flexíveis, estimulando a competitividade e a sujeição às demandas do mercado.

Paralelamente ao processo de reforma da educação superior na Europa, o Brasil continuava publicar um arcabouço jurídico e normativo como base a expansão do ensino superior. Sendo assim, o Plano Nacional de Educação (2001-2010) é mais um dos instrumentos normativos que reforça uma concepção neoliberal para a educação, aprovado por meio da Lei n.º 10.172/2001 tem entre seus objetivos “Estabelecer um amplo sistema interativo de educação à distância, utilizando-o, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada.” (BRASIL, 2001, p. 32).

¹⁹ O Brasil veio a fazer parte do Protocolo de Bolonha em 2009 junto com outros 19 países por meio de convite para compor o “Fórum Político de Bolonha”, assim sendo em 2010 aconteceu o Segundo Fórum Político de Bolonha, a fim de consolidar os ideais neoliberais impostos pelo Protocolo, a constituição do Fórum Político de Bolonha vislumbra nitidamente “[...] a expansão mundial de suas diretrizes, com o objetivo de criar um sistema de ensino superior mundial estandardizado, de caráter global, para atender aos apelos da internacionalização da educação.” (BOSCHETTI, 2016, p. 15).

Outra medida importante durante o governo Fernando Henrique Cardoso, que fortaleceu as IES privadas, foi a Lei n.º 10.260, de 07 de dezembro de 2001²⁰, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento Estudantil do Ensino Superior (FIES), que financia cursos de educação superior de estudantes matriculados(as) em IES privadas, o qual possibilitou indiretamente a alocação de verbas públicas para as instituições privadas, haja vista que o dinheiro alocado no FIES poderia ser investido na universidade pública.

O parâmetro utilizado para a concessão das bolsas do FIES foi o “Provão”²¹, sistema pelo qual os(as) estudantes deveriam realizar uma prova ao final do curso como requisito para conseguir o diploma, essas notas também serviam de intermédio para conceituar as IES, sendo que o conceito positivo funcionava como marketing para angariar mais alunos.

Em 2002, houve um importante esforço a fim de expandir o EAD, mediante um arcabouço político e jurídico que o fundamentasse, por meio do estabelecimento de uma comissão assessora formada por especialistas em EAD, membros do Ministério da Educação e Cultura e representantes de instituições públicas e privadas. Essa comissão foi estabelecida por meio das portarias n.º 335, de 06 de fevereiro de 2002, n.º 698, de 12 de março de 2002 e a n.º 1.786, de 20 de junho de 2002, as três tinham como finalidade oferecer um apoio à “[...] Secretaria de Educação Superior/MEC na elaboração de proposta na alteração de normas que regulamentem a oferta da educação à distância no nível superior e dos procedimentos de supervisão e avaliação do ensino superior à distância [...]” (LIMA, 2005, p. 358).

Ao final do governo FHC, em 2002, a oferta de vagas em cursos de ensino superior privados era de 83,3% não apresentando um aumento significativo quando comparado ao início do governo, em 1995, quando ofertava 70,8% das vagas.

Contudo, o governo FHC abriu a portas para uma massiva expansão da educação superior nos anos seguintes, por meio de um abrangente arcabouço jurídico e normativo em uma perspectiva coerente com o aparato neoliberal de desregulamentação, privatização e desmonte dos direitos sociais. Em comparação com o número de vagas oferecidas ao final do governo FHC, em 2002, com o

²⁰ Alterada pela Lei n.º 13.530 de 7 de dezembro de 2017 (2017a).

²¹ Instituído pela Lei n. 9.131/1995 o “Provão”, ou Exame Nacional de Cursos (ENC).

número de vagas oferecidas ao final do mandato de Dilma Rousseff, em 2016, constata-se um aumento de aproximadamente 394%, conforme tabela a seguir:

Tabela 1: Demonstrativo de vagas ofertadas em IES privadas 1995-2016²²

Ano	Total de IES	Privadas	%	Total de vagas oferecidas	Vagas privadas oferecidas	%
1995	894	684	76,51	610.355	432.210	70,8
2002	1.637	1.442	88,01	1.773,09	1.477.733	83,3
2003	1.859	1.652	88,9	2.002.733	1.721.520	86,0
2010	2.378	2.100	88,3	3.120.192	2.674.855	85,7
2011	2.365	2.081	88	4.453.431	3.921.942	88,1
2016	2.407	2.111	87,7	7.873.702	7.301.580	92,7

Fonte: Tabela elaborada por Andreza Mendes Fachina com base nos documentos do INEP/MEC (1995, 2002, 2003, 2010, 2011, 2016).

Sob essa perspectiva, a expansão do ensino superior, entendida como democratização, vende a ilusão de que agora todos podem ter acesso ao nível superior de ensino quando, na verdade, é uma democratização sem universalidade, na qual existe uma nítida dicotomia entre a educação oferecida para ricos e pobres

O governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) deu continuidade ao processo de Contrarreforma da Educação Brasileira de forma intensa, pois implementou um conjunto de Medidas Provisórias, Projetos de Lei, Leis e Decretos, indicando que esta reformulação foi, de fato, uma prioridade em seu governo.

As principais ações do governo Luiz Inácio Lula da Silva na política de educação superior, citados por Lima (2013, p. 20-22) foram:

1. GT Interministerial criado em 20 de outubro de 2003 responsável pela elaboração do documento Bases para o Enfrentamento da Crise Emergencial das Universidades Federais e Roteiro para a Reforma Universitária Brasileira;
2. Medida Provisória 147/03 institui o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior – SINAPES;
3. Grupo Executivo da Reforma do Ensino Superior responsável por elaborar o documento Reafirmando princípios e consolidando diretrizes da reforma da educação superior;
4. Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes), Lei n. 10.861/2004;

²² Para elaboração da tabela, os dados foram extraídos das Estatísticas do Ensino Superior, publicadas pelo INEP/MEC, considerando-se o início e fim de governos de FHC (1995-2002), de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2016).

5. Decreto n. 5.205/2004, que regulamenta as parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado, viabilizando a captação de recursos privados para financiar as atividades acadêmicas;
6. Medida Provisória n.º 213 de 10 de setembro de 2004 – Institui o Programa Universidade para Todos – ProUni;
7. Projeto de Lei n. 3.627/2004, que institui o Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudante egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior;
8. Lei de Inovação Tecnológica n. 10.973/2004, que trata do estabelecimento de parcerias entre universidades públicas e empresas;
9. Projeto de Parceria Público-Privada (PPP), Lei n. 11.079/2004, institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada na administração pública;
10. Programa Universidade para Todos - ProUni, Lei n. 11.096/2005, que trata de “generosa” ampliação de isenção fiscal para as instituições privadas de ensino superior;
11. Projeto de Lei n. 7.200/2006, que trata da Reforma da Educação Superior e se encontra no Congresso Nacional;
12. Decretos n. 5.800/2006 e 5.622/2005 Universidade Aberta do Brasil trata da regulamentação da política de educação superior à distância;
13. Decreto 6095/07 estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito federal de educação tecnológica;
14. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), Decreto n. 6.096/2007, e o Banco de Professor-Equivalente, inscritos no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE);
15. “Pacote da autonomia”, lançado em 2010 e composto pela Medida Provisória 495/2010 e pelos Decretos n. 7.232, 7.233 e 7.234/2010. Esse “pacote” amplia a ação das fundações de direito privado nas universidades federais; retira das universidades a definição dos projetos acadêmicos a serem financiados, transferindo essa prerrogativa para as fundações de direito privado; legaliza a quebra do regime de trabalho de Dedicação Exclusiva

(DE); não resolve a falta de técnico-administrativos, criando somente um mecanismo de realocação de vagas entre as instituições federais de ensino superior (IFES); cria as condições para a diferenciação dos orçamentos das IFES, de acordo com índices de produtividade, intensificando ainda mais o trabalho docente e, por fim, cria o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), sem deixar claro de onde sairão os recursos financeiros para realização do Programa e;

16. Medida Provisória n. 520, de 31 de dezembro de 2010, que autoriza a criação da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares. Embora estatal e vinculada ao Ministério da Educação (MEC), a nova entidade terá personalidade jurídica de direito privado, flexibilizando a contratação de trabalhadores dos hospitais universitários.

As ações acima citadas foram realizadas pelo governo sob discurso de expansão e acesso da educação superior no Brasil, entretanto de acordo com Lima:

Se a gênese e desenvolvimento da educação superior no Brasil foram marcados por uma expansão de acesso para formação de um letrado com aptidões gerais, o regime burguês militar realizará a expansão do acesso inundando a universidade tenha o objetivo de controlar professores e estudantes na luta pela ruptura com o padrão dependente de desenvolvimento e de educação. (LIMA, 2013, p. 23).

Nesse breve relato, a expansão da educação superior, mediante as principais Medidas Provisórias, Projetos de Lei, Leis e Decretos, foi o objetivo desse capítulo.

O plano de expansão de acesso à educação superior foi intensificado com o Governo Federal a partir de 20 de outubro de 2003, com a criação do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), responsável por analisar a educação superior brasileira e por criar propostas visando à reestruturação, ao desenvolvimento e à democratização das IFES. (NEVES, 2006 apud PAURA, 2013, p. 117).

Também a partir de 2003, houve a ampliação da rede federal de educação profissional com a construção de novas escolas técnicas e institutos federais, com cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciatura por todo país.

O governo federal por meio da Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004, instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), com o “[...]”

objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes [...]” (BRASIL, 2004, p. 1), juntamente com o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), componente curricular obrigatório para todos os cursos e que substituiu o “Provão”.

De acordo com Lima (2005, p. 407), o ENADE não apresenta qualquer avanço democrático, pois seus resultados são escalonados em cinco níveis e encaminhados a alunos e instituições e servem como parâmetro de seleção de qualquer nível (emprego, cursos de graduação, mestrado etc.), demonstrando que a lógica produtivista e meritocrática será aplicada não só as instituições, mas também aos(às) estudantes.

Ainda em 2004, houve a criação do Programa Universidade Para Todos (PROUNI), que concede bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de ensino superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros que ainda não possuem diploma de nível superior, fortalecendo o mercado. Outras medidas foram tomadas com o objetivo de expandir o ensino superior, o Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que caracteriza o ensino à distância:

[...] como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005, p. 1).

Esse decreto foi recentemente revogado pelo Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017, pois considera que a:

[...] educação à distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017b, p. 1).

Porém, em 1998, criou-se a primeira regulamentação sobre o ensino a distância, por meio do Decreto n.º 2.494/98, o qual sobre os cursos a distância e

afirma que eles “[...] conferem certificado ou diploma de conclusão do ensino fundamental para jovens e adultos, do ensino médio, da educação profissional e de graduação serão oferecidos por instituições públicas ou privadas especificamente credenciadas para esse fim [...]” (BRASIL, 1998a, p. 1). Este foi alterado posteriormente pelo Decreto n.º 2.561/98 (BRASIL, 1998b) no que diz respeito ao credenciamento de cursos à distância dirigidos educação fundamental de jovens e adultos, ensino médio e educação profissional de nível técnico. A portaria n.º 301/98 (MINISTRO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 1998) dispõe sobre o credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica à distância. Assim, juntamente, com os decretos citados se formou o conjunto de instrumentos que orientavam os procedimentos que deveriam ser adotados pelas instituições a fim de obter credenciamento do MEC para a oferta de cursos à distância.

O governo federal por meio do Decreto n.º 5.800, de 08 de junho de 2006 (2006c), que dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação à distância, possuía finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país.

Inicialmente, com a prioridade de oferecer cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada a professores de educação básica, entretanto, está entre seus objetivos oferecer cursos superiores em diferentes áreas do conhecimento e estabelecer amplo sistema nacional de educação superior à distância.

Assim, de acordo com a sinopse estatística do ensino superior, de 2016, publicada pelo INEP/MEC, existem inúmeros cursos de graduação oferecidos na modalidade à distância nas áreas de Educação, Humanidades e Arte, Ciências Sociais, Negócios e Direito, Gerenciamento e Administração, Marketing e Publicidade, Ciências, Matemática e Computação, Engenharia, Produção e Construção, Agricultura, Saúde e Bem Estar Social e Serviços.

Entre os cursos na modalidade à distância com maior número de concluintes em 2016 estão: Pedagogia (com 62.514), Administração (com 24.799), Gestão

Pessoal/Recursos Humanos (com 19.810) e Serviço Social (com 15.526) concluintes, conforme dados do INEP/MEC²³.

São números que expressam a política de mercantilização e empresariamento do ensino superior no Brasil, pois a discriminação revestida de democracia retira do(a) estudante o direito ao contato direto com docentes, ao aprendizado coletivo, ao acesso a pesquisa e a extensão, criando níveis diferentes de ensino superior, aquele destinado a burguesia com melhores condições de ingressar nas universidades públicas ou pagar as melhores universidades e, por fim, aquele destinado à classe trabalhadora com cursos baratos e de qualidade duvidosa.

Ainda o governo Luiz Inácio Lula da Silva instituiu como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), pelo Decreto nº. 6.096, de 24 de abril de 2007, almejando, conforme artigo 1º, “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior (por meio do) melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos atualmente existentes”.

O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) defende a universalização do ensino superior público, compreendido como um direito, propondo “[...] a expansão da rede pública de ensino em todos os níveis e modalidades com recursos assegurados para o pleno aproveitamento da capacidade física instalada para o ensino, pesquisa e extensão é prioridade.” (ANDES, 2003 apud CISLAGHI, 2011, p. 250).

Entretanto, a expansão preconizada pelo REUNI, segue aos padrões requisitados pelo neoliberalismo, o que significa um aumento quantitativo de alunos por turma e o aceleramento do processo formativo e consequente precarização do trabalho docente, sem garantias no repasse de recursos, já que os mesmos estão atrelados à capacidade orçamentária do MEC.

Essa nova faceta da reforma do ensino superior público tem o intuito de introduzir a lógica gerencial na gestão das instituições federais de ensino superior por meio de contratos de gestão celebrados com o MEC e mediante Acordo de

²³ Estatísticas do Ensino Superior, publicadas pelo INEP/MEC. Dados retirados das abas: 7.7 Número de Concluintes dos Cursos de Graduação a Distância, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa das IES, segundo as Áreas Gerais, Áreas Detalhadas e Programas e/ou Cursos (INEP, 2016).

Metas. Assim, como aponta Chauí (2001, p. 190), a visão organizacional da universidade é ser

Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos.

O processo de democratização envolve o crescimento dos índices de escolarização por meio do aumento do número de estudantes e do índice de diplomação, o qual significa que grande parte desses(as) estudantes vão se formar no tempo previsto, não importando suas condições.

Fato que apenas fortalece a hegemonia da classe dominante seja por meio de um ensino sem qualidade ou pelos altos lucros com a privatização e/ou financiamento público e mercantilização do ensino.

Ainda no que tange ao ensino público, a expansão do ensino superior ocasionou a pulverização de recursos públicos com a rede privada de ensino, falta de investimento à pesquisa levando as instituições públicas a captarem recursos de empresas privadas, sem a liberdade de produzir conhecimento de acordo com suas necessidades, o trabalho docente é descaracterizado, Chauí (2001, p. 191) coloca:

A docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência, ricos em ilustrações e com duplicatas em CD's. O recrutamento de professores é feito sem levar em consideração se dominam ou não o campo de conhecimentos de sua disciplina e as relações entre ela e outras afins – o professor é contratado ou por ser um pesquisador promissor que se dedica a algo muito especializado, ou porque, não tendo vocação para a pesquisa, aceita ser escorchado e arrojado por contratos de trabalho temporários e precários, ou melhor, “flexíveis”. A docência é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois tornam-se, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis; ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: formação.

No entendimento de Pereira (2010, p. 327), destaca-se que outra forma de precarização do trabalho docente diz respeito à lógica produtivista inserida dentro das universidades:

[...] o docente não é valorizado pelo que realiza em seu cotidiano, como dar boas aulas, ser atencioso com seus alunos, realizar orientações, pesquisar e retornar para seus alunos e para a sociedade, através de uma relação didático-pedagógica de qualidade, o que adquiriu de novos conhecimentos.

Há ainda o incentivo à pesquisa e à extensão, rebaixamento salarial, intensificação do trabalho, no maior volume das aulas semanais, contrato por tempo determinado ou por tarefa.

Em relação às universidades públicas, o processo de precarização e mercantilização está expresso na má qualidade da estrutura de trabalho, em novas atribuições docentes, tarefas que, anteriormente, eram executadas pelo setor administrativo, têm sido repassadas ao corpo docente que, além de desenvolver as atribuições feitas ao exercício docente, passam a desempenhá-las, desvirtuando suas atividades, na relação didático-pedagógica que é tensionada devido à falta de estrutura de trabalho e descaracterização do trabalho docente, falta de recursos humanos, seja docente ou administrativo.

Outra questão é a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que, de acordo com Moraes (2016, p. 121), é expressa:

[...] na ampliação de instituições públicas vinculadas ao ensino precário, que, quando desenvolvem pesquisas, são construídas a partir de insistência e esforço pessoal dos docentes e que, de maneira geral, tem dissociado a extensão do processo de formação profissional, não a compreendendo como, também, capaz de produzir conhecimento.

Ainda de acordo com Moraes (2016, p. 121), embora a ampliação do ensino superior, nos moldes do Reuni, tem as características negativas expostas acima, “[...] ainda sim essas IES públicas se mantêm como espaços que garantem certa autonomia para que assistentes sociais afirmem a direção da formação profissional proposta pela ABEPSS, em 1996.”

Com o ensino privado não é diferente, com instituições que não atendem ao tripé de ensino, pesquisa e extensão e com o ensino à distância “[...] conferindo – lhe um caráter discriminatório ao criar dois tipos de ensino, de formação, de aluno e de docente.” (KOIKE, 2009 p. 207). O docente, por sua vez, é substituído pelo tutor de ensino de qualquer área de conhecimento, pois é um ensino oferecido sob o ponto de vista mercadológico e, portanto, atento apenas ao que o mercado precisa.

Ao transformar a educação em objeto mercantil, o aluno em cliente consumidor e a universidade em emitente de diplomas banais, essa reforma esvazia a dimensão emancipadora da educação e subtrai o caráter universalista da instituição universitária. (KOIKE, 2009, p. 209).

Pereira; Ferreira; Souza (2014) trazem uma análise comparativa entre expansão dos cursos de Serviço Social, presenciais e à distância, na qual se observa que:

[...] o ritmo de crescimento da abertura de novos cursos de Serviço Social na modalidade EAD é vertiginoso enquanto os cursos presenciais apresentaram, entre 2006 e 2012, um percentual de aumento de 67,85%, os ofertados na modalidade EAD saltaram de 01 para 18 cursos com crescimento de 1.700%. (PEREIRA; FERREIRA; SOUZA, 2014, p. 190).

Durante o governo FHC, houve uma proliferação de IES privadas, o que perdurou também no governo Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, conforme a tabela a seguir:

Tabela 2: Demonstrativo das IES públicas e privadas na totalidade das IES – 1995 a 2016²⁴

Ano	Total de IES	Total de IES privadas	%	Total de IES Públicas	%
2002	1.637	1.442	88,9	195	11,9
2003	1.859	1.652	88,9	207	11,1
2010	2.378	2.100	88,3	278	11,7
2011	2.365	2.081	88	284	12
2016	2.407	2.111	87,7	296	12,3

Fonte: Tabela elaborada por Andreza Mendes Fachina com base nos documentos do INEP/MEC, Sinopses Estatísticas do Ensino Superior (1995, 2002, 2003, 2006, 2010, 2013, 2016).

Conforme aponta a tabela anterior, durante o governo FHC (1995-2002), houve um crescimento de 12,4% das IES privadas, de 76,5% para 88,9% nos governos seguintes, houve uma pequena alteração em relação ao número de IES privadas e públicas.

Embora tenha havido um aumento de 51,8% em relação ao número de IES públicas de 2002 a 2016 no país, o setor privado representa 87,7% do número total

²⁴ Para Elaboração da tabela, os dados foram extraídos das Estatísticas do Ensino Superior, publicadas pelo INEP/MEC, considerando-se o início e fim de governos: 1995-2002 (FHC), 2003-2010 (Luiz Inácio Lula da Silva) e 2011 – 2016 Dilma Rousseff. (INEP, 2016).

de IES no ano de 2016, o que demonstra o ensino superior realizado por meio do mercado.

Assim, corrobora-se com Iamamoto (2015b, p. 432) na defesa por uma

[...] universidade que cultiva a razão crítica e o compromisso com valores universais, coerente com sua função pública, não limitada e submetida a interesses particulares de determinadas classes ou frações de classes, uma instituição a serviço da coletividade [...].

O curso de Serviço Social sofre um impacto direto com a expansão das IES privadas, profissão que atua nas expressões da questão social, ou seja, no conjunto de desigualdades oriundas do processo entre a socialização da produção e apropriação de forma privada dos frutos do trabalho. E, ao intervir nessa realidade, trabalha-se para que a população tenha acesso a seus direitos e, acima de tudo, para o enfrentamento dessas desigualdades. Utiliza-se de um rigoroso trato teórico, histórico e metodológico que possibilita a compreensão dos problemas e desafios com os quais o(a) profissional se defronta no exercício profissional.

Portanto, ao analisar criticamente a expansão do ensino superior evidenciam-se os impactos negativos na formação e exercício profissional, pois “[...] cada vez mais o mercado de trabalho absorverá profissionais com significativas precariedades em seus processos formativos.” (PEREIRA, 2016, p. 46). Profissionais formados em instituições de ensino sob a ótica do capital, reforçando ações assistencialistas, acríticas e tecnicistas.

Ilustrando essa questão, dados retirados da Sinopse Estatística do Ensino Superior do ano de 2016 (INEP/MEC, 2016) demonstram que, dos 348 cursos de Serviço Social no Brasil, 83% pertencem às instituições de ensino superior privadas, considerando que, desses, 75,3% são presenciais e 7,7% são ofertados na modalidade à distância. Em relação às matrículas, 58,3% correspondem a estudantes na modalidade à distância dos quais 52,8% concluíram o curso em 2016, conforme tabela a seguir:

Tabela 3: Cursos de Serviço Social – quantitativo e cursos, matrículas, ingressos e concluintes por modalidade de ensino – Presencial e EAD e categoria administrativa da IES

Categoria	IES que ofertam o Curso de Serviço Social	%	Matrículas	%	Concluintes	%
Pública Presencial	58	16,7	17.883	10,9	2.698	9,2
Pública EAD	1 ²⁵	0,3	2.228	1,3	147	0,5
Privada Presencial	262	75,3	50.753	30,8	11.179	38
Privada EAD	27	7,7	93.827	57	15.379	52,3
Total	348	100	164.691	100	29.403	100

Fonte: Tabela elaborada por Andreza Mendes Fachina com base na Sinopse Estatística da Educação Superior – Brasil – 2016²⁶.

Em relação aos concluintes, 90,3% estavam inseridos em IES privadas, sendo que 52,3% concluíram seu curso na modalidade à distância e 38% no setor privado presencial.

O alto número de concluintes em instituições não universitárias e/ou na modalidade à distância acarreta sérias consequências para o curso de Serviço Social, como demonstra Iamamoto:

O crescimento exponencial do contingente profissional, a curto prazo, traz sérias implicações para o exercício profissional e para as relações de trabalho e condições salariais por meio dos quais ele se realiza. Pode-se antever um *crescimento acelerado do desemprego nessa área*, pois dificilmente oferta de postos de trabalho poderá acompanhar, no mesmo ritmo, o crescimento do contingente profissional, pressionando o *piso salarial, a precarização das condições e trabalho e o aumento da insegurança no trabalho*. A hipótese que se pode aventar é que o crescimento do contingente profissional, ao tempo em que eleva a lucratividade nos negócios educacionais – um curso barato, voltado predominantemente para o público feminino, poderá desdobrar-se na criação de um *exército assistencial de reserva*. (IAMAMOTO, 2015b, p. 440, grifos da autora).

²⁵ Refere-se a uma universidade pública estadual.

²⁶ Estatísticas do Ensino Superior, publicadas pelo INEP/MEC. Dados retirados das abas: 1.12 – Dados Gerais dos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Categoria Administrativa das IES, segundo Áreas Gerais, Áreas Detalhadas e Programas e/ou Cursos - Brasil 2016; 5.2 Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa das IES, segundo as Áreas Gerais, Áreas Detalhadas e Programas e/ou Cursos - Brasil – 2016; 6.2 Número de Concluintes dos Cursos de Graduação Presenciais, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa das IES, segundo as Áreas Gerais, Áreas Detalhadas e Programas e/ou Cursos - Brasil – 2016; 7.4 Número de Cursos de Graduação a Distância, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa das IES, segundo as Áreas Gerais, Áreas Detalhadas e Programas e/ou Cursos - Brasil – 2016 e 7.7 Número de Concluintes dos Cursos de Graduação a Distância, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa das IES, segundo as Áreas Gerais, Áreas Detalhadas e Programas e/ou Cursos (INEP, 2016).

Difícilmente o mercado de trabalho conseguirá absorver um grande número de concluintes, reforçando a precarização do trabalho, o que se percebe é apenas o interesse nos lucros que o ensino pode gerar. Comungando do mesmo pensamento, Pereira (2016, p. 46) aborda que:

[...] parte dos concluintes nunca ingressará no mercado de trabalho na condição de assistente social, tendo alimentado a roda do empresariamento da educação superior. Contudo, outra parte formada em instituições de ensino que não prezam a lógica da educação, mas sim a do capital estará no mercado, à mercê de postos com salários mais baixos.

E sendo submetidos aos ditames do capital, logo, reproduzindo a ordem social vigente. Pereira (2016, p. 46) ainda levanta a questão de que “Tais profissionais poderão exercer a supervisão de campo ou até mesmo à docência, retroalimentando as fragilidades do processo formativo de outros profissionais.”

Nesse cenário, a formação em Serviço Social se torna fragilizada, mediante uma graduação presencial e/ou à distância com conteúdos aligeirados, ambos com menos fundamentação crítica, sem iniciativa à pesquisa e à extensão, elementos fundamentais no processo de formação profissional.

Conforme a tabela seguinte, em 2016, foram ofertadas 70,47% do total das vagas dos cursos de Serviço Social na modalidade à distância, enquanto que, na modalidade presencial, o percentual foi de 29,53%.

Tabela 4: Vagas, candidatos e ingressos em cursos de Serviço Social por modalidade de ensino

Categoria	Presencial	%	EAD	%	Total
Vagas	51.453	29,53	122.785	70,47	174.238
Candidatos	159.379	63,39	92.065	36,61	251.444
Ingressos	17.157	29,88	40.265	70,12	57.422

Fonte: Tabela elaborada por Andreza Mendes Fachina com base na Sinopse Estatística da Educação Superior – Brasil – 2016²⁷.

²⁷ Estatísticas do Ensino Superior, publicadas pelo INEP/MEC. Dados retirados das abas 1.12 Dados Gerais dos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Categoria Administrativa das IES, segundo as Áreas Gerais, Áreas Detalhadas e Programas e/ou Cursos - Brasil – 2016; 4.3 Número de Vagas Oferecidas, Candidatos Inscritos e Ingressos por Vestibular e Outros Processos Seletivos, nos Cursos de Graduação Presenciais, por Organização Acadêmica, segundo as Áreas Gerais, Áreas Detalhadas e Programas e/ou Cursos - Brasil – 2016; 7.5 Número de Vagas Oferecidas, Candidatos Inscritos e Ingressos por Processos Seletivos, nos Cursos de Graduação a Distância, por Organização Acadêmica, segundo as Áreas Gerais, Áreas Detalhadas e Programas e/ou Cursos (INEP, 2016).

A Tabela 4 ainda demonstra que embora a porcentagem de candidatos a vagas presenciais no curso de Serviço Social seja maior 63,39%, perante 36,61% da modalidade EAD, o número de estudantes que ingressam no curso de graduação na modalidade EAD é de 70,12%, que representa 40.265 a mais do que nos cursos presenciais. Desse modo, fica evidente o retorno lucrativo dessa modalidade, com cursos geralmente baratos, pouco investimento em recursos humanos e infraestrutura, com um número massivo de ingressantes.

A crítica não se direciona aos(às) estudantes, docentes ou tutores pertencentes a essa modalidade de ensino, corrobora-se com Iamamoto que esclarece:

[...] não se trata simplesmente de uma recusa ingênua da tecnologia do ensino a distância, mas de compreendê-la no conjunto das diretrizes norteadoras da reforma do ensino superior, capitaneada pela sua privatização e pela lógica da lucratividade que redireciona os rumos da universidade brasileira. O estímulo ao EAD é um incentivo para a ampliação da lucratividade das empresas educacionais, este sim é o objetivo maior a que se subordina a qualidade do ensino e da formação universitária. É isso que permite vislumbrar, como faces de um mesmo processo, a precarização e do trabalho profissional. (IAMAMOTO, 2015b, p. 441).

Ainda, é preciso refletir a supervisão de estágio nesse contexto, o acompanhamento sistemático por meio da supervisão direta encontra diversas barreiras em sua realização tanto na modalidade presencial quanto na EAD, haja vista que o papel da supervisão geralmente fica sob responsabilidade de um(a) docente, que acumula outras funções como ministrar outras disciplinas, ou mesmo não tenha à docência e/ou a supervisão como único vínculo empregatício.

Já na modalidade à distância, o estágio e a supervisão sofrem um processo de desqualificação, embora tenha, que obrigatoriamente ser realizados de modo presencial em uma instituição de campo com um(a) profissional habilitado para a supervisão, conforme Pereira (2013, p. 63):

No EAD, encontramos o primeiro sério problema: os discentes não têm supervisão direta acadêmica, pois não se encontram presencialmente com o professor responsável pelo processo de supervisão acadêmica. A supervisão ocorre de forma virtual, mediada pelo tutor, cuja formação é limitada, isto é, dos tutores não são exigidas qualificações mínimas, como o mestrado, e não há nem mesmo transparência e publicização do perfil de tais tutores.

O número de estudantes estagiários(as) também se torna uma barreira quando o assunto é supervisão, pois, devido ao número expressivo em um raio geográfico amplo, inviabiliza o acompanhamento dos campos de estágio, aumentando, por sua vez, a distância entre supervisores(as) acadêmicos(as) e supervisores(as) de campo.

Pereira (2013, p. 65), ainda esclarece que:

[...] o perfil profissional formado na modalidade EAD será marcado pela realização de estágios precários, pela ausência da transversalidade da pesquisa ao longo da formação, bem como da ausência de rica vivência junto à comunidade acadêmica e a um corpo docente com perfis e trajetórias teóricas distintas. Trata-se, logo, de um perfil empobrecido de formação profissional.

Contudo, ser um curso superior presencial não significa que não haverá barreiras para a concretização da supervisão de estágio em Serviço Social. Com a precarização do trabalho docente e das condições de vida de uma forma geral muitos(as) supervisores(as) acadêmicos(as), possuem mais que um vínculo empregatício, a IES, muitas vezes, não disponibiliza recursos materiais para as visitas ao campo de estágio, e/ou o(a) docente tem uma sobrecarga de funções, pois precisa auxiliar ao máximo o curso.

Dessa maneira, a formação profissional crítica, coerente, que forneça elementos para que o(a) discente consiga refletir sobre os problemas sociais com os quais irá se deparar no cotidiano da profissão e, assim, venha a intervir de forma consciente e ética, torna-se mais comprometida quando o assunto é o estágio supervisionado e a supervisão direta, elementos indissociáveis que devem articular os diversos componentes da formação profissional.

Como já abordado, esse cenário possibilitou a continuidade no governo Dilma Rousseff (2011-2016²⁸), mediante a construção de 04 novas universidades federais²⁹, 47 novos *campi* universitários e 208 novos Institutos Federais, tendo por objetivos:

- i) Expandir, ampliar, interiorizar e consolidar a rede de Institutos e Universidades Federais, democratizando e ampliando o acesso de

²⁸ O segundo mandato de Dilma Rousseff terminou em 31/08/2016.

²⁹ São elas: Universidade Federal da Região do Cariri – Ceará; Universidade Federal do Oeste da Bahia, Universidade Federal do Sul e do Sudeste do Pará e Universidade Federal da Bahia.

vagas na Educação Profissional, Tecnológica e Superior; ii) Promover a formação de profissionais qualificados, fomentando o desenvolvimento regional e estimulando a permanência de profissionais qualificados no interior do Brasil; iii) Potencializar a função social e o engajamento dos Institutos e Universidades como expressão das políticas do Governo Federal na superação da miséria e na redução das iniquidades sociais e territoriais. (BRASIL, 2011, p. 2).

Se por um, lado a expansão das universidades federais possa ser positiva, pois fornece acesso ao ensino público; por outro, essas mesmas universidades estão sujeitas à lógica produtivista, com o aceleração do processo formativo, aumento quantitativo de alunos por turma, assim como já abordado.

O governo Dilma Rousseff, em 2010, aprovou o Plano Nacional de Educação³⁰, que traz entre suas metas:

Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público. (BRASIL, 2014, p. 73).

Essa meta corrobora com o plano de expansão do acesso ao ensino superior, infelizmente, como já abordado, esse processo amplia o acesso, mas de modo precarizado. E para que essa meta seja alcançada, o plano traça, entre outras, as seguintes estratégias:

i) Ampliar a oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do **sistema Universidade Aberta do Brasil**, considerando a densidade populacional, a oferta de vagas públicas em relação à população na idade de referência e observadas às características regionais das micro e mesorregiões

³⁰ Aprovado inicialmente em 20 de dezembro de 2010, por meio da Mensagem n.º 701, acompanhada da Exposição de Motivos (EM) n.º 33, encaminhou ao Congresso Nacional o projeto de lei que “aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020. Em 16 de outubro de 2012, foi aprovada a redação final, remetida ao Senado em 25 de outubro do mesmo ano. Naquela Casa, a matéria (PLC nº 103/2012) tramitou pelas comissões de Assuntos Econômicos (CAE), de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJ) e pela Comissão de Educação (CE), onde recebeu pareceres dos senadores José Pimentel, Vital do Rêgo e Álvaro Dias, respectivamente. Um substitutivo foi elaborado pela Casa revisora e o PL voltou para a Câmara em 2 de janeiro de 2014. A comissão especial reuniu-se, em 22 de abril de 2014, e aprovou o parecer com complementação de voto proferido pelo relator em face do substitutivo apresentado pelo Senado Federal. Em 6 de maio de 2014, em razão da aprovação de seis destaques pela comissão, foi concluído o parecer reformulado. Em 28 de maio de 2014, iniciou-se a discussão no Plenário, concluída em 3 de junho de 2014, com a aprovação do Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2014, p. 16-17).

definidas pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), uniformizando a expansão no território nacional; ii) Elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas para noventa por cento, ofertar, no mínimo, um terço das vagas em cursos noturnos **e elevar a relação de estudantes por professor(a) para dezoito, mediante estratégias de aproveitamento de créditos e inovações acadêmicas que valorizem a aquisição de competências de nível superior;** iii) **Expandir o financiamento estudantil por meio do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)**, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, com a constituição de fundo garantidor do financiamento, de forma a dispensar progressivamente a exigência de fiador (BRASIL, 2014, p. 73-74, grifo nosso).

Desse modo, denota a continuidade do processo de expansão do ensino superior por meio da parceria público-privado, do ensino à distância, da precarização do trabalho docente e do aligeiramento da formação profissional.

O Plano Nacional de Educação também traça metas para o ensino básico, fundamental e médio, impondo aos mesmos padrões de aligeiramento e avaliação sem levar em consideração a qualidade da educação.

As modalidades de educação, oriundas das determinações neoliberais, vêm se legitimando para fortalecer a hegemonia da classe dominante e os “super lucros”, formando profissionais em massa apenas para o mercado de trabalho, descaracterizando o papel de politização e intelectualização que a educação deve exercer. (CAPUT, 2014, p. 59).

De acordo com Santos, Gomes e Lopes (2016, p. 230), a fragilização do ensino fundamental e médio reflete também no ensino superior, resultando em uma série de fragilidades como dificuldade de compreensão da literatura indicada, dificuldade de sistematizar seus conhecimentos, em se expressar tanto pela escrita quanto pela exposição oral, e dificuldade de analisar criticamente a realidade, entre outras.

Diante do exposto, acredita-se que o ensino superior não possui condições de absorver as deficiências educacionais dos(as) estudantes advindas de um ensino anterior fragilizado e sem processo de reflexão.

Assim, em relação ao Serviço Social, é preocupante a expansão acelerada de cursos privados presenciais e/ou na modalidade à distância que, como já abordado, não são obrigados a manter o tripé de ensino, pesquisa e extensão, principalmente, no que tange ao EAD, até o ensino torna-se muito comprometido, tendo em vista o

que já foi explicitado sobre as condições de realização do ensino fundamental e médio.

Esse cenário possibilita uma formação profissional acrítica, tecnicista, isenta do processo de reflexão acerca da realidade social e dos meios de reprodução da vida social que, por sua vez, contribui para que não sejam feitas mudanças nos vários setores que compõem a vida humana, como educacional, político, social, cultural etc., e sobretudo ocasiona uma reconfiguração do perfil profissional.

O Serviço Social vem buscando formas de enfrentamento ao processo de contrarreforma da educação superior, como por exemplo, a elaboração da lei que regulamenta a profissão, de 1993, expressando as competências e atribuições do Serviço Social; reformulação do novo Código de Ética³¹, também de 1993, elaboração das Diretrizes Curriculares (1996), a elaboração da Resolução n.º 533/08 do Conselho Federal em Serviço Social (CFESS, 2008), que regulamenta a supervisão direta de estágio em Serviço Social, da Política Nacional de Estágio (PNE), fruto de luta coletiva da categoria na defesa do estágio em Serviço Social com qualidade, a conquista das 30 horas semanais de trabalho sem prejuízo da remuneração, entre outras.

Contudo, a expansão do ensino superior nos ditames neoliberais coloca em risco essas conquistas à medida que precariza a formação e o exercício profissional e contribui para a mudança do perfil profissional, impresso nas Diretrizes Curriculares e fruto de uma formação profissional crítica, coerente e ética.

[...] nesse contexto, não se requisita o perfil das diretrizes curriculares, crítico, articulador político-profissional dos sujeitos, preocupado com os direitos e a cidadania, pesquisador que vai além das aparências dos fenômenos, profissional preocupado com a coletivização das demandas, com a mobilização social e a educação popular. Ao contrário, o que se requisita é um profissional à imagem e semelhança da política social focalizada e minimalista de gestão da pobreza e não do seu combate, politização e erradicação. (CFESS, 2015, p. 16).

A categoria profissional vem buscando refletir a expansão desordenada dos cursos de Serviço Social por meio de suas entidades representativas, ABEPSS,

³¹ Instituído pela Resolução CFESS n.º 273 de 13 de março de 1993. Pautado no reconhecimento da liberdade como valor ético central, na defesa intransigente dos direitos humanos, da democracia, na eliminação de todas as formas de preconceito, posicionamento a favor da justiça e equidade social, entre outros.

CFESS e ENESSO, na luta por uma educação superior gratuita e de qualidade, por meio de publicações como *Sobre a incompatibilidade entre a graduação à distância e Serviço Social* (CFESS, 2015), que dão base a essa reflexão e revelam as condições atuais da formação e exercício profissional, entre outras ações.

Também a realização de oficinas nacionais e regionais por meio da articulação da ABEPSS contribui para as discussões, reflexões e análises, acerca da formação profissional, estágio supervisionado e expansão do ensino superior, fortalecendo a formação profissional.

Enfim, o quadro educacional superior se mostra desafiador, entretanto, resistir é preciso na defesa por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade, com um projeto de formação profissional para além das necessidades do capital e articulando-se a movimentos sociais organizados.

2.2 A formação profissional a partir das Diretrizes Curriculares – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS, 1996)

A construção das diretrizes curriculares proposta pela então Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social (ABESS)³², representa a luta e defesa da categoria por uma formação crítica, ética e coerente. Faz parte de um processo histórico que tem como antecessores os currículos mínimos que orientavam a formação profissional de forma hegemônica.

O primeiro, o currículo mínimo de 1962, aprovado por meio do parecer n.º 286, de 19 de outubro de 1962 (BRASIL, 1962) e publicado em Diário Oficial, em 03 de agosto de 1964 (BRASIL, 1964) (**Anexo A**) trazia um conjunto de doze disciplinas com duração do curso de quatro anos a partir do ano de publicação. Na ocasião, esse currículo não fazia menção ao estágio supervisionado.

O segundo currículo mínimo é aprovado pelo parecer n.º 242, de 13 de março de 1970 (BRASIL, 1970) (**Anexos B**), era dividido em ciclos básico e profissional, compostos de dez matérias como: Sociologia, Psicologia, Economia, Direito e Legislação Social e Teoria do Serviço Social, Política Social, Métodos do Serviço

³² Criada em 1946 a Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social tem a mudança de seu nome em 1979 para Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social, quando assume a tarefa de coordenar e articular o projeto de formação profissional. Em 1998 sofre outra alteração para Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS, justificado pela defesa dos princípios da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da articulação entre graduação e pós-graduação.

Social (caso, grupo e comunidade) e Ética Profissional. O estágio é mencionado no artigo n.º 9, “Os estágios práticos, base do curso na sua parte profissional, acompanharão toda a duração desta em orgânica articulação com os estudos teóricos.” (BRASIL, 1970, p. 54). Estabelece duração do curso em 2.500 horas-aula, distribuídas em, no mínimo, três e, no máximo, cinco anos de curso.

No entanto, é no currículo mínimo de 1982³³ que as Diretrizes Curriculares têm seu antecedente mais importante. Proposto pelo parecer n.º 412, de 04 de agosto de 1982 (ABESS, 1982) e aprovado pela Resolução do Conselho Federal de Educação n.º 6, de 23 de setembro de 1982 (BRASIL, 1982) (**Anexo C**), reconhece a visão fragmentada da realidade apresentada nos currículos anteriores e passa a considerar o homem como ser histórico de uma realidade na qual os relacionamentos emergem de contradições e correição de forças produzidas pela dinâmica da realidade social.

Situa a formação profissional no plano da reflexão-ação, o que pressupunha um conhecimento básico pautado na ciência do homem e da sociedade e um conhecimento profissionalizante dos fundamentos teóricos do Serviço Social e uma ação que estude a prática das intervenções do Serviço Social em contextos institucionais diferenciados.

Separado por áreas básica e profissionalizante, o currículo de 1982 constitui as seguintes matérias:

Art. 1º: 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; Planejamento Social. § 1º - As matérias Estudos de Problemas Brasileiros e Educação Física serão obrigatórias, embora sua carga horária não integre o mínimo de duração do curso. (BRASIL, 1982, p. 214).

No que diz respeito ao estágio, o artigo 1º § 2º estabelece que “Haverá um estágio supervisionado obrigatório com a duração de no mínimo, 10% do tempo de

³³ Proposto pela ABESS em 1979 envolveu discussões regionais e nacionais. No âmbito nacional no município de Belo Horizonte (MG) em 1977, com a parceria da Universidade Católica de Minas Gerais, com o tema “Conteúdo pragmático dos cursos de Serviço Social no Brasil” e em 1979 no município de Natal (RN) tendo como tema “Proposta de Reformulação do Currículo Mínimo” e colaboração da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

duração do curso, tempo esse que não se computará na carga horária mínima do curso.” (BRASIL, 1982, p. 214), cuja duração corresponde a 2.700 horas, divididas no período de três e, no máximo, de sete anos, ficando um termo médio fixado em quatro anos de curso. Outra significativa mudança é a obrigatoriedade do Trabalho de Conclusão de Curso sob a orientação de um professor para obtenção do diploma.

De acordo com Iamamoto (2014, p. 614), a implantação desse currículo “[...] representou um enorme desafio teórico de pesquisa no sentido de dar sustentação a estes conteúdos”, e representa um importante marco na história do Serviço Social, visto que é resultado dos esforços da categoria em promover respostas à formação profissional de maneira que compreendesse o momento social, político e educacional da época.

A década de 1980 representa um marco acerca do debate sobre os fundamentos do Serviço Social no Brasil inspirado na teoria social crítica, que vem nortear a legislação em Serviço Social renovadas na década de 1990.

Desse modo, o Código de Ética Profissional do(a) assistente social instituído por meio da Resolução n.º 273, de 13 de março de 1993 (CFESS, 2012) reafirma o projeto profissional comprometido com as classes trabalhadoras, dando outro tratamento à dimensão ético-política da profissão, pois há “[...] o compromisso com os valores e princípios colocados no horizonte de um projeto de superação da ordem burguesa.” (ABESS; CEDEPSS, 1996, p. 146). Assim, o Código de Ética propõe a ampliação da liberdade, concebida como autonomia, emancipação e pleno desenvolvimento dos indivíduos sociais.

A liberdade perpassa toda a construção desse Código de Ética,

[...] compreendida como fonte de emancipação, autonomia e plena expansão dos indivíduos sociais, o que significa o final da exploração e da dominação do homem pelo homem (de classe, etnia ou gênero). A construção de uma nova sociabilidade, pautada na liberdade da humanidade, na busca de sua essência, como um ser político, livre, social; na busca da emancipação do ser humano e da justiça social, uma sociedade em que o homem não mais será escravo das coisas, mas terá seu domínio, e em que todos os homens terão a apropriação do que produzem – material e espiritualmente e do processo de produção. (CARDOSO; TORRES, 2016, p. 192).

Sendo assim, a liberdade se expressa na consolidação da democracia, pautada na socialização da política e da riqueza produzida. O Código de Ética é composto por onze princípios fundamentais dos quais são complementares. Para a

construção da liberdade, é imprescindível a defesa intransigente dos direitos humanos e a recusa do arbítrio e autoritarismo. Os princípios contidos no Código de Ética imprimem uma direção social e política da profissão.

No que diz respeito à regulamentação da profissão, em 07 de junho de 1993, foi aprovada a Lei n.º 8.662 que regulamenta a profissão do assistente social (CFESS, 2011) em substituição à lei nº. 3.252, de 27 de agosto de 1957 (BRASIL, 1957) traz as competências e atribuições privativas do(a) assistente social, estando a supervisão direta de estágio entre eles, além de determinar como entidades representativas da categoria o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e os Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS).

A profissão, ao longo da década de 1990, teve uma reconfiguração e ampliação de seu mercado de trabalho, devido ao processo de descentralização das políticas públicas, especialmente, nas áreas de saúde e assistência social, a reforma do Estado, o discurso de responsabilidade social e a ampliação do terceiro setor culminaram em novos serviços o que demandou a contratação de assistentes sociais.

Nesse contexto, passa-se a discutir o

[...] direcionamento da formação profissional, seus objetivos e conteúdo e a função social da formação profissional, enfatizando sua importância no desenvolvimento e uma prática consciente e consequente no interior das relações de classe na sociedade brasileira. (ABESS, 1984, p. 109).

Assim, a formação profissional passa a ter a necessidade de reestruturação a fim de superar o conservadorismo ainda muito presente no exercício profissional de modo que atenda às exigências e demandas advindas do processo de transformação social, ocorridas especialmente na década de 1990 que culminaram no agravamento da questão social³⁴ e instigaram a profissão a construir novas respostas.

Nos anos de 1994 a 1996, a ABESS em conjunto com o Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social – CEDEPSS³⁵, com o apoio do CFESS e da Executiva Nacional dos Estudantes em Serviço Social

³⁴ Aqui entendida de acordo com Iamamoto (2015a, p. 27) como o “[...] conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura. Questão social que sendo desigualdade também é rebeldia por envolver sujeitos que vivenciam as desigualdades e ela se opõem.”

³⁵ Órgão acadêmico criado em 1987 para atender as demandas com surgimento da pós-graduação.

(ENESSO) iniciaram um intenso trabalho de mobilização das unidades de ensino em Serviço Social a fim de realizar a revisão do currículo mínimo de 1982 que até então era o instrumento que norteava os projetos pedagógicos dos cursos de Serviço Social em todo país.

Procurando assegurar uma direção intelectual e política ao processo de revisão curricular a ABESS/CEDEPSS recorreram ao “Projeto de Investigação sobre a formação profissional do assistente social no Brasil: determinantes históricos e perspectivas”³⁶, aos Códigos e Ética de 1986 e 1993 e às discussões realizadas no VIII Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais que tinham “[...] direção social, os eixos fundamentais, a perspectiva teórico-metodológica, a formação do mercado de trabalho e o tratamento dispensado à análise da realidade social brasileira.” (ABESS; CEDEPSS, 1996, p.145) como temas centrais.

Foram realizadas aproximadamente 200 oficinas locais nas 67 Unidades Acadêmicas filiadas a ABESS, 25 oficinas regionais e duas nacionais que culminaram no documento intitulado “Proposta básica para o projeto de formação profissional”, contendo os pressupostos, diretrizes, metas e núcleos de fundamentação do novo desenho curricular (ABESS; CEDPESS, 1997, p. 58) apresentado no XXIX Convenção Nacional da ABESS em novembro de 1995, realizada no Recife/PE.

Em continuidade desse trabalho coletivo, foi elaborado, em 1996, um segundo documento intitulado “Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional: novos subsídios para o debate”, como resultado da sistematização de seis documentos regionais a partir dos quais a diretoria da ABESS, a representação da ENESSO e do CFESS, o Grupo de Consultores de Serviço Social e a Consultoria Pedagógica elaboraram a presente Proposta Nacional de Currículo Mínimo para o Curso de Serviço Social (ABESS; CEDPESS, 1997, p. 59).

Em 08 de novembro de 1996, a Proposta Básica para o Projeto de Formação foi aprovada em assembleia geral extraordinária da ABESS, orientada pelos princípios estabelecidos no Código de Ética do(a) assistente social, na Lei de Regulamentação Profissional e no Projeto Ético-Político, claramente expressando a direção social a ser seguida no projeto de formação. Logo após, veio a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996,

³⁶ Documento apresentado no I Encontro Nacional de Ensino em Serviço Social promovido pela ABESS na gestão 1981/1983 e que subsidiou a revisão curricular de 1982.

tornando propício o encaminhamento das Diretrizes Gerais para apreciação do Conselho Nacional.

As Diretrizes Curriculares representam um significativo avanço para a formação profissional, fruto da construção coletiva da categoria, demonstrando o amadurecimento teórico-político e o engajamento da profissão em romper com a visão endógena do Serviço Social, lutando por uma formação profissional comprometida com os movimentos emancipatórios da sociedade embasada na teoria social crítica.

As Diretrizes Curriculares (1996) se organizam de modo a superar a fragmentação do projeto de formação profissional e estabelecem um conjunto de princípios que devem nortear os planos de formação profissional dos cursos de graduação dos quais, um desses princípios é a indissociabilidade entre estágio, supervisão acadêmica e supervisão de campo.

1. Flexibilidade de organização dos currículos plenos, expressa na possibilidade de definição de disciplinas e ou outros componentes curriculares - tais como oficinas, seminários temáticos, atividades complementares - como forma de favorecer a dinamicidade do currículo;
2. Rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social, que possibilite a compreensão dos problemas e desafios com os quais o profissional se defronta no universo da produção; e reprodução da vida social;
3. Adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade;
4. Superação da fragmentação de conteúdos na organização curricular, evitando-se a dispersão e a pulverização de disciplinas e outros componentes curriculares;
5. Estabelecimento das dimensões investigativa e interventiva como princípios formativos e condição central da formação profissional, e da relação teoria e realidade;
6. Padrões de desempenho e qualidade idênticos para cursos diurnos e noturnos, com máximo de quatro horas/aulas diárias de atividades nestes últimos;
7. Caráter interdisciplinar nas várias dimensões do projeto de formação profissional;
8. Indissociabilidade nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão;
9. Exercício do pluralismo como elemento próprio da natureza da vida acadêmica e profissional, impondo-se o necessário debate sobre as várias tendências teóricas, em luta pela direção social da formação profissional, que compõem a produção das ciências humanas e sociais;
10. Ética como princípio formativo perpassando a formação curricular;
11. Indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional. (ABESS; CEDEPSS, 1997, p. 61-62).

Assim, o projeto de formação profissional se diferencia do currículo mínimo de 1982 ao possibilitar que cada instituição organize seu currículo de acordo com sua

realidade, orientada pela base comum expressa nas diretrizes curriculares, superando a fragmentação dos conteúdos com rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social.

Estabelecem também as dimensões investigativa e interventiva como princípios formativos e condição central da formação profissional e da relação teoria e realidade, sendo a capacitação investigativa a base para um ensino na busca por explicitar a “[...] formação histórica da sociedade brasileira, no sentido de apreender as particularidades da constituição e desenvolvimento do capitalismo no país e também como base para explicação do Serviço Social nas relações da nossa sociedade.” (ABESS; CEDEPSS, 1996, p. 166-167). Assim, coloca a pesquisa como indissociável da intervenção profissional, sendo elemento indispensável para o desvelamento da realidade social, que tem, no estágio supervisionado, sua possibilidade de apreensão.

As diretrizes ainda reafirmam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, propondo um processo enriquecedor no sentido que a produção de conhecimento vai além da sala de aula e dos muros da universidade por meio de um processo coletivo e recíproco no que diz respeito à troca de conhecimentos.

Além disso, traz a ética como princípio formativo perpassando a formação curricular, reafirmando uma prática comprometida com a transformação social. Outro fator importante é a indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional, representando um avanço significativo em comparação com currículo de 1982, reconhecendo-o como elemento central na formação profissional.

Estes princípios definem as diretrizes curriculares da formação profissional e requerem a capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, pois possibilitam:

1. Apreensão crítica do processo histórico como totalidade;
2. Investigação sobre a formação histórica e os processos sociais contemporâneos que conformam a sociedade brasileira, no sentido de apreender as particularidades da constituição e desenvolvimento do capitalismo e do Serviço Social no país;
3. Apreensão do significado social da profissão desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade;
4. Apreensão das demandas – consolidadas e emergentes – postas ao Serviço Social via mercado de trabalho, visando formular respostas profissionais que potenciem o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre público e privado;
5. Exercício profissional

cumprindo as competências e atribuições previstas na Legislação Profissional em vigor. (ABESS; CEDEPSS, 1997, p. 62).

As diretrizes curriculares superam a visão fragmentada da realidade social, supõem uma aprendizagem fundamentada na dinâmica da vida social, trazem o trabalho como atividade central do ser social, apreendem novas formas de intervenção nesta realidade por meio da análise crítica do processo histórico que permite uma visão de totalidade.

O projeto de formação profissional é sustentado por meio de três núcleos temáticos, são eles: Núcleo de Fundamentos Teórico-Metodológicos da Vida Social, Núcleo de Fundamentos da Formação Sócio-Histórica da Sociedade Brasileira, Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional.

Os núcleos remetem a um conjunto de conhecimentos indissociáveis que permitem a compreensão da realidade social em suas formas de produção e reprodução, do processo de trabalho do(a) assistente social, das manifestações e enfrentamento da questão social, eixo fundante da profissão.

Esses núcleos de fundamentação devem pautar um conjunto de elementos que se complementam e se articulam, rompendo com a fragmentação do currículo, compõem matérias que podem ser traduzidas em disciplinas, seminários temáticos, oficinas, laboratório, atividades complementares, trabalho de conclusão de curso (TCC) e o estágio supervisionado. “[...] busca-se ultrapassar assim uma visão tradicional do currículo centrado exclusivamente em disciplinas, valorizando a participação do estudante na dinâmica da vida universitária.” (IAMAMOTO, 2015a, p. 73).

O Núcleo de Fundamentos Teórico-Metodológicos da Vida Social fornece os componentes fundamentais da vida social que serão particularizados nos núcleos de fundamentação da realidade brasileira e do trabalho profissional responsável pelo conhecimento do ser social enquanto totalidade histórica, inserido na sociedade burguesa “[...] apreendida em seus elementos de continuidade e ruptura, frente a momentos anteriores do desenvolvimento histórico.” (ABESS; CEDEPSS, 1997, p. 64).

Considera o trabalho como eixo central do processo de reprodução da vida social, sendo tratado como práxis, o que implica no desenvolvimento da socialidade, da consciência, da universalidade e da capacidade de criar valores, escolhas e

novas necessidades, e, como tal, desenvolver a liberdade (ABESS; CEDEPSS, 1997, p. 65).

Núcleo de Fundamentos da Formação Sócio-Histórica da Sociedade Brasileira lida com as particularidades da sociedade brasileira, sua constituição econômica, político-social e cultural, na sua configuração dependente, urbano-industrial nas diversidades regionais e locais, articulada com a análise da questão agrária e agrícola, como um elemento fundamental da particularidade histórica nacional.

[...] esta análise se direciona para a apreensão dos movimentos que permitiram a consolidação de determinados padrões de desenvolvimento capitalista no país, bem como os impactos econômicos, sociais e políticos peculiares à sociedade brasileira, tais como suas desigualdades sociais, diferenciação de classe, de gênero e étnico raciais, exclusão social, etc. (ABESS; CEDEPSS, 1997, p. 65).

Para tanto, devem ser objeto de análise os padrões de produção capitalista, a constituição do Estado brasileiro, o significado do Serviço Social no seu caráter contraditório, os diferentes projetos políticos existentes na sociedade brasileira. Esses conteúdos exigem uma constante análise conjuntural da sociedade brasileira, e sua repercussão no cenário internacional, tendo em vista o acompanhamento dos processos sociais em curso, geradores das múltiplas manifestações da questão social (ABESS; CEDEPSS, 1997, p. 65-66).

Para Iamamoto (2015a, p. 187), a articulação entre conhecimento e história é indissociável em sua perspectiva teórico-metodológica presidida pelo ponto de vista da totalidade expressa nas classes sociais, na produção social em suas múltiplas relações e determinações.

Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional remete à profissionalização do Serviço Social enquanto especialização do trabalho e sua prática como concretização de um processo de trabalho que tem como objeto as múltiplas expressões da questão social.

Remete, a um entendimento do Serviço Social que tem como solo a história da sociedade, visto ser daí que emanam as requisições profissionais, os condicionantes do seu trabalho e as respostas possíveis formuladas pelo assistente social. [...] O reconhecimento do caráter interventivo do assistente social, supõe uma capacitação

crítico-analítica que possibilite a construção de seus objetos de ação, em suas particularidades sócio-institucionais para a elaboração criativa de estratégias de intervenção comprometidas com as proposições ético-políticas do projeto profissional. (ABESS; CEDEPSS, 1997, p. 67).

Com isso, particulariza o Serviço Social no conjunto das relações de produção e reprodução da vida social, como uma profissão de caráter interventivo. Há na questão social, o fundamento básico da existência do Serviço Social, reconhecendo as diversas manifestações em face ao processo de reestruturação produtiva do Brasil que determina uma mudança na intervenção profissional, em consequência de novas demandas postas pelo reordenamento do capital e trabalho.

Esse núcleo de fundamentação elege a competência teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política como requisitos fundamentais que permite ao profissional colocar-se diante das situações com as quais se defronta, vislumbrando com clareza os projetos societários, seus vínculos de classe e seu próprio processo de trabalho por meio dos fundamentos históricos, teóricos e metodológicos necessários para apreender a formação cultural do trabalho profissional e, em particular, as formas de pensar dos assistentes sociais. Contudo, é necessário um acompanhamento sistemático da realidade social e um conhecimento da população usuária dos serviços sociais, das condições de vida material e subjetiva e suas particularidades.

Também considera a postura investigativa como elemento essencial para sistematização teórica e prática do exercício profissional, assim como para a definição de estratégias e o instrumental técnico que potencializam as formas de enfrentamento da desigualdade social (ABESS; CEDEPSS, 1997, p. 67).

Com base na análise do Serviço Social, historicamente construída e teoricamente fundada, é que se poderá discutir as estratégias e técnicas de intervenção a partir de quatro questões fundamentais: o que fazer, porque fazer, como fazer e para que fazer. Não se trata apenas da construção operacional do fazer (organização técnica do trabalho), mas, sobretudo, da dimensão intelectual e ontológica do trabalho, considerando aquilo que é específico ao trabalho do assistente social em seu campo de intervenção. (ABESS; CEDEPSS, 1997, p. 67 - 68).

Por fim, atrelada ao desvelamento dessas questões, situa-se a dimensão técnico-operacional, como um dos componentes do trabalho do(a) assistente social,

que deve ser utilizada de forma consciente tendo em vista alcançar os objetivos propostos. Contudo, as estratégias e técnicas de operacionalização devem ser articuladas aos referenciais teóricos-críticos, buscando trabalhar situações da realidade como fundamentos da intervenção.

Tais núcleos devem ser tratados de forma articulada e complementares nos projetos pedagógicos dos cursos de Serviço Social. De acordo com Iamamoto:

[...] os núcleos foram concebidos enquanto diferentes níveis de abstração necessários, complementares e interdependentes para decifrar o Serviço Social inscrito na dinâmica societária. Abrangem, respectivamente, dimensões teóricas – sistemáticas, particularidades históricas (continentais, nacionais, regionais e/ou locais) que determinam o trabalho profissional e nele se condensam, enquanto dimensões indispensáveis à sua análise. (IAMAMOTO, 2014, p. 620).

As disciplinas que compõem o projeto de formação profissional são: Sociologia, Economia Política, Filosofia, Psicologia, Antropologia, Formação Sócio – Histórica do Brasil, Direito, Política Social, Acumulação Capitalista e Desigualdades Sociais, Fundamentos Históricos e Teóricos – Metodológicos do Serviço Social, Processos de Trabalho do Serviço Social, Administração e Planejamento, Pesquisa e Ética Profissional.

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e o Estágio Supervisionado são atividades indispensáveis previstas nas Diretrizes Curriculares e que devem ser desenvolvidos ao longo da estrutura curricular.

Dessa maneira, a elaboração do TCC é um requisito para obtenção do diploma no curso de graduação em Serviço Social, e então,

[...] deve ser entendido como um momento de síntese e expressão da totalidade da formação profissional. É o trabalho no qual o aluno sistematiza o conhecimento resultante de um processo investigativo, originário de uma indagação teórica, preferencialmente gerada a partir da prática do estágio no decorrer do curso. Este processo de sistematização, quando resultar de experiência de estágio, deve apresentar os elementos do trabalho profissional em seus aspectos teórico-metodológico-operativos. Realiza-se dentro de padrões e exigências metodológicas e acadêmico científicas. Portanto, o TCC se constitui numa monografia científica elaborada sob a orientação de um professor e avaliada por banca examinadora. (ABESS; CEDEPSS, 1997, p. 72).

O estágio supervisionado, por sua vez, é uma atividade obrigatória, deve ter uma carga horária mínima de 15% integrado a carga horária mínima do curso de 3.000 horas³⁷, portanto, mínimo obrigatório de carga horária de estágio e de 450 horas.

[...] configura a partir da inserção do aluno no espaço sócio-institucional objetivando capacitá-lo para o exercício do trabalho profissional, o que pressupõe supervisão sistemática esta supervisão será feita pelo professor supervisor e pelo profissional do campo, através da reflexão, acompanhamento e sistematização com base em planos de estágio, elaborados em conjunto entre Unidade de Ensino e Unidade Campo de Estágio, tendo como referência a Lei 8662/93 (Lei de Regulamentação da Profissão) e o Código de Ética do Profissional (1993). O Estágio Supervisionado é concomitante ao período letivo escolar. (ABESS; CEDEPSS, 1997, p. 71).

O(A) discente estagiário(a) deve ser supervisionado(a) por um professor(a) supervisor(a) e pelo(a) profissional de campo, seu desenvolvimento deve ser realizado com base em planos de estágio compondo uma atividade planejada, em conjunto entre unidade de ensino e a unidade campo de estágio, com referência a Lei de Regulamentação da Profissão, n.º 8.662/93, e o Código de Ética (1993), deve ser realizado concomitante ao período letivo escolar, ou seja, não pode ser realizado de forma concentrada, de modo que o(a) estagiário(a) possa ter uma visão da totalidade do cotidiano profissional.

As Diretrizes Curriculares são inovadoras ao dispor eixos transversais, ou seja, elementos que devem perpassar todo o currículo no decorrer da graduação são eles: processos de trabalho e Serviço Social, a questão social, a ética, dimensão investigativa, a interdisciplinaridade entre ensino, pesquisa e extensão.

Embora o estágio supervisionado não seja considerado um eixo transversal ao currículo, ele é central na formação profissional sendo a primeira aproximação do(a) estudante com o exercício profissional, na qual vai sendo forjada sua identidade profissional.

O estágio compõe um dos momentos privilegiados da formação profissional, que possibilita a vivência direta com a realidade concreta no cotidiano do exercício profissional do(a) assistente social e apreenda as determinações dessa realidade.

³⁷ Alterado de 2.700 horas para 3.000 horas conforme Resolução MEC/CNE/CES n.º 2 de 18 de junho de 2007.

Com relação aos eixos transversais, a centralidade da categoria “trabalho” emerge como elemento estruturador da vida social.

Ao recuperar a centralidade do trabalho na vida social, buscamos inserir as formas histórico-contemporâneas do trabalho do Serviço Social na sociedade brasileira. Contudo, este recorte teórico – metodológico, quando referenciado ao currículo, deve estabelecer as mediações necessárias como os demais recortes e áreas temáticas que circunscrevem a apreensão do Serviço Social e da realidade. (CARDOSO et al., 1997, p. 42).

Assim sendo, implica em apreender o Serviço Social enquanto trabalho inscrito na divisão social e técnica do trabalho, reconhecendo sua relativa autonomia, já que depende das instituições empregadoras. No entanto, as instituições não são condicionantes externos e, muito menos, um obstáculo para o exercício profissional ela organiza o processo de trabalho ao qual o(a) assistente social participa (IAMAMOTO, 2015a, p. 70).

Requer o reconhecimento das múltiplas expressões da questão social como seu objeto de trabalho que requisita a análise profunda da realidade social e formas de reprodução da vida social, de modo a intervir com competência³⁸, utilizando as bases teórico-metodológicas e ético-políticas que contribuem para o desvelamento desta realidade e direcionam a ação profissional.

Ao reconhecer a questão social enquanto objeto de trabalho do(a) assistente social exige a análise histórica da sociedade capitalista e das formas de resistência e de ruptura presentes em suas expressões e na constituição de suas formas de enfrentamento. Objetiva tratar suas múltiplas expressões,

[...] envolvendo as desigualdades presentes nas relações de classes matizadas pelas relações de gênero, etnia e raça, que conformam a constituição dos sujeitos sociais em suas condições de vida materiais e subjetivas, interferindo na construção de suas identidades. (IAMAMOTO, 2015a, p.74).

³⁸ Competência que não se restringe à dimensão técnico-operativa do trabalho profissional, mas à unidade das dimensões ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativa, que diz respeito, portanto, a uma prática crítica e reflexiva, que de ser informada de uma teoria social crítica e por procedimentos metodológicos em consonância com os valores expressos no Código de Ética que possibilitem ao profissional uma análise do movimento do real e a proposição de estratégias e táticas, bem como o estabelecimento de mediações que levem em consideração os processos contraditórios presentes no real para seu enfrentamento, sem perder de vista a intencionalidade de seu exercício profissional (CARDOSO; TORRES, 2016, p. 196).

Como eixo transversal, nas diretrizes curriculares, o desafio é conhecer as muitas faces da questão social no Brasil, das quais a mais perversa é a exclusão econômica, política, social e cultural de milhões de pessoas. Entretanto, não se deve tratar apenas de uma interpretação genérica do fenômeno exclusão. Para formular respostas criativas ao seu enfrentamento no âmbito das políticas sociais públicas e privadas, é imprescindível conhecer as condições em que vivencia a exclusão e as representações que os excluídos fazem de suas vidas (CARDOSO, et al., 1997, p. 26).

A construção das Diretrizes Curriculares se orientou pelos princípios fundamentais do Código de Ética de 1993, resultado da intenção de ruptura com o conservadorismo e construído paralelamente ao Projeto Ético Político Profissional (PEP), no qual a liberdade se apresenta como elemento central que implica a luta intransigente pelos direitos humanos e a recusa do arbítrio e autoritarismo e de todas as formas de preconceito, defesa da democracia, cidadania, justiça social, compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional, entre seus princípios.

A “Ética como princípio formativo perpassando a formação curricular.” (ABESS; CEDEPSS, 1997, p. 62), compõe um dos eixos transversais do currículo profissional alinhado a um ideal de projeto societário a ser construído.

Os projetos societários de acordo com Paulo Netto (1999, p. 93-94),

[...] projetos que 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. Os projetos societários são projetos coletivos; mas seu traço peculiar reside no fato de se constituírem como projetos macroscópicos, como propostas para o conjunto da sociedade.

Ainda de acordo com Paulo Netto (1999, p. 98), os projetos profissionais envolvem uma série de componentes distintos:

[...] uma imagem ideal da profissão, os valores que a legitimam, sua função social e seus objetivos, conhecimentos teóricos, saberes interventivos, normas, práticas etc. São várias, portanto, as dimensões de um projeto profissional, que deve articulá-las coerentemente.

Vinculado aos projetos societários, o PEP do Serviço Social propõe a construção de uma nova ordem social, sem exploração/dominação de classe, etnia e gênero.

Nesse sentido, os princípios fundamentais constantes no Código de Ética do(a)assistente social, abordados acima alicerçam e atravessam o PEP.

A dimensão política do projeto é claramente enunciada: ele se posiciona a favor da equidade e da justiça social, na perspectiva da universalização do acesso a bens e a serviços relativos às políticas e programas sociais; a ampliação e a consolidação da cidadania são explicitamente postas como garantia dos direitos civis, políticos e sociais das classes trabalhadoras. Correspondentemente, o projeto se declara radicalmente democrático – considerada a democratização como socialização da participação política e socialização da riqueza socialmente produzida. (PAULO NETTO, 1999, p. 105).

Para que o um projeto profissional ganhe solidez, é imprescindível uma base profissional fortemente organizada, cuja organização política se consolida a partir da articulação das entidades representativas da categoria na construção de espaços que vislumbrem o fortalecimento dos princípios éticos e políticos do projeto profissional (MOREIRA; CAPUTI, 2016, p. 104).

O posicionamento ético-político requer um profissional capacitado, crítico e competente, fazendo-se necessária a constante qualificação profissional com base nas concepções teórico-metodológicas críticas que possibilitem o desvelamento da realidade social.

Assim, as Diretrizes Curriculares imprimem os valores ético-políticos para a formação profissional expressa em um processo de ensino e aprendizagem calcada na dinâmica da vida social e orientada por uma teoria social crítica. É o estágio supervisionado, elemento central na formação profissional, que possibilita a vivência do cotidiano profissional sendo aquilo que envolve suas contradições e estratégias, um campo fértil para a reflexão crítica desse cotidiano.

Enfim, a ética como elemento transversal nas diretrizes curriculares permite ao(à) discente desconstruir preconceitos e construir elementos que ultrapassem o senso comum, refletir individual e coletivamente nossos compromissos e responsabilidades éticas perante a população.

O segundo eixo transversal a ser abordado é a dimensão investigativa expressa com um dos “[...] princípios formativos e condição central da formação

profissional, e da relação teoria e realidade.” (ABESS; CEDEPSS, 1997, p. 61), assumindo um

[...] papel decisivo na conquista de um estatuto acadêmico que possibilita aliar formação com capacitação, condições indispensáveis tanto a uma intervenção profissional qualificada, quanto à ampliação do patrimônio intelectual e bibliográfico da profissão [...]. (GUERRA, 2009, p. 702).

As Diretrizes Curriculares reconhecem a dimensão investigativa como constitutiva das competências e/ou atribuições do(a) assistente social, dispondo de estratégias e instrumental técnico que reforçam a intervenção profissional no enfrentamento das demandas sociais.

A postura investigativa é um suposto para a sistematização teórica e prática do exercício profissional, assim como para a definição de estratégias e o instrumental técnico que potencializam as formas de enfrentamento da desigualdade social. Este conteúdo da formação profissional está vinculado à realidade social e às mediações que perpassam o exercício profissional. Tais mediações exigem não só a postura investigativa, mas o estreito vínculo com os modos de pensar/agir dos profissionais. (ABESS; CEDEPSS, 1997, p.67).

A dimensão investigativa também deve ser apreendida no estágio supervisionado sendo um instrumento fundamental na formação da análise crítica das demandas colocadas à profissão na realidade social. Na visão de Iamamoto,

[...] pesquisar e conhecer a realidade é conhecer próprio objeto de trabalho, junto ao qual se pretende induzir ou impulsionar um processo de mudanças. Nesta perspectiva, o conhecimento da realidade deixa de ser um *pano de fundo* para o exercício profissional, tornando-se *condição do mesmo*, do conhecimento do objeto junto ao qual incide a ação transformadora ou esse trabalho. (IAMAMOTO, 2015a, p. 62, grifo da autora).

Assim, a postura investigativa, ao perpassar todo o currículo de formação, proporciona a reflexão sobre o objeto de trabalho do Serviço Social, suas expressões, particularidades e (re)conhecê-lo são requisito fundamental na busca de propostas que traga melhores condições de vida à população. Sob essa mesma perspectiva, Bourguignon destaca que:

Pesquisar é o exercício sistemático de indagações da realidade observada, buscando conhecimento que supere nossa compreensão imediata, com um fim determinado e que fundamenta e instrumentaliza o profissional a desenvolver práticas comprometidas com mudanças significativas no contexto em que se insere e em relação à qualidade de vida do cidadão. (BORGUIGNON, 2008, p. 15)

A postura investigativa permite compreender uma perspectiva de totalidade que engloba a reprodução material e social por meio de um referencial teórico-metodológico, considerando a complexidade dessa realidade marcada por particularidades e diferenças, instrumentalizando o(a) profissional, ultrapassando ações imediatistas e tecnicistas.

Por fim, o último eixo transversal a ser abordado é a interdisciplinaridade entre ensino, pesquisa e extensão, o qual possibilita o envolvimento dos(as) discentes, docentes e sociedade na construção do conhecimento coletivo.

Esse processo integra os três núcleos de fundamentação, consiste em um processo enriquecedor no sentido que a produção de conhecimento vai além da sala de aula e dos muros da universidade, pois permite a troca entre estudantes, professores e comunidade – a comunidade e o aluno não estão nesse processo como meros receptáculos de conhecimento, pelo contrário, participam desse processo por igual.

Assim, coloca o(a) discente como protagonista de sua formação profissional, processo de obtenção de competências necessárias à atuação profissional e de sua formação cidadã, permitindo que o(a) mesmo(a) se reconheça como agente de garantia de direitos, deveres e transformação social.

No entanto, ainda é um desafio, considerando que apenas as instituições de ensino consideradas universidades que são obrigadas a manterem esse tripé.

Em relação ao curso de Serviço Social, dos 407 cursos presenciais existentes em 2016, 252 são executados em centros universitários e faculdades, dos quais 69 cursos em centros universitários privados e 01 municipal, 176 cursos em faculdades privadas e 05 em faculdades municipais e 01 curso no instituto federal, de acordo com o INEP/MEC³⁹.

³⁹ Dados retirados da aba 3.2 - Número de Cursos de Graduação Presenciais, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa das IES, segundo as Áreas Gerais, Áreas Detalhadas e Programas e/ou Cursos (INEP, 2016).

Esses números são extremamente preocupantes no que diz respeito a garantir uma formação profissional em conformidade com as Diretrizes Curriculares e demonstram o processo educacional que atende aos interesses capitalistas, haja vista que, em sua maioria, os cursos são ofertados em instituições privadas.

Corroborando com a mercantilização do ensino superior, a LDB, em seu artigo 7º dispõe que “O ensino é livre à iniciativa privada [...]” (BRASIL, 1996, p. 11) e, no artigo 80º, regulariza o ensino à distância em todas as modalidades de ensino e de educação continuada, assim, regulariza a expansão de cursos superiores tornando desafiador a implementação das Diretrizes Curriculares.

No que se refere à construção das Diretrizes Curriculares, após sua aprovação em novembro de 1996 e atenta às orientações expressas na LDB, a ABESS, por meio de sua diretora a professora Marieta dos Santos Koike, abre espaços junto ao MEC/Sesu para a criação de uma comissão de especialistas de Ensino em Serviço Social, responsável, entre outros pontos, por encaminhar ao Conselho Nacional de Educação as diretrizes curriculares da área, expressando uma articulação política importante para a preservação da proposta original da ABESS (IAMAMOTO, 2014, p. 616).

Houve duas comissões, a primeira era composta pelas professoras Marilda Vilela Iamamoto, Maria Rachel Tolosa Jorge, Marina Maciel, Maria Marieta dos Santos Koike e Mariagela Belfiore Wanderley, cuja tarefa era analisar os pedidos de autorização e reconhecimento dos cursos de Serviço Social e elaborar um documento com os “Padrões de Qualidade para Autorização e Reconhecimento de Cursos de Graduação em Serviço Social.”

A segunda comissão era integrada pelas professoras Maria Bernadete Martins Pinto Rodrigo, Marilda Vilela Iamamoto e Mariangela Belfiore Wanderley, cuja tarefa era de elaborar as diretrizes curriculares que foram submetidas à apreciação de representantes das entidades representativas do Serviço Social (ABEPSS, CFESS e ENESSO) e, posteriormente, apresentadas e aprovadas na assembleia ordinária da ABEPSS.

De acordo com Iamamoto (2014, p. 616):

[...] os currículos mínimos são substituídos por diretrizes curriculares mais flexíveis, exigindo a definição do perfil do bacharel em Serviço Social, a substituição de emendas das disciplinas por tópicos de

estudo com caráter não obrigatório, a definição de competências e habilidades técnico-operativas.

Nesse sentido e recusando a adequação às competências definidas pelo mercado, “[...] recorre-se às competências e atribuições previstas na Lei de Regulamentação da Profissão e em preceitos do Código de Ética do Assistente Social, documentos legitimados e constitutivos da materialização jurídica do projeto profissional.” (IAMAMOTO, 2014, p. 616).

A proposta de Diretrizes Curriculares foi encaminhada ao CNE em 1999, sendo aprovada pelo referido conselho somente em 2001, por meio do Parecer n.º 492/2001 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001), referente às diretrizes curriculares de dez cursos, entre eles, o Serviço Social, na contramão do que preconiza o projeto de formação elaborado pela ABESS.

As Diretrizes Curriculares do CNE “[...] sofrem descaracterização no que se refere à direção social da formação profissional, aos conhecimentos e habilidades considerados essenciais ao despenho do assistente social.” (IAMAMOTO, 2014, p. 616). Assim, por exemplo, o perfil do bacharel em Serviço Social nas Diretrizes Curriculares elaboradas pela comissão de especialista constava:

Profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas para seu enfrentamento, por meio de políticas sociais públicas, empresariais, de organizações da sociedade civil e movimentos sociais. Profissional dotado de formação intelectual e cultural generalista crítica, competente em sua área de desempenho, com capacidade de inserção criativa e propositiva, no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho. Profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 1999, p. 1).

Nas Diretrizes Curriculares aprovadas pelo MEC há uma descaracterização do perfil profissional, reforçando a formação profissional pautada no mercado, ao eliminar a formação generalista crítica:

Profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas de intervenção para seu enfrentamento, com capacidade de promover o exercício pleno da cidadania e a inserção criativa e propositiva dos usuários do Serviço Social no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001, p. 13).

No perfil formulado pela comissão de especialistas, é reafirmado o compromisso ético-político pautado no Código de Ética do Assistente Social; já o perfil expresso nas diretrizes do MEC, além de não expressar esse compromisso, desconsidera o processo político organizativo da profissão.

Em relação às competências e habilidades, as diretrizes do MEC excluem a “[...] apreensão crítica dos processos sociais numa perspectiva de totalidade; análise do movimento histórico da sociedade brasileira, apreendendo as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no país” e incluem a utilização dos recursos de informática.

Foi substituída a direção teórico-metodológico e histórica da sociedade brasileira, na qual é condição essencial para intervir na realidade social. De acordo com Iamamoto (2015a, p.171), “[...] apostar assim na história, como fonte de nossas indagações e da construção de respostas acadêmicas e ético-profissionais saturadas de possibilidades” em detrimento do domínio dos recursos de informática.

Ainda na proposta curricular elaborada pela comissão de especialistas, há um item denominado “Princípios da Formação Profissional” na qual foi substituído por “Organização do Curso” nas diretrizes aprovadas pelo MEC, como segue:

i) Flexibilidade dos currículos plenos, integrando o ensino das disciplinas com outros componentes curriculares, tais como: oficinas, seminários temáticos, estágio, atividades complementares; ii) Rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social, que possibilite a compreensão dos problemas e desafios com os quais o profissional se defronta; iii) Estabelecimento das dimensões investigativa e interpretativa como princípios formativos e condição central da formação profissional, e da relação teoria e realidade; iv) Presença da interdisciplinaridade no projeto de formação profissional; exercício do pluralismo teórico-metodológico como elemento próprio da vida acadêmica e profissional; respeito à ética profissional; v) Indissociabilidade entre a supervisão acadêmica e profissional na atividade de estágio. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001, p. 13-14).

No que confere a proposta da comissão de especialistas, foram suprimidos dois itens a “adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade” e a indissociabilidade entre as dimensões de ensino, pesquisa e extensão. A teoria social de Marx é apropriada pelo Serviço Social a partir do Movimento de Reconceituação “[...] para dar conta do modo de ser e reproduzir-se

do ser social.” (PAULO NETTO, 2012, p. 66), momento pelo qual a profissão passou a buscar propostas que rompessem com o Serviço Social Tradicional.

[...] ela implica a construção de uma imagem rigorosa do homem como ser prático e social, produzindo-se a si mesmo através de suas objetivações (a práxis, de que o processo do trabalho e o modelo privilegiado) e organizando as suas relações com os outros homens e com a natureza conforme o nível de desenvolvimento dos meios pelos quais se mantém e reproduz enquanto homem. (PAULO NETTO, 2012, p. 75).

É a teoria social crítica adotada pelo Serviço Social que possibilita a apreensão do homem enquanto ser social, interagindo na sociedade com outros homens, se transformando na medida em que transforma a natureza na busca por novas formas de sobrevivência, que o homem tem a possibilidade de desenvolver sua essência humana⁴⁰.

Nesse sentido, é por meio do pensamento marxiano que o Serviço Social busca a compreensão do ser social, o modo como este se reproduz na sociedade e as relações sociais as quais estabelece, é a teoria que permite o conhecimento crítico da sociedade capitalista.

Portanto, a teoria social é fundamental na formação do(a) assistente social, permite a reflexão crítica do cotidiano, ultrapassando ações imediatistas. Ao ser retirado da proposta aprovada pelo MEC descaracteriza a formação de um profissional crítico e propositivo.

Ao extrair a indissociabilidade entre as dimensões de ensino, pesquisa e extensão, corrobora-se com o projeto de educação mercantilizada, cujo propósito é o acesso à educação superior sem importar a qualidade desse ensino.

Os tópicos de estudo expressos nos três núcleos de fundamentação também foram extraídos e “[...] este corte significa, na prática, a dificuldade de garantir um conteúdo básico comum à formação profissional do país.” (IAMAMOTO, 2014, p. 617).

⁴⁰ De acordo com Markus (1975 apud PAULO NETTO, 2012, p. 75) essência humana – atributos que o ser social produz na sua história ao se desenvolver – é uma estrutura dinâmica de possibilidades que se dão no desenrolar da história. Ela se caracteriza por cinco componentes: o trabalho, a sociabilidade, a universalidade, a consciência e a liberdade.

Por fim, a proposta de diretrizes aprovada pelo MEC descaracteriza o projeto de formação construído coletivamente pela categoria ao longo dos anos 1990, que busca:

[...] qualidade de formação que, sendo *culta e atenta ao nosso tempo*, seja capaz de *antecipar problemáticas* concernentes à prática profissional e de *fomentar a formulação de propostas profissionais*, que *vislumbrem alternativas de políticas calcadas no protagonismo dos sujeitos sociais*, porque atenta à vida presente e a seus desdobramentos. Um projeto de formação profissional que aposte nas *lutas sociais*, na capacidade dos agentes históricos de construir novos padrões de sociabilidade para a vida social. Construção esta que é processual, que está *sendo realizada* na cotidianidade da prática social, cabendo aos agentes profissionais detectá-las e delas partilhar, contribuindo, como cidadãos e profissionais, para o seu desenvolvimento. (IAMAMOTO, 2015a, p. 195, grifo da autora).

Uma formação profissional sólida, ética e coerente, calcada em uma direção social crítica, em consonância com as lutas societárias, na defesa por uma sociedade mais justa e igualitária, expressa nas Diretrizes Curriculares propostas pela ABEPSS, importante instrumento de defesa e luta da categoria.

Embora a profissão venha sofrendo os impactos de uma educação superior mercantilizada, as entidades nacionais representativas do Serviço Social (CFESS, CRESS, ABEPSS e ENESSO) buscam sintetizar atividades na construção de estratégias de enfrentamento à precarização do ensino superior, por exemplo, o Grupo de trabalho e formação profissional com o Plano de Lutas em Defesa do Trabalho e da Formação e Contra a Precarização do Ensino Superior, com o desenvolvimento de ações a nível nacional em torno da formação e exercício profissionais qualificados, compõe diversos eixos e ações que vão desde fiscalização, estudos e pesquisas como articulação junto ao poder público.

Dentre as ações já desenvolvidas, está a campanha “Educação não é *fastfood*: diga não para a graduação à distância em Serviço Social” que teve o apoio do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), elaboração de dois documentos intitulados “Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social”, na qual são analisadas questões presentes no processo de precarização da educação superior brasileira, demonstrando o descompromisso do Ministério da Educação com a educação de qualidade enquanto

direito social, entre outras ações. Além dessas ações, a profissão obteve várias conquistas ao longo dos anos, conforme Iamamoto (2014, p. 613-614):

i) Na contramão do mar de individualismo e insensibilidade ante aos dilemas da coletividade, os assistentes sociais preservaram sua capacidade de indignação diante das desigualdades e injustiças sociais, mantendo viva a esperança em tempos mais humanos; ii) No campo do exercício profissional tem sido impulsionada a busca permanente de aperfeiçoamento, a inquietação criadora e o compromisso com a qualidade dos serviços prestados, que busca fina sintonia com as necessidades dos sujeitos; iii) Os assistentes sociais vêm construindo na sua prática cotidiana uma nova imagem social de profissão relacionada aos direitos, apoiando a participação qualificada dos sujeitos sociais em defesa de suas necessidades e direitos; iv) Avançou-se no autorreconhecimento do(a) assistente social como trabalhador assalariado, participe do trabalho social coletivo, mediante uma atitude crítica e ofensiva na defesa das condições de trabalho e da qualidade dos atendimentos. É ilustrativa a mobilização pela aprovação da Lei n. 2.317/2010, que trata da redução da carga horária semanal de trabalho do assistente social para 30 horas sem redução de salário; v) Esforços foram empreendidos para a qualificação das competências e atribuições do(a) assistente social resguardadas pela Lei da Regulamentação da Profissão, de 1993, nos segmentos mais representativos do mercado de trabalho: na assistência, na saúde, na educação, na área sociojurídica, o que requer permanente aperfeiçoamento e atualização. Todavia, é necessário atribuir maior visibilidade às experiências inovadoras de trabalho na perspectiva do projeto profissional coletivamente construído; vi) A pauta temática da pesquisa indica uma profissão com profunda vocação histórica e com uma inquietante agenda de debates que denota fecunda interlocução do Serviço Social com o movimento da sociedade. O Serviço Social no Brasil é hoje reconhecido como área de conhecimento no campo de Ciências Sociais aplicadas por parte das agências públicas oficiais de fomento à pesquisa e à inovação tecnológica, conquista pioneira no Serviço Social latino-americano.

Essas conquistas coletivas representam um amadurecimento interno da profissão como demonstra o perfil profissional, construído ao longo dos anos, de um profissional comprometido com a classe trabalhadora, orientado por uma direção social crítica, na defesa dos direitos sociais e qualidade dos serviços prestados, desconstruindo a visão de caridade e benevolência com a qual se originou.

É importante relatar que atualmente a profissão possui um contingente de 161.023 assistentes sociais inscritos e ativos, distribuídos em 26 conselhos regionais de Serviço Social, destes, 19,70% estão no estado de São Paulo, 9,77% no Rio de Janeiro e Minas Gerais (SILVA, 2016, p. 32).

Enfim, embora haja um longo caminho a percorrer na luta contra a precarização da formação profissional, muito se avançou na história do Serviço Social e as Diretrizes Curriculares fazem parte deste avanço e representam um instrumento de resistência contra o ensino mercantilizado proposto na atualidade.

2.3 O trabalho do(a) assistente social no contexto neoliberal

É por meio do trabalho que o homem se constituiu enquanto ser social, para Marx, o trabalho é o resultado da mediação do homem com a natureza, assim,

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 1996, p. 297).

Desse modo, o homem diferencia-se dos animais por ser capaz de se apropriar da natureza, pensá-la e transformá-la de acordo com suas necessidades. Por meio da prévia ideação, o homem elabora e projeta o possível resultado antes de objetivá-lo, adquirindo novas competências e habilidades. Portanto, ao satisfazer suas necessidades, o homem transforma a natureza ao mesmo tempo em que se transforma, aprimorando-se a cada atividade.

Assim, os indivíduos vão se desenvolvendo e transformando a realidade, novas tarefas vão surgindo e com isso novas formas de executá-las, tornando-se um processo contínuo no qual o conhecimento adquirido por meio do trabalho vai se tornando também mais complexo e sofisticado.

Para Marx, a categoria trabalho⁴¹ é fundamental para apreender a vida em sociedade, pois “[...] expressa uma forma de ser do homem, possibilita compreender o desenvolvimento do ser social, da sociedade, das relações sociais e da história.” (BOURGUIGNON, 2008, p. 85).

⁴¹ A presente pesquisa não tem o objetivo de fazer um aprofundamento teórico sobre a categoria trabalho, mas é importante abordar brevemente a temática por remeter ao objeto de estudo.

O trabalho termina dando origem às relações entre os homens que não mais se limitam ao trabalho apenas para satisfazer suas necessidades. Essas novas relações sociais se complexificam tornando a sociedade cada vez mais desenvolvida.

No entanto, ao se reproduzir socialmente o trabalho, passa a ser também uma relação de poder entre aquele que possui os meios para a realização do trabalho (capital, ferramentas etc.) e aquele que apenas possui a mão de obra para vender, caracterizando-se em uma relação de exploração do homem pelo homem, já que agora o trabalho não é mais o meio pelo qual o homem expressa suas necessidades humanas, para expressar as necessidades de acumulação de riqueza da classe dominante, ou seja, o homem passa a ser instrumento para a realização das necessidades de outro. Ao mesmo tempo em que se desenvolve por meio do trabalho, o homem também vivencia o processo de alienação determinado pelas relações econômicas de produção.

Agora, ao executar as necessidades de outro por meio do trabalho, o homem o faz em troca de um salário, sua única forma de sobrevivência é vendendo sua força de trabalho.

Portanto, todo trabalho assalariado é por natureza alienado, independentemente do valor do salário, pois implica uma relação de submissão da força do trabalhador em nome das necessidades da reprodução do capital.

Aliás, todo trabalho implica em uma matéria-prima, ou seja, os meios e os instrumentos para a realização do trabalho; para o Serviço Social, o objeto se trata do trabalho como a questão social em suas múltiplas expressões.

Segundo Iamamoto (2015a, p.62), é imprescindível pesquisar e conhecer a realidade para conhecer o próprio objeto de trabalho, sob o qual se pretende impulsionar um processo de mudanças. Assim, o conhecimento da realidade é condição para o exercício profissional do(a) assistente social.

O trabalho do(a)assistente social se desenvolve por meio de um processo histórico, do qual é fundamental a apreensão das formas de produção e reprodução da vida em sociedade e seus efeitos na vida dos(as) trabalhadores(as). Desse modo, de acordo com Iamamoto (2015a, p. 62):

Dar conta das particularidades das múltiplas expressões da questão da social na história da sociedade brasileira é explicar os processos sociais que as produzem e reproduzem e como são experimentadas

pelos sujeitos sociais que as vivenciam em suas relações cotidianas. É nesse campo que se dá o trabalho do assistente social, devendo apreender como a questão social em múltiplas expressões é experienciada pelos sujeitos em suas vidas cotidianas.

A ação profissional do assistente social é resultante de um processo de trabalho, que precisa ter uma base teórico-metodológica, que contribui para a leitura dessa realidade e um fundamento ético-político que direciona sua atuação. O conjunto de técnicas e instrumentos como relatórios, reuniões, entrevistas, encaminhamentos, entre outros são fundamentais, porém, a intencionalidade da ação e o conhecimento que a sustenta são imprescindíveis.

De acordo com Iamamoto (2015a, p.63), “[...] a condição de trabalhador assalariado não só se enquadra o assistente social na relação de compra e venda da força de trabalho, mas molda sua inserção sócio-institucional na sociedade brasileira.” Assim, o(a) assistente social dispõe de uma relativa autonomia na realização de seu trabalho, pois não detém todos os meios pelos quais seu trabalho se efetiva, ficando sujeito as prioridades e interferências de quem o(a) contratou.

Dentro dessa perspectiva, a instituição não é um *condicionante externo* e muito menos um *obstáculo* para o exercício profissional. Dada a condição de “trabalhador livre”, o assistente social detém a sua força de trabalho especializada, força essa que é mera capacidade. Ela só se transforma em trabalho quando consumida ou acionada, quando aliada às condições necessárias para que o trabalho se efetive, aos meios e objetos de trabalho. Em outros termos, o trabalho é a força de trabalho em ação e quando não se dispõe dos meios para realizá-lo, aquela força ou capacidade não se transforma em atividade, em trabalho. Como trabalhador assalariado, depende de uma relação de compra e venda de sua força de trabalho especializada em troca de um salário, com instituições que demandam ou requisitam o trabalho profissional. (IAMAMOTO, 2015a, p. 64, grifos da autora).

Portanto, o(a) profissional de Serviço Social se iguala a qualquer outro(a) trabalhador(a) no que diz respeito às pressões e precarização das relações de trabalho. De acordo com Colombi (2016, p. 578):

[...] essa insegurança é manifestada por vias diversas, seja através da vinculação o contrato trabalhista e/ou cortes regulamentares de trabalho, seja através do enfraquecimento organizativo de luta. Essa desorganização, todavia, não rebate simultaneamente para o capital: à medida que se desorganizam/flexibilizam as relações de trabalho,

de consumo e de armazenamento, o capitalismo se fortalece e se organiza, imperando seus anseios.

A insegurança nas relações de trabalho acentuadas no modo de acumulação flexível gera insegurança no trabalho e perdas de direitos trabalhistas ao mesmo tempo em que prejudica o(a) trabalhador(a) beneficia o capitalista.

Para Guerra (2010, p. 717), “[...] tem se mantido no mundo do trabalho aquele trabalhador que se adapta aos processos de precarização e às constantes perdas de qualidade do/no trabalho”, em outros termos, o profissional que oferece resistência a precarização do trabalho não é valorizado.

A autora ainda esclarece que a precarização do trabalho e o desemprego permitem que se transfira para o trabalhador a responsabilidade por sua empregabilidade, ou seja, ou se adapta a essas novas configurações ou não se mantém no mercado (GUERRA, 2010, p. 718).

O(A) assistente social vivencia a precarização do trabalho tanto em sua condição de trabalhador(a) assalariado(a) quanto profissional que atua nas múltiplas expressões da questão social oriundas das transformações do mundo o trabalho.

A precarização do trabalho se expressa por meio da subcontratação, perda de direitos trabalhistas, terceirização, emprego temporário, trabalho informal, jornadas de trabalho e salário flexíveis, polivalência, espaços de trabalho precários, desorganização profissional, pluriemprego com extensas jornadas de trabalho, entre outras as quais não só os(as) assistentes sociais são submetidos(as), mas sim toda classe trabalhadora.

Ainda, ao se tratar de uma profissão que tem como objeto de trabalho as várias expressões da questão social que demanda ações reflexivas, críticas, com aprofundamento teórico, o exercício de trabalho precarizado contribui para o desenvolvimento de ações imediatistas e acríticas, dado as condições adversas de trabalho. Guerra (2010, p. 721) exemplifica essa questão:

[...] a tendência é considerar a intervenção pelo seu resultado, sem buscar os seus fundamentos e de realizar intervenções que concebam o indivíduo isolado da estrutura e contexto sócio-histórico, de modo a responsabilizá-lo, e mais ainda, a culpabilizá-lo pelo seu suposto sucesso ou fracasso, com o que subverte-se princípios e diretrizes da formação profissional.

São intervenções que andam na contramão de uma formação profissional crítica, ética e coerente, capaz de desvelar a realidade social. Portanto, a precarização das relações de trabalho impacta também na formação profissional.

Soma-se a esse quadro uma formação profissional mercantilizada, conforme abordado anteriormente, que se corre o risco de possivelmente haver mudanças no perfil profissional do(a) assistente social.

Uma importante consequência da precarização do trabalho diz respeito à supervisão de estágio, em 2013 Lewgoy (2016)⁴², por meio de uma pesquisa realizada com supervisores(as) de campo e acadêmicos(as), evidencia os rebatimentos da precarização do trabalho do(a) assistente social que interferem na processualidade da supervisão direta de estágio, são eles:

a) Terceirização dos serviços e rotatividade dos assistentes sociais/supervisores de campo, devido a contratações por um tempo determinado, acarretando a não continuidade das supervisões, o que vem refletir no desmonte dos projetos já implantados pelos estagiários; b) precarização das condições de trabalho, expressa pelo excesso de demandas, rotinas de atividades burocrático-administrativas no atendimento diário dos assistentes sociais/supervisores de campo, o que vem afastar a problematização sobre os planos e atividades realizadas no serviço e nas atividades junto aos estagiários; c) ausência de supervisões conjuntas entre supervisores acadêmico e de campo e os estagiários, acarretando a falta de articulação entre a unidade de formação acadêmica e os campos de estágio; d) invisibilidade do trabalho da supervisão de estágio e pouca valorização desta atividade. (LEWGOY, 2016, p. 127).

Assim como a autora coloca a não continuidade das supervisões devido à rotatividade de profissionais no campo de trabalho, prejudica a relação de ensino-aprendizagem, uma vez que o vínculo entre supervisor(a) de campo e estagiário(a) é interrompido e precisa ser novamente iniciado com a mudança de profissional e,

⁴² Informações retiradas do artigo: Lewgoy (2016). Os resultados apresentados no artigo são da pesquisa intitulada "Instrumentalidade da Supervisão de Estágio em Serviço Social: Desafios diante do Projeto Ético-Político Profissional", [...] vinculada ao Grupo de Pesquisa sobre Formação e Exercício Profissional em Serviço social (GEFESS), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Nessa pesquisa buscou-se compreender a configuração da instrumentalidade da supervisão de estágio em Serviço Social, tendo em vista a dimensão da competência, diante das requisições do projeto ético-político profissional. A investigação constitui-se no Estudo de Multicasos (TRIVINUS, 1987), em seis Unidades de Formação Acadêmica (UFAS) de diferentes estados do Brasil, por meio de entrevistas com os coordenadores do Departamento de Estágio das seis universidades, de questionários aos docentes-supervisores e supervisores de campo via e-mail, e da análise documental dos instrumentos utilizados pelos coordenadores e instituições pesquisadas.

muitas vezes, acaba por não ter continuidade os projetos de trabalho implantados no decorrer da supervisão.

A alta demanda de trabalho, rotinas de atividades burocráticas dificultam a reflexão sobre as intervenções e atividades realizadas pelo(a) profissional junto ao(à)estagiário(a).

Mesmo as atividades imediatistas e acríticas como exposto acima, trazem graves sequelas a supervisão de campo, haja vista que “[...] nem sempre o profissional percebe a incompatibilidade entre objetivos institucionais e os profissionais, e, sobretudo, com os princípios do projeto ético-político.” (GUERRA, 2010, p. 722) e, com isso, também não consegue orientar o(a)estagiário(a) nesse sentido.

A precarização do trabalho também dificulta a falta de articulação entre supervisão de campo, supervisão acadêmica e estagiário(a) por meio de supervisões conjuntas, visto que essa precarização é vivida em todos os espaços sócio-ocupacionais, afastando unidade de formação acadêmica e os campos de estágio.

E, por fim, embora a supervisão direta de estágio seja uma atribuição privativa do(a) assistente social, expressa na Lei de Regulamentação da Profissão, ainda não é uma atividade valorizada, seja por parte da instituição campo de estágio, seja por parte dos(as) profissionais que interpretam essa atividade apenas como mais uma atribuição.

Ainda no que diz respeito à valorização da atividade de supervisão os(as)supervisores(as) acadêmicos(as) relatam que a disciplina de estágio supervisionado demanda interlocução entre os supervisores, leitura da documentação do estágio produzida sistematicamente pelos estagiários(as), visitas aos campos de estágio, entre outras atividades que não são computadas na carga horária do docente e não acarretam nenhum tipo de índice para o currículo do docente ou mesmo para o aumento do banco de produções (LEWGOY, 2016, p. 127).

Na pesquisa conduzida pela autora, alguns docentes registraram que a disciplina de estágio supervisionado era a “[...] subalternidade da subalternidade dentro de uma unidade acadêmica.” (LEWGOY, 2016, p. 127).

Assim, como já exposto, a precarização do trabalho é vivenciada pelos(as) assistentes sociais de diferentes formas e níveis, segundo sua inserção em

diferentes espaços sócio-ocupacionais. Deste modo, o(a) assistente social no exercício da docência seja supervisor(a) acadêmico(a) ou não, também estão sujeito as relações de trabalho precarizadas trazendo sequelas à formação profissional.

Nesse sentido, os(as) docentes estão distribuídos nacionalmente segundo dados do INEP/MEC do ano de 2016, segundo a tabela seguinte:

Tabela 5: Quantitativo de docentes distribuídos de acordo com a natureza jurídica da IES e titulação

Titulação docente	Pública	%	Privada	%	Total	%
Doutorado	104.049	68,0	48.972	32,0	153.021	39,06
Mestrado	50.754	32,25	106.651	67,75	157.405	40,19
Até especialização	17.764	21,85	63.526	78,15	81.290	20,75
Total	172.567	44,05	219.149	55,95	391.716	100%

Fonte: Tabela elaborada por Andreza Mendes Fachina com base na Sinopse Estatística da Educação Superior – Brasil – 2016⁴³.

De acordo com a **Tabela 5**, a maior concentração de docentes no ano de 2016 está alocada no ensino privado com 55,95%. Em relação à titulação: 39,06% de docentes são doutores; 40,19% possuem até o mestrado; e 20,75% possuem apenas a especialização. Quanto à natureza jurídica, a IES pública possui a maior concentração de docentes com 68%, nas IES privadas o maior número de docentes possui apenas especialização com 78,15% diante de 21,85% dos docentes em IES públicas que possuem apenas especialização.

Os números demonstram a condição do trabalho docente, a possibilidade de formação continuada não é incentivada nas instituições privadas, visto que a maior parcela de professores nessas instituições é especialista.

Na Tabela 6, são comparadas a titulação de docentes, de acordo com a natureza jurídica das IES. Conforme o total de docentes com vínculo e trabalho em IES privadas, a maior parcela é de mestres com 48,66%, seguido da titulação de especialistas com 28,99%, docentes com doutorado em IES privadas representam a menor parcela com 22,35%. Nas IES públicas, a maior parcela de docentes possui a titulação de doutor(a), com 60,29%, seguido de mestres, com 29,41%, e então especialistas, com 10,30%.

⁴³ Estatísticas do Ensino Superior, publicadas pelo INEP/MEC. Dados retirados das abas 2.1 - Número Total de Docentes (Em Exercício e Afastados), por Organização Acadêmica e Grau de Formação, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES (INEP, 2016).

Tabela 6: Quantitativo de docentes distribuídos de acordo com a titulação e natureza jurídica da IES

Titulação docente	Pública	%	Privada	%
Doutorado	104.049	60,29	48.972	22,35
Mestrado	50.754	29,41	106.651	48,66
Até especialização	17.764	10,30	63.526	28,99
Total	172.567	100	219.149	100

Fonte: Tabela elaborada por Andreza Mendes Fachina com base na Sinopse Estatística da Educação Superior – Brasil – 2016⁴⁴.

Ainda, exemplificando a condição do trabalho docente, a Tabela 6 demonstra que IES privadas relutam em contratar docentes com maior titulação, possivelmente, por razão da retribuição salarial relacionada a essa titulação que deverá ser paga a esse(a) docente, contrariando a lógica das instituições privadas de ensino que é gerar lucro sobre o menor custo possível.

Isso reforça a precarização do ensino superior e significa que grande parte da população vai se formar sob condições adversas de ensino, sem a prerrogativa do ensino, pesquisa e extensão como já abordado anteriormente.

Outra questão relevante com relação à precarização do trabalho do(a) assistente social no exercício da docência está na submissão da carreira docente regida pela lógica produtivista, estímulo à prestação de serviços, eufemismo para a privatização e pressão por titulação de docentes com rapidez do mercado. No campo dos direitos trabalhistas, o trabalho docente sofre com aviltantes condições salariais e de trabalho, impostas por políticas salariais, aumento das horas de trabalho devido à falta de contratação de docentes por meio de concurso público, precarização das condições de aposentadoria, entre outros (PINTO, 2013, p.46).

Diante desse contexto, a supervisão acadêmica também se torna prejudicada, haja vista que o(a) docente executa outras funções como outras disciplinas, atividades de pesquisa, orientações, entre outras. O(A) supervisor(a) de campo também vivencia acúmulo de trabalho, pelo aumento da demanda de usuários e corte dos recursos financeiros para o atendimento da população. Diante desse cenário, a interconexão entre supervisor(a) acadêmico(a) e supervisor(a) de campo fica cada vez mais difícil de ser concretizada.

As demandas profissionais estão cada vez mais complexas independentemente do espaço de trabalho em que o(a) assistente social esteja

⁴⁴ Estatísticas do Ensino Superior, publicadas pelo INEP/MEC. Dados retirados das abas 2.1 - Número Total de Docentes (Em Exercício e Afastados), por Organização Acadêmica e Grau de Formação, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES (INEP, 2016).

inserido(a), aspecto que dificulta a articulação da categoria com movimentos sociais e/ou outros(as) trabalhadores(as), que comungam das mesmas condições de trabalho. Pelo contrário, com o desemprego e a insegurança no trabalho perpetuam-se comportamentos individualistas, fragmentando a categoria.

Nesse contexto, as condições de saúde e desgaste emocional por parte dos(as) assistentes sociais são agravadas, aumentando a parcela de pessoas que adoecem pelo trabalho.

Desse modo, a inserção do(a) assistente social em qualquer que seja o espaço ocupacional revela a precarização e flexibilização das condições de trabalho, fazendo-se necessário o aprofundamento teórico sobre essa temática, na busca coletiva por alternativas de luta e resistência.

CAPÍTULO 3 SUPERVISÃO DE ESTÁGIO EM SERVIÇO SOCIAL

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas originais; significa também; e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, socializá-las por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral.
(GRAMSCI, 1991, p. 13)

3.1 Caracterização dos participantes da pesquisa

Os(as) participantes da pesquisa são: uma coordenadora do curso de Serviço Social, duas supervisoras acadêmicas, dois(uas) supervisores(as) de campo e quatro estagiárias, assim, caracterizados da seguinte forma⁴⁵:

I) Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – UNESP/campus de Franca

Quadro 7: Perfil da Heloisa

Variáveis	Identificação: Heloisa
Sexo	Feminino
Graduação	1988
Mestrado	2002
Doutorado	2007
Tempo de Trabalho na UFA	4 anos
Função	Supervisora acadêmica e coordenadora

Fonte: Elaborado por Andreza Mendes Fachina (2018).

Quadro 8: Perfil da Camila

Variáveis	Identificação: Camila
Sexo	Feminino
Graduação	1989
Mestrado	1998
Doutorado	2004
Tempo de Trabalho na UFA	12 anos
Função	Supervisora acadêmica

Fonte: Elaborado por Andreza Mendes Fachina (2018).

Quadro 9: Perfil da Estela

Variáveis	Identificação: Estela
Sexo	Feminino
Graduação	2012
Mestrado	2016
Doutorado	Cursando
Tempo de Atuação	5 anos
Função	Supervisora de campo

Fonte: Elaborado por Andreza Mendes Fachina (2018).

⁴⁵ Nomes fictícios com o objetivo de preservar a identidade dos participantes da pesquisa. Participantes caracterizados separados por instituição pesquisada apenas para facilitar a visualização.

Quadro 10: Perfil da Larissa

Variáveis	Identificação: Larissa
Sexo	Feminino
Idade	21
Função	Estagiária

Fonte: Elaborado por Andreza Mendes Fachina (2018).

Quadro 11: Perfil da Helena

Variáveis	Identificação: Helena
Sexo	Feminino
Idade	25
Função	Estagiária

Fonte: Elaborado por Andreza Mendes Fachina (2018).

II) Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos (UNIFEB)

Quadro 12: Perfil da Simone

Variáveis	Identificação: Simone
Sexo	Feminino
Graduação	1980
Especialização	1993
Mestrado	2006
Doutorado	-
Tempo de Trabalho na UFA	15 anos
Função	Supervisora acadêmica e coordenadora

Fonte: Elaborado por Andreza Mendes Fachina (2018).

Quadro 13: Perfil do Paulo

Variáveis	Identificação: Paulo
Sexo	Masculino
Graduação	2010
Especialização	-
Mestrado	-
Doutorado	-
Tempo de Atuação	7 anos
Função	Supervisor de campo

Fonte: Elaborado por Andreza Mendes Fachina (2018).

Quadro 14: Perfil da Mariana

Variáveis	Identificação: Mariana
Sexo	Feminino
Idade	21
Função	Estagiária

Fonte: Elaborado por Andreza Mendes Fachina (2018).

Quadro 15: Perfil da Mônica

Variáveis	Identificação: Mônica
Sexo	Feminino
Idade	28
Função	Estagiária

Fonte: Elaborado por Andreza Mendes Fachina (2018).

3.2 Aspectos históricos do estágio supervisionado

Historicamente, o estágio sempre esteve presente na profissão de Serviço Social, visto como um ensino prático, no qual o(a) estudante e/ou assistentes sociais estariam adquirindo habilidades pertinentes à profissão.

Vieira (1979), em *Supervisão em Serviço Social*, apresenta um estudo aprofundado sobre a temática da supervisão, e coloca que até aquele momento “[...] a supervisão era estudada através de seus instrumentos de como preparar entrevistas, entrevistas individuais versus supervisão de grupo, análise de relatórios, critérios de avaliação etc.” (VIEIRA, 1979, p. 14).

O ensino prático⁴⁶ era caracterizado como a “[...] aquisição de habilidades, domínio de técnicas específicas e o desenvolvimento de atitudes profissionais.” (VIEIRA, 1979, p. 26), era o momento em que o(a) estudante tinha contato com um(a) profissional (supervisão) que era incumbido(a) de transmitir suas experiências e técnicas, de forma planejada, gradativa e embasada em situações reais, encontradas no trabalho realizado junto à comunidade.

De acordo com Vieira (1979, p. 36), a supervisão é uma das atividades mais antigas de ensinar e aprender. No Cristianismo, quando a igreja instituiu as “diaconias” originou uma supervisão de trabalhos assistenciais, realizados pelos diáconos, que orientavam a distribuição de esmolas e a administração dos bens da igreja.

A autora ainda esclarece que, na Idade Média, com as confrarias e corporações de ofícios, havia um sistema prático de aprendizagem no qual o aprendiz residia com a família do mestre, recebendo dele os ensinamentos para a execução do ofício (VIEIRA, 1979, p. 36). Assim, a supervisão em Serviço Social surgiu “[...] modo de treinamento de pessoal (pago ou voluntário), que trabalhava nas organizações de caridade e que devia ser instruído nos princípios e métodos das instituições a que estivesse ligado.” (ANDER-EGG, 1974, p. 248 apud LEWGOY, 2007, p. 75).

⁴⁶ Década de 1970.

Contudo, em Nova York, em 1898⁴⁷, com a criação da primeira escola de Serviço Social na Europa, a supervisão foi empregada a fim de orientar e treinar as alunas, sendo aplicado depois em todas as escolas fundadas naquele país.

Inicialmente, era o supervisor que decidia o que fazer e como fazer em uma natureza mais administrativa do que pedagógica, em um treinamento prático vocacional no qual era produzido e reproduzido saberes.

Foi com a publicação do livro de Mary Richmond, *Social Diagnosis*, em 1922, que a supervisão passa a ter procedimentos específicos como: estudo, diagnóstico e tratamento. O supervisor passa a ser orientador da metodologia (VIEIRA, 1979, p. 37). Ainda o Serviço Social era considerado como uma vocação, portanto, o trabalho começava por um treinamento prático no sentido de aprender fazendo, quem repassava esse conhecimento eram as poucas assistentes sociais da época.

A supervisão não era atribuída apenas aos(às) estudantes graduandos, pois os recém-formados, em início de carreira, davam continuidade ao processo de supervisão no intuito de ter apoio no início da vida profissional.

Os textos utilizados na supervisão, no Brasil, na década de 1940, eram influenciados por publicações norte-americanas, sobrepondo-se às publicações europeias, muito utilizadas na época.

Para os norte-americanos, a supervisão era entendida como um conjunto de métodos que privilegiavam a dimensão técnica do processo de ensino na formação, fundamentada nos pressupostos psicossociais cientificamente validados na experiência, na prática eficiente, ignorando o contexto social, político e econômico. (LEWGOY, 2007, p. 81).

Assim, a referência teórica que norteava a supervisão em Serviço Social no Brasil tinha um caráter tecnicista que ignorava o contexto social, político e econômico da época.

Algumas obras descrevem a ideia de que o Serviço Social no início tinha da supervisão, o *Supervision in Social Case Work*, de Virginia Robinson, publicado em

⁴⁷ Em 1898, a *New York Charity Organization Society* levou o plano inicial de Mary Richmond adiante. Um ano mais tarde, surgiu, em Amsterdã (Holanda), o Instituto de Treinamento em Serviço Social, que se encarregou de pôr em prática um curso de dois anos, composto de matérias como conhecimentos sociológicos gerais, problemas socioeconômicos, legislação e treinamento prático supervisionado em diferentes campos do Serviço Social. Em 1904, o curso mantido pela *New York Charity Organization Society* adquiriu a forma de cursos de um ano de duração, levados a cabo na Escola de Filantropia de Nova York, primeira Escola de Serviço Social nos Estados Unidos (CELATS, 1980 apud LEWGOY, 2007, p. 75).

1936, trazia o conceito de supervisão como um “processo educacional pelo qual uma pessoa possuidora de conhecimento e experiência prática toma a responsabilidade de treinar outra, possuidora de menos recursos técnicos” (ROBINSON, 1936 apud VIEIRA, 1979, p. 38).

Robinson conceitua a supervisão como um método de ensino e treinamento prático que se apoia no conteúdo do processo de Serviço Social de Casos, com teorias psicológicas da época, demonstrando como esse método de ensino leva a uma real formação profissional (VIEIRA, 1979, p. 39).

Outra em destaque é Reynolds, que em 1942 publica o livro *Learning and Teaching Social Work*, apresenta a supervisão como um processo pedagógico tanto teórico, em salas de aula, como prático, nos estágios, não os separa, pois é o “[...] indivíduo que, na sua globalidade, aprende.” (VIEIRA, p. 1979, p. 39).

Em 1949, Gertrude Wilson e Gladys Ryland, em *Social Group Work Practice*, escrevem que a supervisão era realizada com base nos conhecimentos que o supervisor tinha de si mesmo, dos seres humanos, das condições sociais e das finalidades da instituição a qual o trabalho estava sendo realizado.

[...] a supervisão é uma relação entre supervisor e assistente social na qual o primeiro, pelo conhecimento e compreensão que tem de si mesmo, dos outros seres humanos, das condições sociais e das finalidades da instituição, ajuda os assistentes sociais a desempenhar as funções que lhes competem na execução de fins comuns. (WILSON; GLADYS, 1949 apud VIEIRA, 1979, p. 39).

Outros livros sobre supervisão foram publicados, em 1950, Margaret Williamson lança *Supervision Principles and Methods*, traduzido para o português em 1956, trazia a ideia da supervisão de profissionais e auxiliares remunerados para o Serviço Social de Grupo. O livro foi relançado em 1961 sob o título *Supervision New Patterns and Processes*, também traduzido para o português, em 1961, introduz aspectos administrativos das tarefas, o desempenho dessas, uma realização pessoal e uma supervisão direta como ajuda (VIEIRA, 1979, p. 41).

No que tange às publicações brasileiras surgiu somente a partir de 1947 e contou com três expoentes até meados de 1981: Helena Juracy Junqueira, Nadir Gouvêa Kfoury e Balbina Ottoni Vieira.

[...] Helena Juracy Junqueira, Nadir Gouvêa Kfourì e Balbina Ottoni Vieira, que delinearão percurso bibliográfico mais sistemático. Após esse período, surgiram outras produções, todavia, de forma esparsa. O conjunto dessas publicações revela a história que, ao ser narrada, integra a formação e o exercício profissional, bem como o contexto social, político, econômico e cultural das diferentes conjunturas que marcaram cada época. (LEWGOY, 2007, p. 82).

Nadir Kfourì especialista em Serviço Social de Casos publicou 10 livros sobre supervisão entre os anos de 1949 a 1969; Helena Junqueira especialista em Desenvolvimento de Comunidade, também publicou 10 livros também sobre o assunto entre os anos de 1947 a 1962; Balbina Ottoni Vieira diplomada pela Escola de Serviço Social do Rio de Janeiro publicou 18 livros sobre Serviço Social entre os anos de 1961 a 1981 (LEWGOY, 2007, p. 82-83).

Vieira (1979, p.15) apresenta a supervisão como método de ensino tutorial, um processo de aprendizagem didático e não diretivo focalizado no supervisor e no supervisionado. Essa atividade não se limita à profissão de Serviço Social, podendo ser aplicado em qualquer tipo de aprendizagem. A autora trabalha com o conceito de supervisão como a definição de educação, afirmando que

A educação (ou supervisão) é o processo que visa capacitar o indivíduo a agir conscientemente diante das situações novas da vida, com aproveitamento da experiência anterior, tendo em vista a integração, a continuidade e processo social, segundo a realidade de cada um e as necessidades individuais e coletivas. Cada um dos elementos que constitui essa conceituação encontra-se também na supervisão. (VIEIRA, 1979, p. 45).

Nessa perspectiva, a supervisão é sinônimo de educação, processo pelo qual o indivíduo é capacitado a agir de forma consciente tendo como base experiências de vida anteriores. A autora ainda elabora cinco eixos que norteiam a supervisão: 1) levar o supervisionado a um agir consciente diante das situações da vida; 2) aproveitar experiências anteriores e refletir sobre estas, não apenas em situações de trabalho, mas também as de sua vida com o intuito de tornar mais eficiente a resposta à dificuldade presente; 3) integrar-se no seu grupo profissional levando o supervisionado a identificar-se com as preocupações e aspirações de seu ambiente, do seu grupo ou comunidade; 4) dar continuidade ao progresso profissional a fim de passar adiante os conhecimentos adquiridos, dando um ponto de partida a gerações futuras; 5) focar a realidade de cada supervisionado e as necessidades individuais e

coletivas, incentivando a produzir sempre o melhor, proporcionando-lhe satisfação pessoais e preparando-o para assumir um papel no seu grupo profissional e na sua capacidade (VIEIRA, 1979, p. 45-46).

No método de supervisão da época, não era considerada a relação de reciprocidade entre supervisor(a) e supervisionado(a), visto como um processo pelo qual o(a) supervisor orienta o(a) estudante a desenvolver suas habilidades, não só ao que se refere à profissão, mas também em relação à vida pessoal.

Em 1946, foi fundado o Comitê Brasileiro da Conferência Internacional de Serviço Social (CBCISS), responsável por divulgar as produções nacionais e internacionais, junto aos assistentes sociais e incentivar a cooperação e o intercâmbio por meio do acordo entre Brasil e Estados Unidos para concessão de bolsas, com as quais assistentes sociais realizavam especializações.

No Brasil, o primeiro curso que tinha a supervisão como temática foi em 1948, pelo Instituto Social, ministrado pela assistente social Josephina R. Albano, com a participação de 10 assistentes sociais, com duração de 10 dias (LEWGOY, 2007, p. 110).

Ainda na década de 1950, as escolas de São Paulo e Rio de Janeiro promoveram cursos com programas parecidos ao de 1948. As apostilas produzidas foram utilizadas durante vários anos e serviram de manual aos novos supervisores (LEWGOY, 2007, p.110).

O estágio é incorporado na Lei n.º 1.889, de 13 de junho de 1953, e dispõe sobre os objetivos do ensino em Serviço Social, cujo artigo 3º, parágrafo único estabelece:

As aulas de Serviço Social deverão atingir 1/4 no mínimo do total das aulas e as Escolas de Serviço Social deverão organizar os seus programas, atendendo a que no 1º ano haja preponderância da parte teórica, no segundo ano seja observado o equilíbrio entre a parte teórica e a prática e no 3º ano haja preponderância da parte prática. (BRASIL, 1953, p. 1).

A lei citada acima é regulamentada pela Resolução n.º 35.311, de 02 de abril de 1954, cujo artigo 4º discorre que “O curso ordinário de Serviço Social, cuja duração mínima é de três anos, compreende, além do ensino teórico e prático, estágios supervisionados e realização de trabalho final de exclusiva autoria do aluno.” (BRASIL, 1954, p. 2).

O Decreto do Conselho de Ministros nº 994 de 15 de maio de 1962 que regulamenta a primeira Lei de Regulamentação da Profissão nº 3.252, de 27 de agosto de 1957, traz em seu artigo 5º entre as atribuições do(a) assistente social, a de “[...] supervisionar profissionais e alunos em trabalhos técnicos e práticos de Serviço Social.”

De acordo com Toledo (1984, p. 68), os assistentes sociais da época vinham supervisionando a partir de ensaios e erros ou por um referencial empírico por meio de sua vivência de quando eram estagiários, ou seja, imitando ou negando o modelo apreendido de seu supervisor na sua época de estágio.

A Resolução do Conselho Federal de Educação de 13 de março de 1970 s/n e a Resolução n.º 242 de 13 de março de 1970 que regulamenta o currículo mínimo para o Curso de Serviço Social dispõe em seu artigo 9º que os estágios deveriam ser realizados no decorrer de todo curso articulado ao ensino teórico (BRASIL, 1970, p. 54).

No que tange à legislação federal, com relação à regulamentação de estágio, a Lei n.º 6.494 de 7 de dezembro de 1977⁴⁸, dispõe no artigo 1º § 3º que “Os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem e ser planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares.” (BRASIL, 1977, p. 1). Essa lei foi regulamentada pelo Decreto n.º 87.497, de 18 de agosto de 1982, que caracteriza o estágio no artigo 3º

[...] como procedimento didático-pedagógico, de competência da instituição de ensino a quem cabe a decisão sobre a matéria, e dele participam pessoas jurídicas de direito público e privado, oferecendo oportunidade e campos de estágio colaborando no processo educativo. (BRASIL, 1982, p. 1).

Ambas as leis colocam o estágio com um papel secundário na formação profissional. Naquela época, o estágio supervisionado em Serviço Social também exercia um papel secundário na formação, haja vista que não dispunha de uma legislação específica, ficando sob a responsabilidade de cada instituição de formação acadêmica organizá-lo.

⁴⁸ Revogada pela Lei n.º 11.788, de 25 de setembro de 2008.

O Conselho Regional de Assistentes Sociais (CRAS)⁴⁹ cria, em 1980, a Comissão de Supervisão e Estágio, responsável por propor a normatização do exercício da supervisão e credenciamento de instituições campo de estágio. Por meio da literatura publicada sobre a temática, compreende-se que a supervisão encontra as mesmas dificuldades para sua efetivação em comparação com a década de 1980, relatadas por Toledo:

Hoje, o assistente social normalmente não encontra condições satisfatórias ao exercício de supervisão, quer por acúmulo de trabalho, quer por falta de técnicos, quer por ausência de uma política de estágio na instituição, quer por falta de condição financeira para se reciclar, quer por falta de respaldo das faculdades, quer até por falta de empenho próprio. Essa situação agravou-se consideravelmente com a crise econômica pela qual o país passa, que paulatinamente, vem diminuindo as condições de empregos e trabalhos aos nossos profissionais e introduzindo a política de substituição do quadro de assistentes sociais por estagiários. São evidentes as vantagens financeiras daí decorrentes para as instituições, mesmo em prejuízo da qualidade e continuidade do serviço prestado a população. (TOLEDO, 1984, p. 69).

Sob essa perspectiva, são as mesmas condições precárias de trabalho do(a) assistente social, que prejudicam a supervisão direta de estágio gerando sequelas para a formação e exercício profissional.

É importante frisar que a substituição de assistentes sociais por estagiários(as), mesmo naquela época, gera indícios de que a condição de estudante em formação nunca foi realmente compreendida pelos(as) empregadores, haja vista que ocupam o lugar de um profissional formado por um salário menor.

No currículo mínimo, de 1982, o estágio era considerado como uma forma de “[...] aprendizagem prática das estratégias de ação profissional comuns aos campos fundamentais de atuação do Serviço Social” (CFESS, 1982, p. 9), incorporando a duração do estágio em 10% da carga horária do curso, diferente do currículo de 1970, que não determinava uma carga horária específica para o estágio.

⁴⁹ Alterado por meio da Lei de Regulamentação da Profissão n.º 8.662 de 7 de junho de 1993 para Conselho Regional de Serviço Social (CRESS).

Contudo, o estágio em Serviço Social era preconizado de forma fragmentada da totalidade social⁵⁰, ao mesmo tempo em que o caracteriza como um momento de aprendizagem, não ultrapassa uma visão rotineira da prática.

Com a renovação da Lei de Regulamentação da Profissão n.º 8.662, em 1993, a supervisão é reforçada como uma das atribuições privativas do(a) assistente social, dispondo em seu artigo 5º inciso VI o “Treinamento, avaliação e supervisão direta de estagiários de Serviço Social.” (CFESS, 2011, p. 46), deixando claro que a supervisão de estagiários(as) de Serviço Social só pode ser efetuada por um(a) assistente social.

Isso reforça o direito e o compromisso com a supervisão de estágio e, conseqüentemente, com a formação profissional em Serviço Social que, de acordo com Iamamoto, remete à:

[...] formação de profissionais qualificados para investir e produzir conhecimentos sobre o campo que circunscreve sua prática, de reconhecer o seu espaço ocupacional no contexto mais amplo da realidade socioeconômica e política do país e no quadro geral as profissões. Formar profissionais habilitados teórica e metodologicamente (e, portanto, tecnicamente) para compreender as implicações de sua prática, reconstruí-la, efetivá-la e criá-la no jogo das forças sociais presentes. (IAMAMOTO, 2013, p. 191-192).

Portanto, uma formação profissional que seja capaz de proporcionar ao(a) discente a análise crítica da sociedade capitalista que busque uma intervenção profissional ética, coerente e competente.

A Lei que regulamenta a profissão ainda estabelece a responsabilidade das instituições de ensino em credenciar e comunicar os conselhos regionais os campos de estágio de seus(as) discentes, instituindo também que “[...] apenas discentes do curso de Serviço Social sob supervisão direta de assistente social em pleno gozo de seus direitos profissionais, poderá realizar estágio em Serviço Social.” (CFESS, 2011, p. 52). Contudo, essa mesma lei não esclarece o que vem a ser supervisão direta e não institui a supervisão acadêmica.

⁵⁰ Para Kosik (1976) a totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classe de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Cada fenômeno, de ser entendido como um todo parcial e histórico, pertence a uma totalidade complexa. Ao mesmo tempo em que é particular devido sua especificidade, só tem sentido se sua essência é buscada a partir da totalidade em que se insere (Kosik, 1976, p. 44 apud BOURGUIGNON, 2008, p. 89-90).

A supervisão acadêmica fica explícita nas Diretrizes Curriculares (1996) que, como já abordado, caracteriza o estágio supervisionado como uma atividade obrigatória que tem o objetivo de capacitar o(a) discente para o exercício profissional e implica em supervisão sistemática. A supervisão deverá ser realizada pelo(a) docente da unidade de formação acadêmica e pelo(a) assistente social da instituição campo de estágio, por meio da reflexão, acompanhamento e sistematização com base em planos de estágio, elaborados em conjunto entre a unidade de ensino e a instituição campo de estágio (ABESS; CEDEPSS, 1997, p. 71).

Ainda de acordo com as Diretrizes Curriculares, o estágio supervisionado tem como base as atribuições e competências do assistente social, regulamentadas por meio da Lei n.º 8.662/93 e tem como referências os princípios estabelecidos no Código de Ética do Assistente Social. No entanto, não traz um aprofundamento sob quais condições a supervisão direta deve ser realizada.

Esse esclarecimento é concretizado em 1998 quando o CFESS emite o parecer n.º 012/98 de autoria da assistente social Sylvia Helena Terra, que caracteriza a supervisão direta como sendo aquela realizada pelo(a) assistente social da instituição campo de estágio no qual cabe a este delegar as funções do estagiário e acompanhar a aplicação de técnicas e métodos do Serviço Social e realizada pelo(a) professor(a) supervisor(a) acadêmico(a) que cabe avaliar o estágio, visando à qualificação do aluno para o trabalho com base no efetivo aprendizado dos métodos e das técnicas do Serviço Social (CFESS, 1998, p. 3).

A regulamentação da atividade de supervisão deu início por meio do XXXII Encontro Nacional CFESS/CRESS, realizado em Salvador, em 2003, quando discutiu-se a relação do estágio supervisionado com a política nacional de fiscalização que previa a articulação entre os órgãos representativos do Serviço Social, instituições de ensino e as instituições campo de estágio, para a construção de estratégias de fortalecimento e constituição de espaços de participação e capacitação de supervisores.

Em 2008, as legislações que regulamentavam o estágio a nível nacional a Lei n.º 6.494/77 e o Decreto n.º 87.497/82 são revogados pela Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008, que caracteriza o estágio como “[...] educativo supervisionado desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos [...]” (BRASIL, 2008, p. 1). Estabelece que o estágio não

gera vínculo empregatício desde que cumpra as normas estabelecidas da referida lei.

A lei ainda traz elementos importantes na tentativa de assegurar a dimensão formativa do estágio como, por exemplo, a compatibilidade entre as atividades desenvolvidas no estágio e aquelas previstas no termo de compromisso, o acompanhamento efetivo pelo professor da instituição de ensino e por profissional do campo de estágio (BRASIL, 2008, p. 3).

A referida lei ainda caracteriza como estágio obrigatório aquele “[...] definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para a aprovação e obtenção de diploma.” e o estágio não obrigatório aquele que é “[...] desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória.” (BRASIL, 2008, p. 1).

A regulamentação da supervisão direta de estágio em Serviço Social veio em 29 de setembro de 2008 quando aprovada a Resolução n.º 533 do CFESS, que reforça a caracterização de supervisão direta estabelecida no parecer n.º 012/98, também do CFESS, e estabelece as normas para realização dessa atividade.

A citada resolução não só caracteriza a atividade de supervisão direta como também a coloca como um momento ímpar no processo de ensino-aprendizagem, imprescindível para a relação da unidade teoria e prática e que articula pesquisa e intervenção profissional, pois

[...] a atividade de supervisão direta do estágio em Serviço Social constitui momento ímpar no processo ensino-aprendizagem, pois se configura como elemento síntese na relação teoria-prática, na articulação entre pesquisa e intervenção profissional e que se consubstancia como exercício teórico-prático, mediante a inserção do aluno nos diferentes espaços ocupacionais das esferas públicas e privadas, com vistas à formação profissional, conhecimento da realidade institucional, problematização teórico-metodológica. (CFESS, 2008, p. 1).

Na pesquisa de campo, quando perguntado qual a concepção de supervisão de estágio, a supervisora acadêmica Camila concebe a supervisão de estágio como um elemento fundamental na formação profissional, colocando o estágio e supervisão como elementos indissociáveis, como se observa a seguir:

Eu vejo a supervisão de estágio como componente fundamental no processo de formação tanto quando é a própria vida acadêmica. Então assim, são elementos indissociáveis é não pode faltar, então

eu não vejo um assistente social formando sem o estágio, e o estágio pressupõem também acontece à supervisão porque senão não é estágio, então a supervisão de estágio é componente fundamental e indispensável na formação profissional, do estudante de Serviço Social. (Camila, supervisora acadêmica).

A coordenadora e supervisora acadêmica Heloisa, também concebe a supervisão como imprescindível ao processo de formação que, quando não é realizado corretamente, traz deficiências que influenciam negativamente a formação profissional. Segundo Heloisa:

Então como eu tava dizendo a supervisão de estágio é imprescindível e muito importante no processo de formação profissional do assistente social, eu acredito que uma supervisão de estágio de forma qualitativa dando por parte do supervisor de campo como por parte da supervisão acadêmica ela vai garantir a qualidade do processo de formação como um todo, eu acho que, eu acredito firmemente que quando a supervisão de estágio seja no âmbito do campo ou da academia se ela tem alguma deficiência isso é traz uma deficiência, ou seja, vai influenciar negativamente na formação profissional, seja o aluno, ou seja, o profissional ele vai ter dificuldades depois no processo de inserção profissional mesmo, acho que muito vezes a gente vê profissionais dizendo “nossa sai da faculdade é parece que não sei nada né, nossa nem sei por onde começar, não sei o que fazer”, é uma angústia muito comum que a gente percebe principalmente nos profissionais de Serviço Social logo que sai da academia, eu me senti assim também, mais um fator que determina isso e a questão talvez dessa essa fragilidade do processo de supervisão. (Heloisa, coordenadora e supervisora acadêmica).

O supervisor de campo Paulo reconhece a supervisão não só como um momento de orientação, mas também como uma oportunidade de aprimoramento para o supervisor(a) que pode aprender a partir dos questionamentos dos(as) estagiários(as).

Eu acho que é muito importante por que ela possibilita você a fazer o exercício de pensar o que você pode possibilitar para aquela pessoa, para o estagiário que ainda está em formação, então o que eu posso proporcionar para ele no campo de estágio, isso é um exercício em que ao mesmo tempo você é desafiado no seu trabalho, a não ser que o coloque pra executar serviço burocrático, e essa não é a intenção do estágio, a intenção do estágio é ser mais um campo de aprendizado, então esse exercício acho que para o profissional é ótimo, até por que é o estagiário tem as contribuições dele tem as visões dele então é acho que acrescenta bastante assim para o nosso, para a nossa formação né que a gente sempre está em formação. (Paulo, supervisor de campo).

A estagiária Helena concebe a supervisão como um momento muito importante, um espaço no qual além do(a) estagiário(a) ter o contato com a prática, tem a oportunidade de ter o contato com o(a) profissional em uma relação de troca, pois ao mesmo tempo em que o(a) discente aprende também passa sua experiência considerando que está em processo de formação.

Eu penso que é muito importante para o processo de formação do discente, tendo em vista que é o momento em que você vai ter o contato com a prática profissional é a supervisão ela para mim é um momento muito importante porque você além de ter o contato com a prática você tem o contato com o profissional que está inserido naquele lugar que ele tem uma experiência daquela atuação naquela área é que você vai ter uma relação de troca né, penso também que é uma relação tem, deveria ser horizontal aberta de troca ao mesmo tempo em que a gente aprende tem a aquisição de conhecimento a gente também como estudante passa é experiência tendo em vista que a gente está nesse processo de graduação. (Helena, estagiária).

O primeiro passo para um processo de supervisão coerente é que todos(as) envolvidos(as) nesse processo devem concebê-la como “[...] parte intrínseca tanto do processo de formação profissional quanto do processo de trabalho profissional, assim o estágio é componente curricular facilitador da articulação entre essas duas dimensões, sendo a supervisão elemento fundamental neste processo.” (SANTOS; GOMES; LOPES, 2016, p. 217).

Para Lewgoy, a supervisão de estágio deve ser compreendida como um espaço de mediações e possibilidades de apreensão da realidade social.

[...] é o espaço de mediações entre formação e exercício profissional, processo complexo que supõe apreensão da realidade concreta, da profissão, da universalidade, dos acadêmicos, do processo de ensino aprendizagem, dos campos de estágio e dos usuários, e apreensão do escopo de possibilidades e da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade. (LEWGOY, 2013, p. 296).

Portanto, ao evidenciar a importância do processo de supervisão de estágio, subentende-se que a tríade reconhece a dimensão de ensino-aprendizagem e as possibilidades de contribuição de forma ética, coerente e competente do estágio com a formação e exercício profissionais.

Ainda, a Resolução n.º 533/08 (CFESS, 2008) estabelece as mesmas condições para realização da supervisão para o estágio obrigatório e não obrigatório

definido pela Lei 11.788/08 (BRASIL, 2008). “[...] isso expressa à preocupação da categoria profissional em garantir um padrão mínimo de qualidade não só para o estágio obrigatório, como também para o estágio não obrigatório.” (SANTOS; GOMES; LOPES, 2016, p. 221).

A referida resolução representa um avanço no que diz respeito ao estágio e à atividade de supervisão direta, reafirma as Diretrizes Curriculares, assegura os requisitos básicos para a realização da supervisão como espaço físico adequado e disponibilidade do(a) supervisor(a) de campo em acompanhar o(a) estagiário(a) segundo o artigo 2º:

Artigo 2º § único. Para sua realização, a instituição campo de estágio deve assegurar os seguintes requisitos básicos: espaço físico adequado, sigilo profissional, equipamentos necessários, disponibilidade do supervisor de campo para acompanhamento presencial da atividade de aprendizagem, dentre outros requisitos, nos termos da Resolução CFESS nº 493/2006, que dispõe sobre as “condições éticas e técnicas do exercício profissional do assistente social.” (CFESS, 2008, p. 3).

Para Oliveira (2009, p. 101), além desse conjunto de condições, “[...] é necessário que a instituição reconheça o estagiário como um sujeito em processo de formação e possibilite sua inserção de forma ética e totalizadora no referido espaço para o necessário processo de capacitação profissional”, em outras palavras que o(a) estagiário(a) não seja apenas utilizado como um profissional.

Ainda estabelece que a quantidade de estagiários(as) supervisionados(as) deve estar de acordo com a carga horária do(a) assistente social supervisor(a) de campo, abrangendo 10 horas semanais de trabalho para 1 estagiário(a).

Outra questão importante da Resolução CFESS n.º 533/08 é a orientação sobre quais informações devem constar nos planos de estágio a serem elaborados pelo supervisor(a) acadêmico(a), supervisor(a) de campo e estagiário(a), no início de cada semestre/ano letivo, como papéis, funções, atribuições e dinâmica processual da supervisão.

Conforme Oliveira (2009, p. 102), o plano de estágio deve estar em conformidade como projeto ético-político da profissão e com o projeto pedagógico do curso e consultado sempre que necessário, tanto pela UFA quanto pela instituição campo de estágio:

O plano de estágio é um documento utilizado como constante referência tanto para o estagiário quanto para o supervisor de campo e acadêmico, devendo, portanto estar disposto em um local de fácil acesso, tanto no campo de estágio como na unidade de formação acadêmica – UFA. Orienta-se suprimir a prática da consulta a este documento apenas por ocasião das avaliações sistemáticas, o que ainda comumente ocorre nos campos de estágio e também nas UFAs. Também se recomenda evitar a realização de atividades que não constam no plano de estágio; caso seja necessário, devido a questões institucionais e/ou acadêmicas, tais atividades deverão ser registradas num documento e anexadas no plano de estágio. (OLIVEIRA, 2009, p. 102).

A elaboração do plano de estágio auxilia o(a) supervisor(a) de campo e estagiário(a), a refletirem criticamente o conjunto de atividades que serão desempenhas. O(A) supervisor(a) acadêmico(a) também por meio do plano de estágio pode debater com os(as) discentes os conteúdos que envolvem o referido estágio e sua importância.

A resolução ainda nos artigos 6º e 7º, atribui as competências do(a) supervisor(a) de campo e supervisor(a) acadêmico(a), ao primeiro(a) “[...] cabe a inserção, acompanhamento, orientação e avaliação do estudante no campo de estágio em conformidade com o plano de estágio”, ao segundo “[...] cumpre o papel de orientar o estagiário e avaliar seu aprendizado, visando à qualificação do aluno durante o processo de formação e aprendizagem das dimensões técnico-operativas, teórico-metodológicas e ético-política da profissão.” (CFESS, 2008, p. 4).

No artigo 8º, é atribuída, tanto o(a) supervisor(a) acadêmico(a) quanto ao supervisor(a) de campo, a responsabilidade ética e técnica da supervisão direta, cabendo a ambos o dever de “Planejar conjuntamente as atividades inerentes ao estágio, estabelecer o cronograma de supervisão sistemática e presencial, que deverá constar no plano de estágio.” (CFESS, 2008, p. 4).

A referida resolução representou um avanço significativo em relação à normatização e legalização da supervisão direta e do estágio supervisionado. Neste sentido, é importante evidenciar que “[...] estágio e supervisão são elementos distintos, não podendo, entretanto, ser separados.” (SANTOS; GOMES; LOPES, 2016, p. 216). Em outras palavras, o estágio deve obrigatoriamente vir acompanhado da supervisão para que seja um espaço de síntese entre a unidade teoria e prática.

O estágio é o momento em que o estudante experiência o exercício profissional, em um determinado espaço sócio-ocupacional, sempre acompanhado de um profissional de Serviço Social (seja ele o seu supervisor ou outro profissional da instituição). Já a supervisão é o momento em que o profissional responsável pela supervisão de campo e acadêmica e o estudante se dedicam a pensar sobre esse exercício profissional: os fundamentos da profissão e a realidade que se apresenta neste determinado espaço sócio-ocupacional, tendo como fundamento determinado aporte teórico, ético-político e técnico-operativo que constituem as dimensões da profissão. (SANTOS; GOMES; LOPES, 2016, p. 216-217).

Desse modo, estágio e supervisão são elementos indissociáveis e fundamentais na formação profissional, entretanto, precisam ser realizados na interconexão entre o(a) supervisor(a) acadêmico(a), supervisor(a) de campo e estagiário(a), para que possibilite a apreensão do exercício profissional.

Como já abordado, a Resolução n.º 533/08 do CFESS regulamenta a supervisão de estágio, caracterizando-a e estabelecendo um conjunto de normas que orientam sua realização de forma ética e competente. No entanto, o estágio ainda precisava de uma orientação mais clara quanto à sua operacionalização, princípios e papéis de cada participante em seu processo, incluindo o estágio não obrigatório estabelecido pela Lei n.º 11.788/08.

É importante evidenciar que, nacionalmente, a educação superior vivenciava o processo de expansão mercantilizada do ensino, impactando negativamente a formação profissional em Serviço Social que, somado a precarização das condições de trabalho do(a) assistente social traziam preocupações à categoria profissional, sobretudo, no que diz respeito ao estágio supervisionado⁵¹.

No contexto recente cresceu a necessidade da articulação das entidades representativas da categoria em torno da defesa do estágio qualificado, que se intensificou devido a diferentes fatores. De um lado, nos deparamos com a ampliação do EaD e suas

⁵¹ Após a implantação das Diretrizes Curriculares, a ABEPSS, na gestão de 2005/2006 inicia uma pesquisa Avaliativa sobre a implantação das DCs nos cursos de Serviço Social. A pesquisa foi coordenada pela professora Ana Elizabete Mota, então presidente da ABEPSS. A gestão seguinte 2007/2008 sob a coordenação de Ângela Santana do Amaral, e responsabilidade direta do grupo de trabalho, composto pelas professoras, Franci Gomes Cardoso, Maria Augusta Tavares, Marina Maciel Abreu, Sâmia Rodrigues Ramos deu continuidade a pesquisa que analisava várias dificuldades apontadas pelas UFAs investigadas em relação ao estágio em Serviço Social, dentre as quais destaca o seguinte aspecto: a utilização do/a estagiário(a) como força de trabalho barata, bem como a não existência de acompanhamento didático-pedagógico no processo do estágio supervisionado curricular não-obrigatório. Essa última questão ocorre devido à sobrecarga docente que se expressa na ausência de carga horária para viabilizar o processo de supervisão, conforme ocorre com o estágio curricular obrigatório.

implicações na qualidade da formação profissional do assistente social, notadamente, na realização do estágio supervisionado curricular obrigatório, processo no qual temos constatado descumprimento ao que é preconizado pelas Diretrizes Curriculares, com destaque para a não realização da supervisão conjunta entre supervisores acadêmicos e de campo e problemas relacionados a carga horária prevista para essa atividade. De outro, a aprovação da lei 11.788, de 25/09/2008 que dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências; considere-se também, e especialmente, a resolução CFESS Nº 533, de 29 de setembro de 2008, que regulamenta a supervisão direta de estágio no Serviço Social. (ABEPSS, 2009, p. 164).

Nesse sentido, além da Resolução n.º 533/08, o conjunto CFESS/CRESS e ABEPSS iniciaram, em 2009, o processo de construção coletiva da Política Nacional de Estágio – PNE, articulando uma discussão nacional, que teve como referência o documento base intitulado “Proposta para a construção da Política Nacional de Estágio”. Em oficinas temáticas realizadas em todo país, entre os meses de maio e outubro, esse documento foi analisado e serviu de ponto e partida para propostas da redação final da PNE (2009), que, posteriormente, foi amplamente discutida em seis oficinas regionais de graduação da ABEPSS.

A PNE (2009) é um significativo avanço na formação profissional e na defesa do estágio supervisionado e um instrumento de luta contra a precarização do ensino superior.

Assim, como já abordado, o estágio supervisionado pode ser realizado na modalidade curricular obrigatório e não obrigatório de acordo com a Lei n.º 11.788/08. Em ambas as modalidades, a supervisão é elemento intrínseco e deve ser exercida de acordo com a Resolução CFESS n.º 533/08. Nesse sentido, a PNE (2009) traz a concepção e as estratégias para operacionalização dessas modalidades de estágio:

O estágio supervisionado *curricular-obrigatório* vincula-se ao projeto político profissional e à perspectiva legal, evidenciada pelos ditames do Código de Ética Profissional (1993), da Lei de Regulamentação da Profissão (1993) e da Resolução 533/2008 do CFESS, e está ancorado nas Diretrizes Curriculares da ABESS (1996) [...]. O estágio supervisionado *curricular não-obrigatório*, preconizado pela Lei 11.788/2008, se configura no curso de Serviço Social como atividade complementar, de caráter opcional, se assumido pela UFA em seu projeto pedagógico. (ABEPSS, 2009, p. 176-177, grifo nosso).

O estágio curricular obrigatório deve ser realizado em disciplina calcado nos núcleos de fundamentação da formação profissional e estar previsto no Projeto Pedagógico do Curso, com uma carga horária distinta do estágio realizado em campo.

De acordo com a PNE, como requisito para a iniciação do estágio curricular obrigatório o(a) discente precisa ter cumprido as disciplinas de Fundamentos Históricos Teórico-Metodológicos do Serviço Social I e II, além de Ética Profissional, “[...] pela necessidade de formação do senso crítico e conhecimentos específicos básicos da profissão [...]” (ABEPSS, 2009, p.187).

A carga horária do estágio supervisionado deve ser, no mínimo, de 15% do total de 3.000 horas (carga horária mínima) do curso de Serviço Social e, no máximo, 20% conforme a Resolução nº 2, de 18 de junho de 2007⁵². O estágio curricular obrigatório deve ser oferecido de 2 a 4 semestres distribuídos nos 2 últimos anos do curso (ABEPSS, 2009, p.187).

De acordo com a PNE (2009, p. 188), o Projeto Pedagógico do Curso deve conter uma carga horária diferenciada na disciplina de estágio supervisionado, garantindo aos(às) docentes responsáveis, as condições coerentes com as tarefas extraclasse, como visitas ao campo de estágio, fóruns de supervisão, cursos de capacitação de supervisores, entre outras.

Em relação a essa carga horária, a supervisora acadêmica Heloisa, coloca como um desafio devido ao acúmulo de trabalho dos(as) docentes e à falta de recursos materiais para a realização das tarefas extraclasse.

A sim tem vários desafios, primeiro muitas vezes porque nós docentes temos uma, serie de tarefas e trabalhos. Então nós temos trabalho com ensino, pesquisa e extensão, então o ensino está direcionando as nossas aulas com a graduação, então todos nós temos uma disciplina na graduação, mais também tenho o a organização e coordenação do NESS que é do estágio está dentro do ensino, a supervisão acadêmica também está dentro da minha atividade de ensino. Então na parte de pesquisa sou professora do programa de pós, e tenho oito orientandos da pós, tem todo esse processo de pesquisa, tenho, por exemplo, as orientações de TCCs que entra também na parte de pesquisa, e têm também a minha pesquisa que realizo com alguns alunos de iniciação científica sobre a minha orientação, também é bem intenso. Tem dois projetos de extensão que eu coordeno que se desdobram em outras atividades

⁵² Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial.

dessa extensão. Então a supervisão acadêmica acaba somando as várias tarefas que nós docentes temos que dar conta. Então é um desafio o acúmulo de trabalho. Talvez fosse muito melhor se nós pudéssemos, por exemplo, escolher entre a extensão e o ensino ficar só com o ensino e deixar a extensão, por exemplo, é um grande desafio a intensidade do trabalho do docente que é intenso. Outro desafio é a falta de recursos materiais, por exemplo, é atribuição do supervisor acadêmico, fazer visitas aos campos de estágio, então soma os dois desafios aí, eu particularmente esse ano não consegui desenvolver nenhuma visita aos campos, por que, primeiro por esse acúmulo de trabalho, não sobrou tempo, segundo também é um desafio nessa tarefa o distanciamento existente entre a unidade de ensino é a unidade campo de estágio, então com esse distanciamento os supervisores, ou seja, eu tentei agendar várias vezes e várias visitas, mais dentro das possibilidades do meu horário que eu tinha disponibilidade, eu não conseguia agendar com o supervisor de campo por que ele também tem uma jornada muito intensa, então não conseguimos organizar os horários, e um desafio que se sobrepõe [...] então a visita é uma tarefa muito importante da supervisão acadêmica, mas é um desafio, por que pelo menos nessa unidade de ensino aqui na UNESP, é difícil por essa questão e também porque não temos recursos materiais, por exemplo, um carro para fazer visita, nós temos que ir com nosso carro, então se a gente tem que ir São Joaquim da Barra, Guaíra, Guará, Pedregulho, Cristais Paulista, Passos, pois temos alunos de toda região e dificilmente se consegue carro para fazer visita. (Heloisa, supervisora acadêmica).

A carga horária diferenciada aos(as) professores(as) supervisores(as) para o desempenho das atividades extraclasse como, por exemplo, as visitas ao campo de estágio, imprescindíveis para articulação entre supervisão e estágio, tornam-se muito comprometidas dentro da lógica produtivista no qual está inserido também o trabalho docente, que se expressa, segundo Cislighi (2011, p. 259), na polivalência do(a) profissional no desempenho de múltiplas atividades como ensino, pesquisa, extensão, gestão e administração (essa última para suprir a insuficiência de profissionais no quadro técnico-administrativo).

Evidencia-se a sobrecarga perversa de trabalho, no qual o(a) profissional ao ter inúmeras tarefas para executar é obrigado(a) a sempre deixar de executar algo, no caso, as visitas aos campos de estágio que também se soma à falta de recursos para essa atividade, apenas aumenta o distanciamento entre supervisão e estágio.

O dispêndio de recursos financeiros e materiais para a execução das atividades extraclasse deveria também estar prevista no projeto pedagógico do curso, haja vista que não são apenas as visitas ao campo de estágio que necessitam desses recursos, os fóruns e cursos de capacitação, muitas vezes,

demandam a contratação de profissionais, estrutura física e também a carga horária do(a) docente para organizar e acompanhar essas atividades,

A supervisora acadêmica ainda aponta que a falta de visitas nos campos de estágio aumenta o distanciamento existente entre UFA e campos de estágio, ficando mais difícil que o(a) supervisor(a) de campo participe também das atividades oferecidas pela UFA.

A falta dessa visita acaba que gerando um distanciamento e esse distanciamento acaba que trazendo algumas consequências, por exemplo, a falta de envolvimento do supervisor de campo nesse processo de supervisão, por que ele está distante, ele acaba não falando a mesma língua que nós, e acaba não participando, por exemplo, dos nossos eventos, das nossas reuniões de supervisão, dos nossos fóruns de supervisão, é acaba ficando distante, por que quando a gente consegue fazer uma visita ao campo de estágio é muito claro é notável a melhora na relação entre a unidade de ensino e o supervisor de campo, e isso de certa forma traz resultados positivos no processo de supervisão e de aprendizado do aluno de formação profissional. (Heloisa, supervisora acadêmica).

Esse distanciamento acaba sendo reforçado na medida em que o(a) supervisor(a) de campo, que também convive com a sobrecarga de trabalho e a falta de recursos financeiros e materiais para participação em cursos de capacitação, fóruns de supervisão, encontros, entre outros, o que “[...] implica tanto em qualificar os campos de estágio quanto a investir, repito, no constante aprimoramento e qualificação de supervisores.” (GUERRA, 2016, p.121).

E essas atividades são indispensáveis não só para a efetivação da interconexão entre supervisão e estágio, mas também para a realização da supervisão que precisa de supervisores(as) atualizados(as) e capacitados(as), teórico-metodológica e técnico-operativamente, para a orientação do(a) discente, assim, [...] há que buscar permanente capacitação necessária ao pleno exercício dessa atribuição cuja dimensão formativa deve ser reconhecida e relevada.” (GUERRA, 2016, p. 118).

A supervisão como atribuição privativa do(a) assistente social faz parte de seu exercício profissional, que deve ser executada como parte integrante da sua carga horária de trabalho e para isso a instituição empregadora deve oferecer condições para sua realização. Nesse sentido, Ortiz (2016) coloca como um processo que deve envolver estudantes, UFAs e supervisores(as).

A identificação da supervisão como parte integrante do trabalho do assistente social deve se constituir em um processo de luta que envolve tanto os assistentes sociais quanto os estudantes de formação acadêmica, bem como o CRESS, a partir da fiscalização do exercício profissional. (ORTIZ, 2016, p. 212).

Com relação ao estágio curricular não obrigatório, as Diretrizes Curriculares não traçam nenhuma orientação, entretanto, está previsto na Resolução CFESS n.º 533/08 e na PNE (2009), que deve ser garantido à supervisão acadêmica e supervisão de campo e tenha todos os documentos de acompanhamento da realização do estágio, tais como: relatórios, termo de compromisso, comprovação da carga horária executada, avaliação, entre outros. Nesse caso, o estágio curricular não obrigatório pode assumir a configuração de atividade complementar, disciplina ou outra forma, desde que esteja previsto no projeto pedagógico do curso.

Outra questão importante trazida na PNE é o estágio realizado em atividades de extensão. O estágio em extensão, em monitorias e de iniciação científica, são atividades previstas na Lei Federal n.º 11.788/08, que dispõe a obrigatoriedade de estarem previstas no projeto pedagógico do curso, mas não estabelece outras normas e regras para sua realização. Diante disso, a PNE reafirma que essas atividades precisam estar devidamente previstas no projeto pedagógico do curso e dispõe um conjunto de normas:

i. Explicitar objetivos e funções desempenhadas pelo Serviço Social em conformidade com artigo 4º e 5º da Lei que regulamenta a profissão; ii. Indicar que os projetos e planos de intervenção do estágio estejam articulados ao exercício profissional do serviço social, considerando a análise e a apropriação crítica do contexto sócio-institucional; iii. Que o docente envolvido na atividade de extensão assuma o processo de supervisão de campo, quando não houver outro assistente social devidamente registrado no Conselho; iv. Que não haja acúmulo nas funções de supervisor(a) de campo e de supervisor(a) acadêmico(a). O(A) docente, ao assumir a função de supervisor(a) acadêmico(a) de um grupo de estudantes, não poderá acumular a função do supervisor de campo junto aos mesmos. (ABEPSS, 2009, p. 197).

Portanto, o estágio em extensão precisa ser organizado de maneira a respeitar a carga horária do(a) docente e discente e que as atividades de extensão propiciem a análise e reflexão crítica da realidade social.

É importante também que o(a) docente responsável pela supervisão acadêmica não acumule função assumindo também a supervisão de campo, de

modo que o acúmulo de funções não prejudique a reflexão teórica das atividades desenvolvidas, haja vista que cada supervisor(a) tem seu conjunto de atividades a serem desenvolvidas no processo de supervisão de estágio, de acordo com Oliveira:

O supervisor de campo tem grande contribuição na socialização como estagiário dos conhecimentos específicos da área em que é desenvolvido o trabalho profissional. A mediação deste saber produzido, alicerçado nos fundamentos teórico-metodológicos, é fundamental no processo de capacitação profissional do estudante de Serviço Social. O supervisor acadêmico é responsável reflexão teórico-metodológica das questões pertinentes ao exercício profissional cotidiano, emergentes da realidade e de seus desdobramentos. Dentre as competências do supervisor acadêmico, destacam-se: acompanhar o desempenho do estagiário de acordo com o plano de estágio; identificar carências teórico-metodológicas e técnico-operativas do estagiário e contribuir para sua superação, desenvolvendo um exercício reflexivo sobre seu processo de formação profissional (relação teoria-prática). (OLIVEIRA, 2009, p. 106).

Desse modo, são competências distintas que se complementam e complexas para serem desenvolvidas apenas pelo(a) professor(a) supervisor(a) no acúmulo de funções, entretanto, “[...] não se trata de saber se o assistente social fez o “certo” ou o “errado”, mas pensar o exercício profissional nas suas contradições, estimulando a construção e propostas neste cotidiano institucional.” (RAMOS; SANTOS, 2016, p. 294). Portanto, cada supervisor(a) tem seu papel igualmente importante no processo de supervisão e na contribuição para a formação profissional coerente, ética e competente.

Em relação ao estágio em pesquisa, o mesmo não é considerado como estágio de acordo com a PNE. A pesquisa é um elemento fundamental e transversal ao projeto de formação, mas como atividade de estágio não contempla todas as dimensões profissionais, a teórico-metodológica, ético-política, técnico-operativa e investigativa, por não proporcionar a vivência do cotidiano profissional (ABEPSS, 2009, p. 198).

Embora não tenha força de lei, a PNE (2009) compõe uma estratégia para a política de estágio local na medida em que organiza o estágio supervisionado como um instrumento que deve ser sempre consultado por supervisores(as) e estagiários(as), pois direciona o processo de estágio de modo a apreender as

relações mediatas entre conhecimentos teórico-metodológicos e trabalho profissional.

3.3 Princípios, atribuições e operacionalização do processo de estágio

A construção da PNE (2009) faz parte de um processo histórico de defesa e luta por uma formação de um perfil profissional em consonância com as Diretrizes Curriculares (1996).

A supervisão de estágio envolve duas dimensões distintas, porém, não excludentes de acompanhamento realizado pelo(a) supervisor(a) acadêmico(a) e de orientação profissional realizado pelo(a) supervisor(a) de campo. Nesse sentido, a PNE (2009) estabelece o papel a ser desenvolvido por esses sujeitos:

Aos(às) supervisores(as) acadêmicos(as) compete o papel de orientar os estagiários e avaliar seu aprendizado, em constante diálogo com o(a) supervisor(a) de campo, visando à qualificação do estudante durante o processo de formação e aprendizagem das dimensões teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas da profissão, em conformidade com o plano de estágio. Aos(às) supervisores(as) de campo cabe a inserção, acompanhamento, orientação e avaliação do estudante no campo de estágio, em conformidade com o plano de estágio, elaborado em consonância com o projeto pedagógico e com os programas institucionais vinculados aos campos de estágio; garantindo diálogo permanente com o(a) supervisor(a) acadêmico(a), no processo de supervisão. E ao(a) estagiário(a), sujeito investigativo, crítico e interventivo, cabe conhecer e compreender a realidade social, inserido no processo de ensino-aprendizagem, construindo conhecimentos e experiências coletivamente que solidifiquem a qualidade de sua formação, mediante o enfrentamento de situações presentes na ação profissional, identificando as relações de força, os sujeitos, as contradições da realidade social. (ABEPSS, 2009, p. 179).

Com base no papel de cada sujeito envolvido no processo de supervisão a PNE (2009), estabelece-se um conjunto de atribuições que devem nortear as ações desenvolvidas no estágio supervisionado. Dentre as atribuições da supervisão acadêmica, destacam-se:

Orientar os(as) supervisores(as) de campo e estagiários/as sobre a política de estágio da UFA, inserindo o debate atual do estágio supervisionado e seus desdobramentos no processo de formação profissional; [...] Organizar e participar de reuniões, encontros, seminários e outras atividades que se fizerem necessárias, com os

supervisores de campo na UFA para atualizações acerca de demandas à profissão, qualificação do processo de formação e exercício profissional e o aprofundamento teórico sobre temáticas pertinentes à efetivação da supervisão direta. (ABEPSS, 2009, p. 180).

A supervisão de estágio é um “[...] processo de construção coletiva entre os três sujeitos constituintes desse processo.” (RAMOS; SANTOS, 2016, p.290), portanto, orientar os(as) supervisores(as) de campo e estagiários(as) sobre a política de estágio da instituição ensino é uma atividade fundamental o supervisor de campo “[...] precisa conhecer, além do projeto político-pedagógico do curso, a proposta da disciplina. Ele precisa conhecer a bibliografia, acompanhar o processo pedagógico do aluno, seu percurso, seus limites e avanços.” (RAMOS; SANTOS, 2016, p. 298). Contudo, não há indícios que isso aconteça, pois não foi relatado como uma atividade realizada pelas supervisoras acadêmicas nesta pesquisa.

Compreende-se que essa seria uma questão importante na articulação entre supervisão e estágio, pois faz parte do compartilhamento de informações e orientações imprescindíveis nesse processo, mas que precisa ir além da simples troca de informações, seja por meio do projeto pedagógico do curso ou do plano de estágio (que deve ser elaborado em conjunto pela tríade). As atividades precisam ser planejadas e refletidas na medida em que o processo de supervisão de estágio para ser efetivo precisa ser uma construção coletiva.

Sobre a organização e participação em reuniões, encontros e fóruns de supervisão, entre outras, já foi abordado que compõe uma atividade muito significativa para o processo de supervisão, haja vista, que muitas vezes o contato mais próximo entre supervisor(a) acadêmico e supervisor(a) de campo acontece somente nessas ocasiões. Contudo, também foi abordada a dificuldade na realização dessas atividades seja pela sobrecarga de trabalho ou pela falta de recursos materiais e financeiros.

Exemplificando essa questão destacam-se as falas das participantes da pesquisa:

O único contato que eu tive foi com os supervisores que vieram, porque isso eu faço questão quando tem a reunião eu não falto eu gosto de vir, mais aí não veio nenhum supervisor de campo dos meus orientandos meus supervisionados, vieram outros né, então assim essa foi uma falha eu não tive contato com nenhum, nenhum contato. (Camila, supervisora acadêmica).

Essa relação mais próxima se dá por meio das reuniões de supervisores de campo que a gente realiza pelo menos uma vez por semestre e também por ocasião do fórum de supervisores. Ah, assim então são vamos pensar, três momentos no ano se tiver presença uma aproximação mais pessoal, agora a ida ao campo de estágio e a vinda do profissional do campo na unidade de ensino, é um pouco complicada por conta dessa jornada de trabalho intensa de ambos profissionais. (Heloisa, coordenadora e supervisora acadêmica).

Fica evidente que inexistente uma articulação entre estágio e supervisão, haja vista que o contato mais próximo entre os/as supervisores/as na maioria das vezes é realizado por meio dos encontros, reuniões e fóruns, mas que também depende da participação dos supervisores/as de campo e muitas vezes essa participação é esporádica, ou seja, geralmente não são os mesmos profissionais que comparecem em todas as atividades, o que faz com que esses momentos também sejam fragilizados.

Contudo a UFA precisa oferecer condições para a realização das reuniões, capacitação e fóruns de supervisores e o campo de estágio precisa oferecer meios de facilitar essa participação e ambos os supervisores refletir estratégias de promoverem esses momentos, pois isso acaba se tornando um “circulo vicioso” o(a)supervisor(a) acadêmico(a) depende da participação dos/as profissionais de campo e os/as supervisores/as de campo ficam na dependência de ter um momento em que consiga participar.⁵³

O supervisor de campo Paulo aponta a necessidade de uma formação continuada para que os supervisores/as desenvolvam a supervisão de forma coerente, pois evidencia que muitas vezes o(a)supervisor(a) de campo não é preparado para exercer tal função.

Sim, por que é outro trabalho né, além do seu trabalho de dia a dia você vai ter o trabalho de supervisionar um estagiário que é outra demanda, e a gente não tem preparo, muito pouco preparo pra isso, seria o ideal sim, uma supervisão ou capacitação para os supervisores. Eu não me lembro e realmente foi só, foi muito superficial a discussão de estágio na faculdade, né? (Paulo, supervisor de campo).

⁵³ Como a pesquisadora já atuou como supervisora acadêmica, acredita que uma das estratégias seria organizar esses encontros, reuniões e fóruns em conjunto com os supervisores de campo, ou mesmo organizá-los de acordo com o tema e assuntos que os profissionais de campo tenham necessidade e querem conhecer, em outras palavras, fazer uma pesquisa com os supervisores de campo com o objetivo de levantar possíveis temas e assuntos de interesse e necessidade destes a serem debatidos nesses encontros, possibilitando a reflexão a partir do que estão vivenciando no campo de estágio.

Paulo ainda evidencia a importância de fortalecer o estágio e pensar estratégias para a articulação entre campos de estágio e UFAs.

Sim, muito, é muito o pessoal acha que, o estágio é assim, como é que posso dizer e para cumprir tabela, muita gente que leva dessa forma e no campo de estágio, eu vejo também estagiário, de serviço social que não faz nada, está tudo precarizado né. Falta realmente fortalecer e colocar o estágio como uma prioridade mesmo dentro da profissão é fazer mais eventos para debater sobre isso é pensar alguma coisa para viabilizar também, por que é difícil para o supervisor de campo ir até a faculdade ou ao contrário a faculdade ir até o supervisor de campo então. No meu caso, por exemplo, é mais complicado, porque sou de outra cidade é então acho que é isso. (Paulo, supervisor de campo).

Essa situação se agrava quando se analisa a possibilidade de o estagiário(a) ainda não ser compreendido dentro do processo de formação, no qual muitos campos de estágio aceitam o(a) estagiário(a) apenas como um funcionário com um salário menor e sem vínculo trabalhista, é um “[...] equívoco considerar o estagiário mão de obra barata, compondo ao quadro funcional da instituição e, portanto, sendo subordinado às suas exigências.” (OLIVEIRA, 2009, p. 105).

Quanto ao fortalecimento do estágio, o fórum de supervisão é disposto na PNE (2009) como um “[...] espaço de resistência e luta para a defesa e consolidação da qualificação do estágio supervisionado.” (ABEPSS, 2009, p. 194). Contudo, como já abordado, é preciso pensar estratégias que promovam a participação e o fortalecimento desses e de novos espaços, “[...] buscando construir estratégias mais coletivas que envolvam o conjunto dos sujeitos que compõem o processo de supervisão.” (FERREIRA; CASTRO, 2016, p. 176).

Quanto às atribuições do(a) supervisor(a) de campo, destacam-se entre outras a seguinte:

Realizar encontros sistemáticos, com periodicidade definida (semanal ou quinzenalmente), individuais e/ou grupais com os(as) estagiários(as), para acompanhamento das atividades de estágio e discussão do processo de formação profissional e seus desdobramentos, bem como de estratégias pertinentes ao enfrentamento das questões inerentes ao cotidiano profissional. (ABEPSS, 2009, p. 181).

Diante do cenário que já foi exposto, principalmente no diz respeito à sobrecarga de trabalho, essa atribuição também se torna comprometida e a

supervisão passa a ser entendida como um processo que ocorre, naturalmente, durante todo o estágio, em outras palavras, passa a ser confundida como simples acompanhamento do(a) estagiário(a) em suas ações.

A supervisão se dá durante todo o processo de estágio, ou seja, de modo contínuo, tentando consultar a todo momento quais as dúvidas, anseios e receios de cada estagiário, bem como a clareza de que o mesmo poderá expor suas dificuldades ou limitações a serem melhor trabalhadas não somente no momento da construção do plano de estágio, mas sim no cotidiano, durante todo o processo. Contudo, sabemos que embora contínuo seja necessária uma organização maior, com datas, temas pré-estabelecidos, portanto, inicialmente tentamos realizar uma supervisão planejada mensalmente, que muitas vezes esbarra em diversos desafios [...]. Além do planejamento do estágio e de seu plano, realiza-se o acompanhamento das ações e as orientações constantes, também existe um momento específico de avaliação acerca do estágio. (Estela, supervisora de campo).

Além da precarização do trabalho, que inviabiliza os momentos de supervisão, o(a) supervisor(a) de campo, muitas vezes, depara-se com empregadores que não compreendem que a supervisão é uma atribuição privativa do(a) assistente social. Quanto a essa questão, Santos, Gomes e Lopes (2016, p. 234) apontam que essa situação é agravada por não introjeção, por parte do empregador, de que a supervisão de estágio é uma atribuição privativa do profissional e, portanto, requer que faça parte do cotidiano da profissão, constando no plano de trabalho do(a) assistente social.

Sobre a supervisão ocorrer durante todo o processo de estágio, Santos; Gomes; Lopes, (2016) colocam que o acompanhamento do estágio e a supervisão são dois momentos distintos e que não devem ser confundidos.

No que se refere à afirmativa de que a supervisão “acontece o tempo todo”, ressaltamos que o estágio supervisionado já pressupõe um acompanhamento sistemático do profissional de campo àquele estudante. Esse acompanhamento é obrigatório, não se caracterizando, necessariamente, como o momento da supervisão. A supervisão é, justamente, o momento em que o profissional e estudante se afastam do cotidiano do trabalho profissional para apreender esse cotidiano através de um aporte teórico e ético-político. O acompanhamento ao estudante durante sua estadia na instituição não deve substituir nem ser confundido com o momento determinado para a supervisão, quando o estagiário e supervisor devem analisar, avaliar as atividades desenvolvidas e planejar as ações. (SANTOS; GOMES; LOPES, 2016, p. 234).

Quanto à organização da supervisão acadêmica em uma das instituições a mesma é organizada como uma disciplina, na qual todos(as) os(as) professores(as) assistentes sociais são também supervisores(as) acadêmicos(as) e seguem um plano de ensino.

A supervisão acadêmica ela é realizada por meio de todos os professores do curso de serviço social, assistentes sociais todos são supervisores acadêmicos. Então nós temos é o terceiro as duas turmas e duas turmas de quarto ano, então nos dividimos cada turma tem uma média de 40 alunos, então nós temos uma média de quatro professores por turma, quatro professores supervisores acadêmicos [...] então nós temos ao todo 16 professores uma média de 15 por ai, esses todos nós estamos realizando a supervisão acadêmica no horário dessa, por que no nosso novo projeto pedagógico a supervisão acadêmica ela ficou organizada como uma disciplina está na grade horária, então nós temos um horário na grade horária desse dessa supervisão que é duas aulas semanais, duas horas aulas né, então cada professor reúne, por exemplo, pro terceiro diurno os quatro professores reúne com aquela, com um número de aproximado entre dez e doze alunos no mesmo horário geralmente que é o horário daquela disciplina, e essa é o que nós trabalhamos nessa supervisão acadêmica nos temos um plano de ensino, dessa disciplina chamada supervisão acadêmica todos os docentes seguem esse mesmo plano de ensino e o propósito da supervisão acadêmica é estabelecer uma relação entre a teoria e a prática uma relação entre as reflexões realizadas em sala de aula comunicando todas as disciplinas teóricas com as experiências do estágio supervisionado. (Heloisa, coordenadora e supervisora acadêmica).

De acordo com Ortiz (2016, p. 207), a disciplina de estágio é lugar privilegiado para a qualificação do aluno do ponto de vista teórico-metodológico, ético-político, técnico-operativo e investigativo, considerando que

[...] a partir da observação e análise das situações e demandas cotidianas que surgem no campo de estágio pode o estudante confrontar-se com o modo de ser burguês, com a moralidade que lhe sustenta, com os limites e potencialidades das políticas sociais, facilitando o conhecimento do campo institucional, aprimorando a dimensão técnico-operativa e permitindo a identificação de possibilidades e limites do exercício profissional, bem como as dimensões da profissão e as condições materiais de trabalho do assistente social.

Enfim, a disciplina de estágio, espaço no qual é realizada a supervisão acadêmica, possibilita a relação da unidade de teoria e prática; é lugar de síntese do

cotidiano profissional, permitindo a identificação dos limites e possibilidades do exercício profissional.

Em outra UFA, a supervisão também é compreendida como uma disciplina. E a supervisora destaca as reuniões bimestrais com os supervisores(as) de campo.

A instituição de Ensino oferece campos de estágios já conveniados para que o aluno possa escolher e realizar seu estágio. É solicitado ao aluno um Termo de Estágio para sua legalização junto a IES e Campo de estágio. Em um primeiro momento o aluno é orientado a fazer junto ao Supervisor de Campo um Plano de Estágio. O aluno bimestralmente realiza um relatório sobre as atividades que foram desenvolvidas no campo e os horários cumpridos pelo estagiário, sendo entregue para devida avaliação e nota. Bimestralmente é realizada uma reunião dos Supervisores Acadêmicos junto aos Supervisores de campo para esclarecimentos, estudos etc. (Simone, coordenadora e supervisora acadêmica).

A supervisão acadêmica se constitui em um componente curricular que não possui um conteúdo pré-determinado em forma de programa, apesar de lhe ser atribuído determinados conhecimentos. Para isso requer uma metodologia diferenciada (SANTOS; GOMES; LOPES, 2016, p. 227). O conteúdo debatido na supervisão acadêmica deve partir do acompanhamento efetivo do(a) estagiário em seu cotidiano de estágio, “[...] partindo do singular (realidade do estudante), trançando as particularidades das situações apresentadas, chegando a uma compreensão universal das expressões da questão social com quais os alunos se deparam no campo de estágio.” (SANTOS; GOMES; LOPES, 2016, p. 226).

Nesse sentido, as estagiárias apontam experiências positivas e negativas com relação ao estágio.

A minha supervisão de estágio foi muito construtiva por que eu tive a sorte de ter uma orientadora com cumplicidade, novas ideias, debates, inclusive ela supervisionou outra estagiária que faz EAD, então você vê a precarização do ensino, da formação ela até mostrava para nós, os materiais delas as apostilas, e a supervisora tentava criar, fazer um diálogo, é tinha a supervisão uma vez por semana, é eu fui privilegiada, de ter feito o estágio lá. (Larissa, estagiária).

O estágio enquanto elemento fundamental na formação profissional não deve ser considerado como um privilégio, infelizmente, o relato da estagiária evidencia as condições em que o estágio tem sido realizado ao ponto de se pensar que, em uma

mesma turma, há discentes que possuem o privilégio de realizar um bom estágio e aqueles que não têm as mesmas condições e isso se torna um processo comum.

No relato seguinte, a estagiária expõe uma experiência negativa na realização do estágio.

Então agora que eu já estou em processo de formação pra terminar eu fiz no terceiro ano é em um lugar na instituição é centro social e no quarto ano foi esse ano eu fiz na UNATI, e foram totalmente diferentes a questão da supervisão de campo, no terceiro ano foi uma relação ótima onde eu tive contato direto com a assistente social é o campo de estágio que prevê esse contato direto é no quarto ano eu já não tive esse contato direto então eu não via assistente social, ela não ficava no espaço, até que por um lado eu entendo que é a forma como é a ali dentro desta instituição. Só que é se eles se prontificaram, os estagiários deveriam ter esse momento de discussão de relação direta mesmo, de ter, por que às vezes surgia dúvida é não tinha a quem recorrer então a gente fazia mais sem um direcionamento do assistente social que deveria ter, eu questionei muito isso, no quarto ano que foi agora, na metade do ano até junho, e aí no terceiro ano a relação com a questão de supervisão de campo foi ótima, é a assistente social que foi minha supervisora ela tinha contato, ela tinha essa preocupação em trocar experiência, em orientar mesmo ela, a gente fazia ela corrigia, ela apontava o que a gente tinha de positivo o que tinha de negativo, então tinha o retorno tinha a avaliação, tinha o momento grupo, tinha o momento individual, então eu tive assim duas experiências que a primeira me fez questionar a segunda por que ocorreu totalmente numa outra via, e infelizmente negativa. (Helena, estagiária).

De acordo com Oliveira (2009, p. 103), “[...] o conhecimento da complexidade das várias expressões da questão social ocorre por aproximações sucessivas, numa abordagem dialética.”, portanto, quando o estágio acontece de forma negativa para o(a) discente, não cumpre seu propósito de desvelar a realidade social.

A autora ainda aborda que o(a) estagiário(a) tem um papel importante na realização do estágio “[...] desenvolvendo o conjunto de atividades explicitadas no plano de estágio, observando os princípios éticos que orientam o exercício da profissão.” (OLIVEIRA, 2009, p. 105).

O(A) estagiário(a) também tem o papel de contribuir com o processo de estágio por meio da troca de saberes com supervisor(a) e na reflexão de questionamentos acerca do trabalho desenvolvido e as possibilidades de enfrentamento das situações vivenciadas no cotidiano profissional (OLIVEIRA, 2009, p. 105).

Essa troca de saberes não só enriquece o exercício do estágio supervisionado como contribui, permanentemente, com a formação profissional na medida em que supervisor(a) e estagiário(a) têm a possibilidade de aprender e, conseqüentemente, buscar estratégias de enfrentamento de precarização das relações de trabalho e do ensino superior.

Dessa forma, o processo formativo cabe não só aos(às) supervisores(as), mas também aos estagiários(as) que devem ter consciência de seu papel e da importância desse momento. Assim, partilha-se da visão de Toledo, que ressalta,

Cabe ao supervisor a direção do processo, porém a busca pelo do caminho é conjunta, com oportunidades de crescimento e questionamento mútuos. Ambos são responsáveis pelo processo de ensino aprendizagem, que se orienta em última instância pelo objetivo de construção do papel profissional. (TOLEDO, 1984, p. 74-75).

Sobre quais recursos são necessários para viabilizar a supervisão de estágio, os participantes da pesquisa apontaram recursos materiais, como sala adequada e a articulação entre supervisor(a) acadêmico(a) e supervisor(a) de campo.

Minimamente uma estrutura física e recursos materiais adequados para acolher o estagiário, embora isto não seja elemento exclusivo, porém auxilia no interesse e organização do processo de estágio. Estar em consonância as diretrizes da ABEPSS; a dialogicidade na relação estagiário e supervisor através do nivelamento deste diálogo, uma vez que ninguém se encontra na condição de maior, há habilidades e conhecimentos distintos, todavia não menos importantes. Estabelecer uma relação de reciprocidade sempre visando efetivar nosso Projeto Ético Político. Outro elemento imprescindível trata-se do processo de aprendizado coletivo, interação no ambiente de estágio, com os demais colegas de profissão e na relação interprofissional, bem como fazer deste processo didático-pedagógico uma construção coletiva. (Estela, supervisora de campo).

Como já abordado, o estágio supervisionado é um espaço privilegiado por ser o momento pelo qual o(a) discente se aproxima do exercício profissional. Desse modo, a articulação entre supervisão acadêmica e supervisão de campo, além de ser um dos princípios das Diretrizes Curriculares, é imprescindível que seja efetivada, pois “[...] o campo também tem o papel de formação assim como a

universidade, por isto não pode haver as lacunas abissais que hoje são identificadas.” (RAMOS; SANTOS, 2016, p. 289).

Assim, a interação entre os(as) supervisores(as) é imprescindível, apontada também por dois participantes como um dos recursos necessários no processo de supervisão de estágio:

A eu acho que vai de encontro assim o principal que tem faltado, não sei a intenção da pergunta, mas assim a interação com o supervisor acadêmico mesmo, por que fica muito, acaba ficando muito é focado no supervisor de campo, e aí se gente não tem uma visão crítica sobre isso, fica a prática pela prática, aí o pessoal coloca o estagiário de serviço social para ficar atendendo telefone, tirar Xerox, se a pessoa, se o supervisor não tem o entendimento diferente ele vai só usar o estagiário para ser mão de obra barata, né. E no meu caso ali falta também de espaço físico, por que não tinha local adequado para fazer a supervisão. (Paulo, supervisor de campo).

Bom relacionamento entre supervisor acadêmico e supervisor de campo. Normas regulamentares (Regimento) para que os alunos possam segui-los. Abertura para diálogos entre supervisionado/supervisor acadêmico e supervisor de campo. Privacidade pelo respeito mútuo. (Simone, supervisora acadêmica e coordenadora).

Por outro lado, a supervisora acadêmica Camila, considera a falta de recursos materiais como um elemento de reflexão na operacionalização do estágio.

Eu acho que é uma coragem dizer isso que vai contra que muita gente diz, eu acho que o recurso material não é o mais importante eu acho é, eu falo isso tanto do ponto de vista do supervisor acadêmico quando do ponto de vista do supervisor de campo, e posso dizer por que fui supervisora de campo durante 16 anos, 17 com um aqui da extensão. Então eu falo tudo é material pedagógico para supervisão até a falta dos recursos, se você não tem uma sala, por exemplo, para fazer a supervisão, isso é conteúdo pedagógico de você sentar com seu aluno, seja debaixo de uma árvore, seja qualquer lugar e olha vamos discutir porque nós não temos uma sala, o que acontece com nossa estrutura daí você vai fazer uma análise de realidade, de conjuntura da sua instituição, você vai fazer a mediação, você vai buscar estratégica, você vai pensar com ele alternativas de enfrentamento desse desafio, então assim tudo pra mim é conteúdo pedagógico até a falta, então eu não compreendo o supervisores tanto de campo quando acadêmicos, quando eles se justificam que eles não vão fazer um bom processo de supervisão, ou que eles não vão ou até mesmo não querem ser supervisores por falta de conteúdo material né, recursos financeiros, sala, físico né, materiais, eu assim não concordo muito com isso, eu acho que para a supervisão basta você e o seu o estagiário, e daí vocês vão construir

juntos então tudo pra mim e material pedagógico até a falta de recursos. (Camila, supervisora acadêmica).

A falta de recursos, sejam materiais ou humanos, é uma realidade que precisa ser refletida junto aos(às) estagiários(as), visto que os(as) mesmos(as) vão precisar enfrentar essa realidade quando formados(as). A busca por alternativas que ultrapassem as dificuldades para efetivação da supervisão é um elemento importante.

De acordo com Oliveira (2009, p. 104), o conhecimento da realidade institucional é fundamental na atividade de estágio, possibilita ao estagiário conhecer os limites da instituição, entender as relações de poder que se estabelecem e como construir estratégias inerentes à ação profissional.

Para operacionalização do estágio, a PNE (2009) traz um conjunto de princípios formativos que devem norteá-lo, além dos valores ético-políticos, expressos no Código de Ética dos Assistentes Sociais (1993).

Entre os princípios formativos está a indissociabilidade entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, a articulação entre formação e exercício profissional, a indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e de campo, articulação entre universidade e sociedade, unidade teoria e prática, interdisciplinaridade e articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Para Lewgoy (2016, p. 145), tais princípios, associados às exigências da supervisão no contexto das Diretrizes Curriculares, implicam o esforço em articular os elementos ético-político, teórico-metodológico como requisitos essenciais para o exercício de atividades técnico-operativas e, dessa maneira, realizar o movimento da relação entre teoria e realidade.

A indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e de campo é imprescindível para que o(a) discente consiga apreender criticamente a realidade, articulando a unidade teoria e prática.

Sobre a indissociabilidade, os relatos apreendidos evidenciam que a interconexão entre essa tríade é inexistente:

Então esse é um desafio que eu falei por conta da realidade de trabalho a gente não conseguiu ter uma aproximação com eles, eu mesma assim deveria ter ido aos campos dos meus 14 estagiários, e não fui, não dei conta então o único contato que eu tive foi com os supervisores que vieram, porque isso eu faço questão quando tem a

reunião eu não falto eu gosto de vir, mais ai não veio nenhum supervisor de campo dos meus orientandos meus supervisionados, vieram outros né, então assim essa foi uma falha eu não tive contato com nenhum, nenhum contato. (Camila, supervisora acadêmica).

O mesmo posicionamento é destacado na fala de Heloisa, que coloca o acúmulo de trabalho de ambos os supervisores como um desafio a ser ultrapassado para a efetivação da articulação entre supervisão e estágio.

É fundamental essa relação com eu disse anteriormente, é essa relação que vai efetivar a proposta da resolução n.º 533/08 que é da supervisão direta, é se não houver essa relação entre supervisor de campo supervisor acadêmico inviabiliza a proposta da supervisão direta em Serviço Social é então fundamental para o processo de supervisão de estágio e de formação profissional do assistente social, mas vejo que é um desafio também. Os desafios que já apontamos aqui são desafios por que, entra aqui também por que, por exemplo, a grande demanda de trabalho tanto do assistente social do campo quanto do assistente social docente é um grande desafio que impossibilita muitas vezes essa relação, essa aproximação, então a nossa relação à gente percebe um pouco a distância no sentido de que, a gente faz vários comunicados por e-mail, alguns por telefone, mas a maioria é por e-mail, e quase nunca pessoalmente presencial. (Heloisa, coordenadora e supervisora acadêmica).

Para dois supervisores de campo, a articulação é vista como imprescindível, porém, a supervisão ainda é trabalhada de forma isolada.

Considero este quesito como um âmbito totalmente necessário, porém amplamente distante. Uma relação e articulação que deve ser estabelecida com certa periodicidade, construída conjuntamente e aprofundada, uma vez que a participação apenas nos Fóruns inviabiliza discussões maiores e um planejamento geral acerca do processo de estágio, seja ele de campo ou acadêmico, pois estes devem estar alinhados, mesmo porque este estreitamento dos laços e aproximação dos supervisores contribuirá diretamente com os estagiários no que concerne ao seu aprendizado e qualificação. Visualizo que a Universidade e os campos de estágio infelizmente trabalham de forma isolada. (Estela, supervisora de campo).

Não existe, é só assim um documento que ele (estagiário) manda, às vezes chega alguma coisa por e-mail, só. Não tem um diálogo, nunca fui até lá, nunca eles vieram até o campo de estágio. (Paulo, supervisor de campo).

Nesse sentido, a articulação entre supervisão acadêmica e supervisão de campo tem seu processamento atravessado pela precarização do trabalho, tanto na docência quanto nas instituições campo de estágio. Conforme Santos e Abreu:

A supervisão se apresenta diante do que podemos denominar como *convergência perversa*, ao reunir em seu processamento a precarização das condições de trabalho (do trabalhador geral e específico da área), a mercantilização da educação superior e o aprofundamento da questão social, características fundamentais desta curva histórica de crise do capital que acentua a superexploração do trabalho. (SANTOS; ABREU, 2012, p. 84-85, grifo das autoras).

A estagiária comenta a falta de articulação entre supervisão acadêmica e supervisão de campo, atribuindo a uma resistência por parte da supervisora de campo em participar da universidade e compreende que a falta de articulação compromete a reflexão de certas temáticas no campo de estágio.

Aqui tem um programa é um programa que não sei como que se chama, que traz no caso uma vez ao mês a supervisora de estágio pra vir aqui discutir. Nisso eu sinto meio que uma certa resistência da supervisora de estágio, por que não vem, é raro, a minha eu não vi até hoje não vi, uma vez mandando uma carta convidando, então eu acho que falta isso, acho que, ou fazer algo que venha incentivar motivar esses profissionais pra estar vindo participar, e conseguir ter esse diálogo, por que fica meio vazio, meio falho, e aí às vezes alguma coisa que eu aprendo aqui e levo minhas coisas para o estágio eu comento, ela fica meio fora, diz que vai dar uma lida sobre o assunto, por que se tivesse esse entrosamento acho que seria mais fácil, conseguiria ter uma efetivação melhor desses três. (Mônica, estagiária).

A estagiária Helena reconhece a importância da articulação entre estágio e supervisão, porém, sob sua ótica, a concebe como fragmentada ao colocar que não vivenciou essa conexão no estágio.

Então eu penso que não deveria ter essa divisão né na prática, por que quando fala em indissociabilidade não tem uma relação fragmentada entre prática e teoria né, até nessa questão, e do mesmo jeito eu penso na relação de acadêmico com a relação de supervisor de campo porque uma complementa a outra, são espaços diferentes mais que elas se complementam na supervisão acadêmica ela é muito importante porque ela avalia o que está acontecendo, ela para pra refletir, busca entender aquilo que tá ali na supervisão de campo, é a de campo traz né os questionamentos é o contato com o

supervisor aquela experiência dentro daquele espaço do profissional que a gente está inserido, acho mais ou menos nesse sentido que eu entendo. Então eu não senti né isso infelizmente, eu acho que deixa a desejar, e o que eu falei não deveria ser fragmentado, mais os estágios que eu vivenciei foi fragmentado não teve essa indissociabilidade. (Helena, estagiária).

Cabe aos(as) profissionais de campo e acadêmico refletir com os(as) discentes os motivos pelo qual a supervisão conjunta muitas vezes não acontece, questões que se impõem no exercício profissional, como a precarização do trabalho, o aprofundamento da questão social, que inviabiliza não só a articulação entre os(as) supervisores e estágio como também prejudica a supervisão direta, buscando estratégias para minimizar essa situação.

As transformações societárias rebatem diretamente na operacionalização do estágio supervisionado, impondo aos campos de estágio desafios e limites a serem superados na sua realização. Dentre esses desafios apontados pelos(as) participantes da pesquisa, estão a precarização do trabalho, expressa na sua alta demanda, espaços não apropriados para a realização da supervisão e aluno(a) trabalhador(a).

Contudo, sabemos que embora contínuo (a supervisão) seja necessária uma organização maior, com datas, temas pré-estabelecidos, portanto, inicialmente tentamos realizar 01 supervisão planejada mensalmente, que muitas vezes esbarra em diversos desafios, tais como: demanda de plantão social ou imprevistos ocasionados com as famílias que exigem intervenções imediatas; reuniões agendadas com indisponibilidade para ser remarcada e outras atribuições do dia-a-dia como relatórios sociais ao Poder Judiciário ou ao Ministério Público que exigem prazos para resposta nos prendendo na burocracia impeditiva de concretizar o espaço específico da supervisão. Até o momento, apenas conseguimos pactuar na recepção que no momento da reunião para supervisão, os atendimentos e os telefonemas não serão repassados, apenas excepcionalmente. (Estela, supervisora de campo).

Os(As) duas supervisoras(as) apontam a questão do aluno(a) trabalhador(a) como um desafio, seja porque o mesmo não possui tempo suficiente para a realização do estágio, mas acaba realizando, mesmo que de forma fragmentada, seja pela não realização do estágio no devido tempo.

A nossa rotina né massacrante de trabalho, e a gente não pode se dedicar como se deveria a supervisão acadêmica então fica assim uma relação mais na base do documental né, deles cumprirem

entrega, por exemplo, a entrega do plano fica uma questão burocrática quando deveria ser uma construção conjunta mesmo e daí por conta da nossa rotina, eles entregam o plano a gente que a gente já não construiu junto, a gente deveria discutir com eles depois e aí vem às dificuldades, daí isso não é feito porque a gente acaba não tendo tempo então eu acho que as condições de trabalho do docente né eu vejo que é um dificultador [...] um outro desafio nosso assim na nossa realidade que tem sido grande também é o aluno trabalhador, e que não é só problema da supervisão de campo é problema da supervisão né, então a gente vê assim o aluno que não tem condição de fazer o estágio, e aí o curso acaba ficando cinco, seis, sete anos pois, joga pra frente esse é um outro desafio que a gente tem que repensar. (Camila, supervisora acadêmica).

Existem vários, para começar a sala que não é adequada né, como estou falando assim eu dividia a sala com meu coordenador que ele e escriturário, o psicólogo que era o antigo chefe depois que eu deixei a coordenação da casa, então não tinha um espaço adequado, então, por exemplo, vamos estudar era junto com os outros não tinha sigilo, o estagiário traz um monte de questões do cotidiano que você tem que desconstruir. Penso que outra dificuldade, ele é um aluno trabalhador é outra dificuldade por que ele nem sempre é possível estar lá no estágio, ele tem deficiência ele não tem uma perna e então o local onde funciona a casa de passagem não tem acessibilidade praticamente nenhuma, então assim tem as dificuldades tanto do trabalho quando do cotidiano mesmo dos estagiários. (Paulo, supervisor de campo).

Para realização da supervisão de estágio, a instituição campo de estágio deve assegurar alguns requisitos básicos como espaço físico adequado, sigilo profissional, equipamentos necessários, disponibilidade do supervisor de campo para acompanhamento presencial da atividade de aprendizagem (CFESS, 2008, p. 3). Quando isso não é garantido, evidencia-se a precariedade dos campos de estágio no que diz respeito também à estrutura física que somado à precarização das relações de trabalho prejudica ainda mais o processo de supervisão de estágio.

Contudo para Santos; Gomes; Lopes, (2016, p. 237), “Essas condições precárias de trabalho dos assistentes sociais reforçam a necessidade e a importância de instrumentos de resistência da categoria a essa lógica, tais como a Resolução n.º 493/06⁵⁴ do CFESS.”

Outro fator que se destaca na pesquisa e perpassa o processo de supervisão de estágio e também a formação profissional, é o estágio supervisionado como espaço de síntese entre a unidade de teoria e prática. De acordo com Guerra (2016, p. 118), essa unidade se expressa quando o(a) estagiário(a) analisa as situações

⁵⁴ Dispõe sobre as condições éticas e técnicas do exercício profissional do assistente social.

concretas e tenta explicá-las conceitualmente. Contudo, é o estágio também um espaço no qual o estudante enfrenta as dificuldades da realidade tanto para conhecê-la, pois implica desvelar as imedaticidades próprias do cotidiano, que tendem a não permitir a visualização das demandas profissionais que se apresentam quanto a intervir em tais demandas.

Nesse sentido, o estágio deve ser um espaço de construção e desconstrução da realidade, “[...] que o estudante se põe a pensar a partir de experiências concretas, de situações imediatas para aprender a buscar as mediações necessárias para a interpretação da realidade.” (GUERRA, 2016, p. 119).

Decodificar a unidade de teoria e prática não é uma tarefa fácil, é fundamental que os(as) supervisores(as) de campo e acadêmicos(as) auxiliem o(a) estagiário a apreender as dimensões teórico-metodológica, ético-política, técnico-operativa, investigativa e formativa, como condição essencial para a apreensão crítica da realidade e intervenção ética e competente.

I. Dimensão técnico-operativa: razão de ser da profissão desenvolve a capacidade de dar respostas instrumentais as diferentes e divergentes requisições sócioprofissionais e políticas que se institucionalizam. II. Dimensão teórico-metodológica: trata-se da dimensão recorrentemente questionada e em certos aspectos negada por parte significativa de assistentes sociais que ou desdenham a necessidade do referencial teórico para responder às demandas do cotidiano ou só reconhecem a teoria que seja capaz de dar respostas instrumentais às requisições institucionais. Nessa direção, há que se considerar o pragmatismo e o utilitarismo como tendências extremamente recorrentes no cotidiano profissional. Não obstante, estuda-se muito pouco suas configurações e formas pelas quais essas se manifestam no cotidiano profissional. III. Dimensão ético-política: trata-se de uma dimensão central, posto que abarca desde a perspectiva de homem e mundo do profissional até o método através do qual apreende a realidade e as estratégias serem selecionadas, segundo determinados objetivos, prioridades, modos de fazer, dentre outros. Por ela passam as escolhas teóricas, valorativas, técnicas e políticas. IV. Dimensão investigativa: [...] essa dimensão se confunde com o próprio fazer da profissão. No caso do Serviço Social, muitas das suas atribuições privativas e competências ou referem-se à própria pesquisa da realidade ou necessitam da atitude investigativa ou se identificam com ela, como e o caso de realizar visitas domiciliares, perícia, estudos socioeconômicos, dentre outras. [...]. V. Dimensão formativa: a meu ver é a supervisão de estágio quem enquanto atribuição privativa da profissão, pela sua natureza e particularidades, tem sua centralidade na competência formativa. (GUERRA, 2000 apud GUERRA, 2016, p. 102).

Assim, os participantes da pesquisa (supervisora acadêmica e supervisora de campo) apontam a unidade teoria e prática como elemento essencial no estágio supervisionado.

No estágio o aluno se enriquece na formação acadêmica e profissional, pois é nesse espaço que existe uma interação de teoria e prática. O estágio surge para pôr em prática todo conhecimento adquirido em sala de aula, onde se evidencia e mostra o agir profissional em meio as peculiaridades que a prática traz compondo assim a dinâmica entre teoria e a realidade. (Simone, coordenadora e supervisora acadêmica).

Acredito que precisamos desmistificar muitas questões que perpassam tal temática, a começar com a falácia de que teoria esteja restrita ao mundo acadêmico e que a prática é exclusiva da intervenção profissional. Portanto, mais que uma junção, trata-se de uma unidade entre teoria e prática que não devem ser vistas ou analisadas de forma fragmentada, descolada ou isolada, mas sim em sua relação, em sua interação, em sua categoria de totalidade. Ocorre que muitos estudantes metamorfoseiam esta ideia e consubstanciam que teoria é a “receita do bolo” e a prática são os “ingredientes”, mas não correlacionam que o produto final é apenas um, “o bolo!” e isto repercute de forma negativa e frustrante ao estagiário que espera um “script” a seguir, sendo que o mesmo não existe. A visão que tenho sobre esta unidade é de que se diferem, mas também se assemelham, ou seja, ambas em suas especificidades se fundamentam a partir de múltiplas determinações de uma objetividade concreta e de condições históricas, sobretudo, se expressam através de uma dada realidade, assim não podem ser então um receituário, uma vez que a realidade é dinâmica, mutável e transformável. Embora tenhamos um norte e uma profissional consolidada em um projeto profissional hegemônico, esta unidade será diversa em cada espaço sócio-ocupacional em que o estagiário e o supervisor atuar. É essencial a presença desta unidade (não dissociada) durante o processo formativo para repercutir positivamente na atuação profissional, pois com a aproximação e conhecimento da realidade das famílias, da realidade institucional e do trabalho social realizado no campo de estágio, isto contribuirá para a qualificação dos serviços prestados e apreensão da totalidade e das suas contradições expressas. (Estela, supervisora de campo).

O estágio supervisionado é um espaço que possibilita a articulação entre teoria e prática,

[...] é pela teoria que se podem desvendar a importância e o significado da prática social [...] a prática é constitutiva e constituinte das determinações do objeto, gera produtos que constituem o mundo real, não se confunde com a teoria, mas pode ser espaço de sua elaboração. (SANTOS, 2013, p. 27).

A autora ainda esclarece que a “[...] teoria é um modo de ler e interpretar a realidade implica em afirmar que a teoria tem por lócus de atuação a prática, possibilitando transformações e se alimentando da mesma. Enfim, teoria e prática formam uma unidade, apesar de suas diferenças.” (SANTOS, 2013, p.28).

A estagiária Mônica acredita que nem sempre a teoria e prática andam juntas, relatando que aquilo que é aprendido na faculdade acontece de forma diferente no campo de estágio.

Mais assim oh em relação ao sigilo profissional, desde quando a gente entra numa faculdade sigilo profissional ele faz parte, lá onde eu faço estágio não existe isso em relação ao prontuário, tem os prontuários fica lá, se o guarda, que nem essa semana estou de férias, não e férias e tipo um bônus, eu não to indo, então eu, que sou estagiário de serviços social lá dentro sou responsável por aqueles prontuários, agora quem ta ficando, vamos supor e a moça que limpa lá o chão antes da organização, outra hora é a, o guardinha sabe não tem esse certo sigilo, então, então eu acho e onde que às vezes a gente se sente, sabe se questionando, mais lá na faculdade fala uma coisa, na teoria né, que tem que der o sigilo é aqui não tem, é algo que eu percebo do meu estágio, é outra coisa, em relação ao atendimento que tem que der o atendimento no caso individual, não existe, chegou lá vai ser atendido ali, se tiver dez pra ser atendido, dez vai ser atendido tudo mundo ali falando ai vira aquele rolo ai e mane que sabe de João, João sabe de mane, então isso lá não, não acontece. (Mônica, estagiária).

Cabe ao processo de formação, especialmente, ao estágio supervisionado desmistificar a ideia de que na prática a teoria é outra, por meio da apreensão das dimensões que fazem parte da profissão, a teórico-metodológica, ético-política, técnico-operativa, investigativa e formativa. Para que o(a) discente consiga refletir a realidade, visualizar questões de organização institucional entre outras demandas e buscar estratégias de enfrentamento em conjunto com o(a) supervisor(a).

Diante do exposto, a supervisão de estágio é uma atividade complexa que se depara com muitos desafios no cotidiano para sua efetivação. Supervisão e estágio são elementos fundamentais e indissociáveis e, muitas vezes, a experiência que o(a) discente tem na realização do estágio e da supervisão acabam sendo a única preparação para que esse(a) futuro(a) profissional venha a desempenhar a função de supervisor(a). Na realização da pesquisa, os(as) supervisores(as) e estagiários(as) evidenciam esse processo ao colocar que não existe uma preparação para ser supervisor(a).

Como eu já ti disse é não existe, a única situação que nós organizamos que, que a gente cria exatamente pra suprir essa necessidade é a o convite dos alunos em todas as atividades que a gente desenvolve com o supervisor de campo, então convidamos todos os alunos para reuniões, para os eventos com os supervisores de campo, reuniões, fóruns e outros né, mais o que a gente percebe e que também tem uma pouca adesão dos alunos, mesmo abrindo essas possibilidades, enfatizando a importância dessa participação por que eles serão também futuros supervisores de campo, a gente percebe uma baixa participação dos alunos nesse momento. (Heloisa, coordenadora e supervisora acadêmica).

Não, acho que há um incentivo do professor quando nas aulas eles colocam assim eles motivam né, “há quando você for ser um assistente social é muito bom que você seja assim”, mas não há uma preparação, eu não tive, eu há, mais não incentiva assim em algumas aulas disciplina eles comentam a importância isso foi passado, mais não teve um aprofundamento do como seria né ser um supervisor, até porque e principalmente quando é seu primeiro campo de trabalho por que você também tá aprendendo e eu acho que seria muito interessante você ter aula, discutir, por que eu acho que quando você assumi isso no começo do seu trabalho é interessante mais também é o momento que você está aprendendo né, aquele campo de trabalho, então eu acho que é tivesse aula que trouxesse desafios em como se posicionar né assim quando supervisor acadêmico. (Helena, estagiária).

A PNE (2009) não traz nenhuma ação efetiva sobre capacitação dos(as) discentes para exercer a supervisão, assim, subentende-se que basta ser assistente social para ser supervisor(a). Isto fragiliza o processo de supervisão e reforça a confusão de papéis entre estagiário(a) e profissional, isto é, “[...] há uma tendência de identificar o estagiário como o profissional do campo de estágio, ficando assim responsável por encaminhamentos de atividades que nem sempre são condizentes com sua condição de estudante.” (OLIVEIRA, 2009, p. 105).

Neste sentido, acredita-se que o processo de formação profissional ainda precisa avançar no que diz respeito a fortalecer o(a) estagiário(a) para exercer a função de supervisor(a). Reflete-se tanto que o estágio é um elemento central e imprescindível na formação profissional, mas aquilo que se evidencia é que ele ainda tem um papel secundário, talvez, porque ainda há muitos desafios para que o estágio se realize de forma efetiva, pois, por vezes, é visto como apenas mais uma ação dentre tantas outras no exercício profissional e não com um compromisso com a profissão.

A presente pesquisa vem contribuir com a reflexão e sistematização do conhecimento acerca do processo de supervisão de estágio, pautado na articulação entre os sujeitos envolvidos, supervisor(a) acadêmico(a), supervisor(a) de campo e estagiário(a), evidencia como esse processo deve acontecer estando estabelecido nos instrumentos normativos do estágio e supervisão e como realmente acontece, isto é, com muitos desafios.

Dentre esses desafios, está a precarização do trabalho tanto docente quanto no profissional de campo, a falta de recursos financeiros e/ou materiais para as atividades extraclasse que fazem parte das atividades inerentes a supervisão, a falta de participação, falta de estrutura física para as orientações, de articulação entre a unidade teoria e prática e principalmente falta da interconexão entre supervisão e estágio.

O processo de supervisão de estágio é complexo, envolve o estagiário(a), universidade e campo de estágio, portanto, se alguém deixa de cumprir seu papel ou se há uma falha como a falta de articulação nesse processo, compromete-se toda a supervisão que não acontece da maneira como deveria e, conseqüentemente, não contribui efetivamente com a formação profissional.

Em relação à falta de articulação entre a tríade do processo de supervisão de estágio, é importante evidenciar que não se trata de culpabilizar os(as) supervisores(as) ou o(a) estagiário(a), pelo contrário, trata-se de evidenciar os motivos que levam a esse cenário e refletir suas conseqüências na busca de estratégias que venham a contribuir com a efetivação da supervisão de estágio e, conseqüentemente, com a formação profissional.

Ao se destacar, na pesquisa, que essa articulação não acontece, demonstra-se também que esse cenário precisa ser mudado, isto é, essa interconexão precisa ser realizada efetivamente, pois é exatamente essa articulação que vai fazer com que a supervisão e o estágio, de fato, contribuam positivamente com a formação e exercício profissionais.

No decorrer da pesquisa, deparou-se com um estudo das autoras Ramos e Santos, que propõe algumas alternativas que podem contribuir para facilitar a relação entre supervisor(a) de campo e supervisor(a) acadêmico, no qual é importante pontuar. Assim, o primeiro é o apontamento de uma ementa própria para cada nível de disciplina de estágio “[...] não há um debate restrito às expressões da questão social, mas em cada nível de estágio há uma ementa que aprofunda e traz

novos níveis de reflexão à medida que o aluno muda de período.” (RAMOS; SANTOS, 2016, p. 296), nesse sentido, é trabalhada a seguinte ementa na disciplina de supervisão acadêmica I:

O discente deverá ser preparado para articular os princípios do Código de Ética aos aspectos do trabalho profissional. Sistematizar o trabalho profissional e refletir sobre os mecanismos de registro técnico; Desenvolver uma análise de conjuntura; Análise institucional do campo de estágio e suas relações de poder; Compreender (através de leitura e observação) o espaço sócio-ocupacional do Serviço Social e refletir sobre os nexos (políticas sociais e movimentos sociais) que articulam o enfrentamento das expressões da questão social em relação ao espaço sócio-ocupacional em que está inserido; Identificar os papéis desenvolvidos por esse profissional (competências e atribuições privativas). (ESS, 2012, p. 2 apud RAMOS; SANTOS, 2016, p. 296-297).

De acordo com essas autoras, no segundo nível da disciplina de supervisão acadêmica II, é trabalhada a seguinte ementa:

Estimular debates sobre o Serviço Social, enquanto profissão generalista e buscar o repensar crítico do exercício profissional. Introdução da disciplina: Os desafios políticos da profissão, as competência e atribuições profissionais. 1º módulo: Elementos constitutivos do trabalho do assistente social: Quem é o nosso público? Como é a sua organização política? Quais são as situações e demandas cotidianas? 2º módulo: As projeções interventivas nos campos de estágio e os registros técnicos: o potencial político do estágio enquanto componente curricular obrigatório da formação profissional. (ESS, 2012, p. 2 apud RAMOS; SANTOS, 2016, p. 297).

Por fim, na disciplina de supervisão acadêmica III, é trabalhada a ementa de maneira que o(a) discente deverá ser preparado com base no conhecimento acumulado nos níveis anteriores:

1-) sistematizar o trabalho profissional e refletir sobre os mecanismos de registro técnico; 2-) desenvolver e avaliar o resultado das ações planejadas no projeto de intervenção, através da elaboração de relatórios qualitativos e quantitativos; 3-) apreender o papel pedagógico da supervisão (de campo e acadêmica) de Estágio no processo de formação profissional em Serviço Social e a elaboração de planos de supervisão/estágio. (ESS, 2012, p. 3 apud RAMOS; SANTOS, 2016, p. 297).

As autoras ainda esclarecem que essa organização reforça a perspectiva generalista e possibilita ao discente o aprofundamento sobre o projeto profissional, para que o mesmo consiga elaborar um projeto de intervenção e possa ser capacitado para ser supervisor de estágio. Elas acreditam que delimitar a ementa contribui para o processo de amadurecimento teórico, técnico e interventivo, capacitando-o para atuar em qualquer área depois de formado (RAMOS; SANTOS, 2016, p. 297).

Muitos(as) supervisores(as) acadêmicos(as) quando assumem a função não possuem experiência na mesma e precisam desempenhá-la de forma a conectar teoria com a realidade prática do estágio, de acordo com Guerra:

[...] trabalhar as mediações que conectam os fundamentos históricos, teóricos, metodológicos, éticos e políticos com as experiências que se realizam no campo de estágio e, ao mesmo tempo, através de tais fundamentos, buscar interpretar teoricamente os processos sociais e a dinâmica institucional. Acompanhar o processo do estagiário e o desenvolvimento de atitudes e posturas técnicas e éticas, viabilizando a síntese entre os conhecimentos e saberes (teóricos, técnico-operativos e instrumentais) e as experiências enfrentadas no estágio. (GUERRA, 2016, p. 120).

Nesse caso, não só a capacitação desse(a) supervisor(a) é fundamental, mas também uma organização da disciplina por meio de ementas que orientem o desenvolvimento da supervisão, é claro que não se trata de uma ementa engessada que não permite trabalhar conteúdos trazidos pelos(a) discentes, mas sim de um planejamento dessas atividades.

Outra proposta de Ramos e Santos (2016, p. 298) é o compartilhamento do plano da disciplina com o(a) supervisor(a) acadêmico, assim como já abordado. Na mesma direção Ortiz, discorre sobre a importância do supervisor(a) de campo buscar o estreitamento da relação com a sala de aula, conhecendo o currículo pleno da UFA, assim como o programa da disciplina de estágio, de modo a evitar que a realização do estágio acontece de forma “apartada” da disciplina, o que inviabiliza a relação orgânica entre ambos (ORTIZ, 2016, p. 209-210).

Ramos e Santos (2016) também apontam as visitas aos campos de estágio como um importante instrumento que permite verificar as condições éticas e técnicas em que se realiza o estágio entre outras questões e reconhecem a dificuldade na

efetivação dessa atividade, propondo a construção coletiva do plano de estágio como possibilidade de aproximação da tríade (RAMOS; SANTOS, 2016, p. 298).

Outro elemento importante proposto pelas autoras é a elaboração do diário de campo que “[...] permite ao professor compreender o processo de supervisão, sua frequência, as condições éticas e técnicas e as reflexões produzidas pelo(a) discente sobre suas atribuições e se as mesmas são coerentes com a fase da formação.” (RAMOS; SANTOS, 2016, p. 299).

Enfim, as propostas apresentadas pelas autoras representam um ponto de partida para a reflexão da efetivação da integração entre supervisor(a) acadêmico(a), supervisor(a) de campo e estagiário(a). Reforça-se que essa interconexão é a ação necessária para que o estágio e supervisão contribuam com a formação e exercício profissionais de forma ética, coerente e competente.

3.4 Aprendizados, contribuições e desafios mediante o processo de supervisão de estágio em Serviço Social

O estágio e a supervisão são elementos distintos e imprescindíveis na formação profissional que, por meio da interação entre supervisor(a) de campo e supervisor(a) acadêmico(a), devem orientar, avaliar e possibilitar ao(a) estagiário(a) a construção do conhecimento pelo qual o(a) mesmo(a) possa realizar a análise de conjuntura, desvelando as mediações⁵⁵ presentes no cotidiano profissional.

O estágio supervisionado precisa ser entendido como um processo dinâmico que envolve além dos(as) supervisores(as) e estagiários(as), a universidade e o campo de estágio. Portanto, faz-se imprescindível que todos os envolvidos tenham o conhecimento da importância do estágio na formação de futuros profissionais e da dinâmica da realidade social, incluindo os empregadores que têm importante papel na viabilização da supervisão.

O estágio é um importante espaço (mas não só) que contribui para que o(a) discente venha apreender a realidade social e as demandas oriundas do processo de reforma do Estado, permite aos estudantes “[...] captarem o significado da política

⁵⁵ Para Santos (2013, p. 79), a categoria mediação pode ser vista de duas angulações: como uma categoria ontológica e como uma categoria reflexiva. Quando ela compõe a estrutura do ser social, não sendo uma intervenção do intelecto, quando está posta na realidade, quando existe independente da consciência que se tenha sobre ela, é uma categoria ontologia. Já as mediações reflexivas são aquelas que são construídas pela razão para conhecer o objeto e guiar a intervenção, são aquelas que garantem a apreensão das múltiplas determinações do objeto.

social, o antagonismo de interesses que as atravessam e as lutas de classe como elemento constitutivo das políticas sociais.” (GUERRA, 2016, p. 109).

É por meio do estágio que o(a) discente tem a possibilidade de conhecer a população usuária, desconstruindo preconceitos e por meio de um perfil crítico fomentar estratégias para a melhoria das condições de vida da população.

Para tanto, a formação profissional e, conseqüentemente, o estágio supervisionado devem estar embasados na teoria social crítica que permite a apreensão da sociedade capitalista de modo dialético em uma perspectiva de totalidade.

Desse modo, estágio e supervisão têm o papel de contribuir positivamente com a formação e exercício profissionais, na medida em que, se realizados sob as condições adequadas, possuem a função de desvelar a realidade social, articulando a unidade de teoria e prática, capacitando o(a) discente sob o ponto de vista teórico-metodológico, ético e instrumentalmente, formando profissionais críticos, propositivos e éticos.

Contudo, o exercício profissional do(a) assistente social é um espaço complexo, repleto de desafios que vão desde espaço físico, falta de equipe profissional, falta de recursos, acúmulo de trabalho, entre outros que torna a realização do estágio supervisionado e supervisão de forma crítica, ética, coerente e competente é um desafio.

Desse modo, o estágio supervisionado é um espaço repleto de contradições e conflitos, entretanto, também é um espaço de possibilidades, de sistematização do conhecimento, de buscas, de criatividade, entre outros.

Refletir o estágio supervisionado é um exercício que deve ser realizado cotidianamente, buscando estratégias para sua operacionalização. A pesquisa proporcionou essa reflexão que destaca a fala da coordenadora e supervisora acadêmica Heloisa, que reflete o estágio supervisionado a partir de um ponto positivo e negativo.

Eu vejo dois pontos importantes, um ponto negativo e um positivo. Vamos começar pelo positivo, o ponto positivo é a questão do desenvolvimento da profissão é a própria organização e compromisso ético-político dessa profissão com a questão da qualidade formação profissional, então, por exemplo, há a elaboração de uma Política Nacional de Estágio que foi um avanço da profissão, e que só foi possível pelo esforço desse colegiado, pelo

desenvolvimento dessa profissão e pelo compromisso ético-político dessa categoria profissional no que diz respeito a formação profissional. (Heloisa, coordenadora e supervisora acadêmica).

No que diz respeito à fala destacada acima, partilha-se do mesmo entendimento. A Resolução n.º 533/08 do CFESS e a PNE (2009) são instrumentos que demonstram um avanço significativo em relação à operacionalização do estágio supervisionado, ao mesmo tempo, mostra uma articulação de luta da categoria a favor da qualidade da formação profissional.

Contudo, defende-se que a articulação da categoria como aconteceu na implementação das referidas legislações precisa continuar acontecendo e ser fortalecida, haja vista que muitos profissionais não participam dos encontros e reuniões dos órgãos representativos da profissão, por uma série de fatores, um deles é o próprio deslocamento para os locais de reuniões que não abarcam a totalidade de profissionais. Contudo, essa é uma articulação necessária e imprescindível para a disseminação do conhecimento, luta e defesa da profissão.

A participante da pesquisa ainda destaca o ponto negativo em relação ao estágio:

Bem o fator negativo que eu vejo é a questão do momento que nós estamos passando de precarização das condições das relações de trabalho, e da forma como o estágio perpassa pela formação e pelo trabalho profissional, e o estágio acaba que sofrendo as consequências por conta da precarização do trabalhador e no caso o trabalhador assistente social, então infelizmente há a precarização do trabalho do assistente social que reflete de forma negativa na supervisão de estágio. Então hoje pensar a supervisão de estágio a gente não pode descartar isso, então apesar de todos os avanços e todos os pontos positivos nos temos esse ponto que é negativo e que vai trazer consequências negativas para supervisão de estágio, e dentro desse âmbito da precarização vem também a questão da precarização também do processo de formação profissional principalmente quando se trata do ensino a distância. Que quando a gente pensa no ensino a distância traz precarização da supervisão de estágio. Então hoje não tem como também falar da supervisão de estágio em Serviço Social e deixar de lado as reflexões sobre a precarização da formação advinda dos ensinosa distância, que sem dúvida alguma eu acredito que o ensino a distância tem pontos favoráveis e positivos, contudo no que se diz a respeito ao estágio, ao processo de estágio supervisionado em Serviço Social não traz pontos positivos só negativos, porque a proposta a distância não consegue, se nem nós do ensino presencial estamos conseguindo uma relação próxima entre estagiário, supervisor acadêmico e supervisor de campo se nem nós que estamos aqui numa universidade pública presencial, imagina no ensino a distância como

que acontece essa aproximação entre esses atores importantes do processo de supervisão de estágio, então por isso que eu vim falar do estágio hoje eu penso nesses três pontos são alguns positivos e alguns negativos. (Heloisa, coordenadora e supervisora acadêmica).

A fala destacada acima reflete a discussão realizada ao longo desta pesquisa, de que a precarização das relações de trabalho do(a) assistente social e a precarização do ensino superior, expresso não apenas na modalidade à distância, mas também em cursos presenciais privados, trazem sérias consequências para a realização do estágio e da supervisão, como por exemplo, a fragilidade da formação profissional expressa em conteúdos aligeirados, na formação superior pautada nos ditames do mercado, por meio de conteúdos apostilados e precários que não contribuem com o aprofundamento da dos núcleos de formação expresso no projeto de formação profissional, pontua-se como um desafio.

A fragilização da formação profissional reflete também no exercício da profissão, haja vista que esses(as) profissionais formados de forma precária podem vir atuar desempenhando ações acríticas e em conformidade com a ordem social vigente. Ainda é importante destacar que esses(as) profissionais também podem vir a desempenhar o papel de supervisor(a) de estágio, seja no campo ou na academia reforçando e contribuindo com a precarização na formação profissional.

A supervisão de estágio em Serviço Social deve ser realizada mediante a visão de totalidade do processo histórico da sociedade capitalista, que envolve a profissão, o ensino e o trabalho, em outras palavras, a supervisão de estágio somente é possível por meio da visão de totalidade no qual a profissão está inserida.

Na pesquisa, foi também evidenciado qual elemento que qualifica a supervisão de estágio por meio da fala dos participantes, de modo tal que foi apreendido o conhecimento científico como recurso central que qualifica a supervisão. Assim, o conhecimento científico é o elemento que não só qualifica a supervisão como embasa o exercício profissional, é por meio do conhecimento que o(a) profissional encontra meios de resistir e de defender sua atuação profissional.

Eu penso que em primeiro lugar o conhecimento é um recurso necessário e que vai qualificar então o supervisor de campo e o supervisor acadêmico, eles têm que estar em processo de formação continuada para qualificar o processo de supervisão de estágio. Acho que sem esse processo de supervisão continuada não haverá a qualificação dessa supervisão de estágio, então o supervisor de campo e o supervisor acadêmico como docente têm que estar

estudando diariamente. (Heloisa, coordenadora e supervisora acadêmica).

Acho que o conhecimento teórico e técnico-operativo do assistente social, que qualifica a supervisão. Se o supervisor não tiver conhecimento, ele vai só colocar o estagiário pra tirar Xerox. (Paulo, supervisor de campo).

A formação continuada é requisito fundamental ao(a) profissional de Serviço Social, seja ele(a) supervisor(a) ou não. O cotidiano é perpassado por inúmeras contradições e situações complexas, é uma realidade dinâmica que só pode ser em partes apreendida por meio do conhecimento.

A supervisora de campo Estela identifica que, além do conhecimento, acrescenta a escuta, a visão crítica por meio da teoria social e a troca de saberes como recursos que qualificam a supervisão.

O movimento de reflexões críticas constantes por ambas as partes, movimento este que não pode estar descolado da realidade social vivenciada pelas famílias e nem da realidade de trabalho submetida aos profissionais, muitos menos sem analisar a conjuntura em sua totalidade, sabendo que o processo de supervisão deve sempre abranger diversas dimensões a serem destrinchadas para apreensão do movimento do real, sabendo que estão inseridas em uma dada sociabilidade totalmente contraditória. Destarte, o que qualifica a supervisão é sua escuta, atenção, a visão de homem e de mundo, a visão crítica através da Teoria Social Crítica, a metodologia participativa, de reciprocidade, de troca de saberes e constantes reflexões para além do aparente. (Estela, supervisora de campo).

Partilha-se da concepção de que o conhecimento é elemento essencial e que qualifica a supervisão de estágio em Serviço Social, entretanto, o conhecimento precisa estar acompanhado da proposição de estratégias e ações a serem desenvolvidas no processo de supervisão de estágio, não basta conhecer é preciso ter direcionamento e uma intencionalidade que dê continuidade esse conhecimento.

A supervisora Heloisa ainda destaca a questão do compromisso profissional para a realização da supervisão de estágio.

Outro aspecto fundamental que qualifica o processo de supervisão, que quero destacar é a questão do compromisso. A questão do compromisso profissional com o processo de formação, então eu posso ter muito conhecimento, pesquisar, saber tudo sobre o estágio é ter uma infinita experiência e estudo nessa área, mais se eu não tiver o compromisso de colocar tudo, todo esse conhecimento a

disposição dessa supervisão de estágio da formação profissional dos nossos alunos nada vai valer todo o conhecimento adquirido e todo esse processo de formação continuada, então eu penso que essas duas questões são fundamentais no processo para qualificar a supervisão é a supervisão de estágio tanto no âmbito do campo como da academia é que os dois têm que caminhar juntos para formar, para efetivar esse processo de supervisão de estágio. (Heloisa, coordenadora e supervisora acadêmica).

A supervisão de estagiários(as) é uma atribuição privativa do(a) assistente social, conforme já abordado. Contudo, o exercício profissional é um espaço contraditório e complexo no qual a atividade de supervisão, muitas vezes, é entendida como apenas mais uma atividade dentre tantas que perpassam o cotidiano profissional.

A mudança desse cenário exige dois fatores: 1) que o estágio supervisionado seja hegemonicamente entendido como um espaço fundamental na formação profissional, pois não basta o estágio ser compreendido dessa maneira somente na academia, fato que remete ao segundo fator; 2) o entendimento da importância da atividade enquanto supervisor(a) seja de campo ou acadêmico(a).

Cada supervisor(a) possui seu papel no processo de supervisão, porém, ambos são fundamentais, no qual sem um o outro não conseguiria efetivar a supervisão. Portanto, assumir o compromisso com a supervisão de estágio, é contribuir com o processo de formação profissional que perpassa pela compreensão dessa importância.

No decorrer da pesquisa, foi possível perceber que, na graduação, o(a) discente entenderá a importância do estágio supervisionado somente na formação profissional, fato demonstrado por meio dos relatos abaixo dos(as) estagiários(as) que apontam o que é necessário para atuar como supervisor.

Eu acho que é segurança, conhecimento, eu acho que você tem que dominar muito, por que eu penso assim, eu penso quando eu for trabalhar eu tenho que estar completamente por dentro de tudo a dinâmica da instituição, as políticas para eu puder fazer, igual eu tive minha supervisão entendeu, eu acho e você tiver essa segurança, esse compromisso, eu creio que terei, mas eu quero esperar mais tempo por que eu não tive essa questão de na supervisão acadêmica. (Larissa, estagiária).

Bom eu acho que é um bom entendimento da profissão e isso a gente aprende, enquanto formação na graduação mais eu acho que ter um comprometimento da lei de regulamentação da profissão, é ter

um comprometimento da lei de estágio, eu acho que é importante por que, você tem que ter uma compreensão crítica daquilo que você vai fazer, por que se não você não vai conseguir ser uma supervisora ou só vai reproduzir alguma coisa que você vivenciou. Eu acho que você tem que ter esse embasamento teórico e ter um aprofundamento né para fazer, ter um aperfeiçoamento eu penso que deveria ter espaço que promovesse isso, por que é muito importante no estágio. (Helena, estagiária).

As falas acima, possivelmente, demonstram que a formação profissional tem conseguido refletir com mais aprofundamento o estágio supervisionado e isto é muito significativo, contudo, a formação permanente e a defesa por espaços que promovam a discussão sobre o estágio supervisionado é fundamental para que esse conhecimento adquirido na graduação se renove e seja disseminado, fortalecendo a formação profissional.

Como já abordado, o estágio supervisionado é imprescindível na formação profissional em Serviço Social, caracterizado como um espaço de ensino e aprendizagem, porém, também pode se caracterizar como um elemento “dificultador” na profissão quando este não é realizado de maneira que contribua positivamente com a formação e exercício profissionais. Quando o estágio é precário, passa-se uma experiência negativa ao(a) estagiário(a), ficando sob responsabilidade desse(a) romper com esse ciclo enquanto profissional.

A supervisão de estágio, quando realizada em sintonia com as questões postas pela realidade social, refletindo junto ao(a) estagiário(a) suas consequências nas condições de trabalho do(a) assistente social, seja no campo ou na academia, é imprescindível para que o estágio venha a ser realizado de forma crítica e coerente.

Com a realização da pesquisa, fica o aprendizado de que a supervisão de estágio, embora complexa, imprescindível e um compromisso com a formação profissional, porém, pode ser também gratificante, pois faz parte de uma construção coletiva que contribui com o processo de formação profissional, é a concretização do estágio por meio da supervisão que imprime resistência, luta e defesa a profissão de Serviço Social. Desse modo, a fala da supervisora acadêmica Heloisa sintetiza a importância da supervisão de estágio.

E os profissionais os assistente sociais só vão conseguir efetivar um projeto de profissão ousado como nosso, se tivermos um processo de formação qualificado, e o processo de formação qualificado depende de um estágio de um processo de supervisão de estágio

qualificado, então eu penso que a categoria está caminhando para isso tem esse compromisso, está buscando caminhos eu acho que o próprio exercício da pesquisa no que diz respeito a supervisão de estágio é uma preocupação, é um compromisso com o processo de formação profissional e com o processo de qualificação da supervisão de estágio, então pensar hoje o estágio supervisionado em Serviço Social eu particularmente penso de forma muito positiva nesse sentido. (Heloisa, coordenadora e supervisora acadêmica).

Enfim, supervisor(a) acadêmica, supervisor(a) de campo e estagiário(a) são os participantes do processo de supervisão de estágio em Serviço Social, cada qual com seu papel e igualmente imprescindíveis nesse processo, que deve ser realizado de forma indissociável, isto é, a interconexão entre esses participantes é o que viabiliza a supervisão de estágio de modo crítico, ético e competente, sem essa interação fica muito difícil que a supervisão venha a cumprir seu papel que é de construir, contribuir com a formação e exercício profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Precisamos construir sempre novas estratégias para formar, de fato, novos protagonistas que possam interferir no trabalho desenvolvido pelos profissionais, que possam rejeitar o codinome especialista em desenvolvimento social, [...] que possam fazer a diferença no interior de uma profissão que trabalha no olho do furacão, que é contratada pelos dominantes para acalmar os dominados e que, imaginem vocês, escolheu dar voz, hora e lugar aos dominados, escolheu contribuir para a construção de uma nova hegemonia.
(OLIVEIRA, I. I. M. S., 2010, p. 742-743).

Refletir sobre a supervisão de estágio em Serviço Social implica em realizar uma análise crítica do movimento de produção e reprodução do capital e suas implicações na formação e exercício profissionais do(a) assistente social. Compreendendo que a supervisão de estágio faz parte do movimento histórico da sociedade capitalista e que só pode ser realizada mediante a visão de totalidade desse processo histórico.

Portanto, para a realização da pesquisa, foi fundamental apreender o movimento de expansão do ensino superior no Brasil, resgatando alguns aspectos históricos que auxiliaram na apreensão de seus impactos nos cursos de Serviço Social, fragilizando a formação profissional, expressa principalmente tanto na modalidade à distância quanto no ensino superior privado que prezam apenas a ótica do capital, visando o lucro máximo.

Essas instituições como já abordado não têm por obrigatoriedade de manter o tripé ensino, pesquisa e extensão, comprometendo o ensino em sua totalidade.

As Diretrizes Curriculares (1996) têm entre seus princípios a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, compreende-se que o conhecimento deve ir além da sala de aula e dos muros da universidade, a extensão permite a troca de saberes entre discentes, professores e comunidade, sendo que o(a) discente tem possibilidade de ser protagonista de seu aprendizado. A pesquisa, por sua vez, é elemento transversal no projeto de formação em Serviço Social, imprescindível que auxilia na apreensão crítica da realidade social por meio de um referencial teórico-metodológico que instrumentaliza o exercício profissional ultrapassando ações imediatistas e tecnicistas.

Contudo, não só instituições de ensino privadas presencial e/ou à distância expressam a precarização do ensino superior, haja vista que, cada vez, mais as

instituições públicas têm sofrido com a pulverização dos recursos, aumento do número de alunos por professor, aligeiramento da formação e precarização do trabalho docente.

Esse cenário evidencia que o perfil profissional previsto nas diretrizes curriculares de um profissional crítico, propósito que tem um direcionamento ético-político com base no Código de Ética Profissional da profissão, possivelmente, pode sofrer mudanças negativas, tendo em vista o alto número de bacharéis formados em instituições com significativas precariedades no processo formativo, reforçando ações acríticas, tecnicista e de reprodução da ordem social vigente.

Ainda, considerando que esses(as) profissionais formados de modo precário poderão exercer a supervisão de campo ou mesmo a docência, reforçando as fragilidades do processo formativo e do exercício profissional.

Na pesquisa, também foi fundamental resgatar a construção histórica das Diretrizes Curriculares, demonstrando a significativa articulação da categoria na defesa por uma formação profissional ética, coerente e crítica.

Foi refletida a organização do projeto de formação expresso nas Diretrizes Curriculares no intuito de aprofundar o tema e desvelar o processo de formação profissional.

Buscou-se elementos acerca do trabalho do assistente social, apreendendo a precarização das condições de trabalho que influenciam diretamente na realização da supervisão de estágio.

A supervisão de estágio remete à formação e ao exercício profissionais, portanto, apreender como esses se ligam ao processo de supervisão de estágio foi importante para elucidar como esse processo deve ser realizado.

A pesquisa evidenciou como a supervisão está organizada nas instituições pesquisadas e, por meio da fala dos participantes, apreendeu-se seus significados e desafios.

Nesse sentido, constatou-se que, para os participantes da pesquisa, a supervisão de estágio é imprescindível e fundamental no processo de formação profissional do(a) assistente social, garantindo sua qualidade. Contudo, a indissociabilidade entre supervisão acadêmica, supervisão de campo e estágio de forma integral, concreta e permanente não acontece.

A articulação entre os sujeitos do processo de supervisão de estágio acontece por meio de contatos telefônicos e e-mails, há apenas uma aproximação maior

quando são realizados as reuniões ou fórum de supervisores, isto quando o(a)supervisor(a) de campo consegue participar desses eventos.

Fato justificado pelos desafios enfrentados no cotidiano de trabalho tanto do supervisor(a) acadêmico quanto do supervisor(a) de campo, que consideram que a sobrecarga intensa de trabalho influencia diretamente na qualidade dessa supervisão, assim como a falta de recursos materiais, por exemplo, a falta de sala adequada para a supervisão e de veículo para as visitas aos campos de estágio ou participação nos eventos da universidade.

A organização e participação em reuniões, encontros, entre outros, são atividades muito significativas para estreitamento da interação que deve acontecer no processo de supervisão. Contudo, novamente essa atividade é prejudicada pelo acúmulo de trabalho de ambos os(as) supervisores(as).

Uma das atribuições do(a) supervisor(a) de campo expressa na PNE é a realização de encontros sistemáticos com os(as) estagiários(as), são esses momentos de reflexão que enriquecem e caracterizam a supervisão, porém, como já foi abordado, devido à sobrecarga de trabalho, esses momentos são esporádicos e a supervisão, muitas vezes, passa a ser confundida com o simples acompanhamento do estágio.

É importante relatar que essa situação geralmente é agravada, pois como trabalhadores(as) assalariados(as) os(as) assistentes sociais são submetidos à mesma lógica de produção que qualquer outro trabalhador e esses momentos de reflexão não são entendidos por parte dos empregadores como parte do cotidiano de trabalho enquanto atribuição privativa do(a) assistente social.

Os recursos necessários para a realização do processo de supervisão apontados foram o entendimento do propósito da supervisão, bom relacionamento entre os supervisores e com os demais profissionais que fazem parte do campo de estágio e recursos físicos e materiais.

Refletir a falta de recursos físicos e materiais perpassa pelo conhecimento da realidade institucional em que o estágio se realiza e isto contribui para entender os limites institucionais e as relações de poder constituídas naquele espaço, auxiliando a construção de estratégias que ultrapassem essas dificuldades.

A condição de aluno(a) trabalhador(a) também foi apontada como um desafio que precisa ser refletido, pois, muitas vezes o(a) discente não consegue tempo para a realização do estágio e acaba prolongando o tempo de graduação, ou devido a

essa falta de tempo, o estágio se torna fragmentado devido a poucas horas de dedicação a essa atividade e o mesmo não consegue acompanhar os processos de intervenção por completo.

Na operacionalização do estágio, também é evidenciada a unidade de teoria e prática como imprescindível, cabendo à formação profissional trazer elementos para que os(as) discentes consigam compreendê-las e relacioná-las como uma unidade, isto é, teoria e prática são elementos indissociáveis que perpassam todo exercício profissional e articulam as dimensões teórico-metodológica, ético-político e técnico-operativo.

Estágio e supervisão são elementos fundamentais, contudo na formação profissional não existe uma preparação para que o(a) futuro(a) profissional venha executar a supervisão de estágio, existe uma reflexão das atividades por meio das reuniões e eventos para os(as) supervisores de campo no qual os(as) discentes são convidados(as) a participar.

Assim, subentende-se que basta ser assistente social para ser supervisor(a) de estágio quando a supervisão exige tanto uma formação profissional sólida quanto uma formação permanente que forneça elementos permitam desvelar a realidade social e buscar estratégias para efetivação coerente e competente da atividade.

A supervisão deve ser realizada por meio da visão de totalidade do processo histórico do sistema capitalista a qual estamos organizados enquanto sociedade, que influencia diretamente as condições de vida e de trabalho de toda população. Entender esse processo histórico, por meio de aproximações sucessivas da realidade e buscar estratégias mediante o movimento da singularidade, particularidade e universalidade, não é tarefa fácil.

Isso instiga a refletir a importância de cursos específicos e grupos de discussão que auxiliem no aprofundamento dessas questões visando a preparar o(a) assistente social para o exercício da supervisão.

A formação permanente também é imprescindível para a operacionalização da supervisão, isso é exemplificado na fala dos(as) participantes da pesquisa quando consideram o conhecimento científico como elemento fundamental que qualifica a supervisão, entretanto, dar um direcionamento por meio das estratégias e ações a serem desenvolvidas no processo de supervisão é essencial.

Faz-se relevante elucidar que a supervisão enquanto atribuição privativa do(a) assistente social perpassa pelo compromisso que esse(a) tem com a formação

profissional, porém, é difícil refletir a questão do compromisso quando se depara com cotidiano de trabalho complexo, que contribui para que a supervisão seja apenas um momento episódico, apenas mais uma tarefa a ser realizada.

Assumir o compromisso com a supervisão de estágio contribuindo com a formação profissional perpassa pela compreensão do mesmo como um elemento fundamental e imprescindível no projeto de formação. Esse entendimento remete a também compreender o papel de cada supervisor(a) e que ambos são fundamentais, no qual sem um o outro não conseguiria efetivar a supervisão e assim assumir esse compromisso.

Das indagações traçadas no início deste estudo, ainda é importante destacar que o processo de supervisão de estágio não acontece integralmente como previsto nas legislações que conferem legalidade a atividade de estágio e da supervisão, isto é, as Diretrizes Curriculares, a Resolução n.º 533/08 do CFESS e a PNE, pois a interconexão entre os sujeitos envolvidos no processo de estágio supervisionado, ainda não consegue ser efetivada na realização da supervisão de estágio em Serviço Social.

Mediante essa realidade, acredita-se que é possível construir uma efetiva formação profissional e o exercício da profissão de forma ética, coerente e crítica, pautada no processo de supervisão de estágio desde que dentro dessa interconexão, da integração entre os(as) supervisores(as) de campo, supervisores(as) acadêmicos(as) e estagiário(a). Fora dessa integração, o processo de supervisão estará sempre com deficiência e, como resultado, contribuindo parcialmente com a formação profissional como prevista nas Diretrizes Curriculares.

Conclui-se que a hipótese traçada no início do estudo foi parcialmente comprovada à medida que o(a) supervisor(a) de campo, supervisor(a) acadêmico(a) e o(a) estagiário(a) contribuem de forma “fragmentada” com a construção e efetivação da formação profissional e exercício da profissão de forma, ética, coerente e crítica, pois a integração entre esses participantes precisa ainda ser efetivada

Acredita-se que o estágio e supervisão ainda precisam ser fortalecidos, são elementos imprescindíveis na formação profissional, mas que, por vezes, assumem um papel secundário, talvez, porque ainda há muitos desafios para que essas atividades se realizem de forma efetiva.

Contudo, o que se percebe é que o estágio, embora concebido como central na formação, nunca realmente foi compreendido dessa maneira, caso contrário, não seria tão fragilizado e o processo de capacitação dos(as) supervisores(as) seria efetivo, quando, na verdade, essa capacitação é inexistente.

É claro que existe uma articulação da categoria em favor do estágio supervisionado, entretanto, essa reflexão se dá apenas por causa da precarização da formação profissional expressa nos cursos de modalidade à distância.

São mais de vinte anos das Diretrizes Curriculares, dez anos da Resolução n.º 533/08 do CFESS e quase dez anos da PNE e ainda os profissionais demonstram uma fragilidade teórica em relação à operacionalização do estágio e da supervisão.

Contudo, esses instrumentos ainda são recentes, isto é, a nova lógica curricular como preconiza as Diretrizes Curriculares ainda está sendo construída, neste sentido, é importante refletir estratégias em como ressignificar o trabalho do(a) assistente social, ou seja, como dar um novo sentido perante tantas dificuldades e desafios como, por exemplo, a precarização do trabalho do(a) assistente social para assim contribuir com a formação profissional de forma ética e coerente.

Porém, a Resolução n.º 533/08 do CFESS e a PNE (2009) são instrumentos que fornecem as “[...] possibilidades de avanço para concretizar as diretrizes estabelecidas pela ABEPSS referentes à formulação de Projetos Políticos Pedagógicos compatíveis com o perfil profissional que se pretende para o assistente social na atualidade.” (RAMOS; ABREU, 2016, p. 265).

Ainda se faz importante destacar que a devolução dos resultados da pesquisa aos seus participantes será realizada por meio de relatório elaborado com uma síntese da pesquisa e entregue em cada instituição.

Logo, é preciso ressaltar que não há a pretensão de se esgotar o tema, pois ainda são muitos os desafios a serem ultrapassados que precisam ser refletidos, assim como a realidade na qual o estágio está inserido é dinâmica e possibilita novos estudos e investigações.

REFERÊNCIAS

ABESS; CEDEPSS. Projeto de investigação: a formação profissional do assistente social no Brasil determinantes históricos e perspectivas. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano 5, n. 14, p. 104-139, abr. 1984.

_____.; _____. Proposta básica para o projeto de formação profissional. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano 26, n. 50, p. 143-171, abr. 1996.

_____.; _____. Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social. **Cadernos ABESS**, São Paulo, n. 7, p. 169-186, 1997.

ABEPSS. Política Nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social- ABEPSS. Brasília, DF, 2009. **Temporalis**, Brasília, DF, ano 9, n. 17, p.162-202, jan./jun. 2009.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de pesquisa**: propostas metodológicas. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BENATTI, Lucimara Perpétua dos Santos; Mustafa, Patrícia Soraya. Privatização e Precarização da Política de Educação Superior no Brasil: impactos para a formação profissional em Serviço Social. **Temporalis**, Brasília, DF, ano 16, n.32, p.141-158, jul./dez. 2016.

BOSCHETTI, Ivanete. Implicações da crise do capital na política de educação superior no Brasil no contexto atual. In: SANTOS, Cláudia Mônica; LEWGOY, Alzira Maria Baptista; ABREU, Maria Helena Elpidio (Org.). **A supervisão de estágio em Serviço Social**: aprendizados, processos e desafios. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

BOURGUIGNON, Jussara Ayres. O processo da Pesquisa e suas Implicações Teórico-metodológicas e Sociais. **Revista Emancipação**, Ponta Grossa, v.1, n. 6, p. 41-52, 2006.

_____. **A particularidade histórica da pesquisa no Serviço Social**. São Paulo: Veras; Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 52/2006 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília, DF: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2006a.

_____. Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994. Dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 21 dez. 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8958.htm>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 nov. 1995. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm>. Acesso em: 19 fev. 2018.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 jan. 2018.

_____. Decreto nº 2.306 de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 ago. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2306.htm>. Acesso em: 25 jan. 2018.

_____. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei nº 9.394/96). **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 11 fev. 1998a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2018.

_____. Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998. Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 28 abr. 1998b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2561.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2018.

_____. Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. Brasília: Senado Federal. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 11 fev. 2018.

_____. Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em: 20 fev. 2018.

_____. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm>. Acesso em: 20 jan. 2017.

BRASIL. Decreto nº 5.773 de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 maio 2006b. Disponível em: <<http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm>>. Acesso em: 19 fev. 2018.

_____. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 09 jun. 2006c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 19 fev. 2017.

_____. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 30 jan. 2017.

_____. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 07 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em: 30 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Expansão da educação superior e profissional e tecnológica**: mais formação e oportunidades para os brasileiros. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao/images/APRESENTACAO_EXPANSAO_EDUCACAO_SUPERIOR14.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2018.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125). **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2018.

_____. Lei nº 13.530 de 7 de dezembro de 2017. Altera a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, a Lei Complementar nº 129, de 8 de janeiro de 2009, a Medida Provisória nº 2.156-5, de 24 de agosto de 2001, a Medida Provisória nº 2.157-5, de 24 de agosto de 2001, a Lei nº 7.827, de 27 de setembro de 1989, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, a Lei nº 9.766, de 18 de dezembro de 1998, a Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, a Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, a Lei nº 12.688, de 18 de julho de 2012, e a Lei nº 12.871, de 22 de outubro de 2013; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 8 dez. 2017a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13530.htm>. Acesso em 20 jan. 2018.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 maio 2017, retificado em 30 maio de 2017b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm>. Acesso em: 2 fev. 2018.

CAPUTI, Leslieane. **Supervisão de Estágio em Serviço Social: tempos de mundialização do capital – desafios cotidianos e (re)significados!** 2014. 228 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2014.

CARDOSO, Isabel Cristina da Costa; et al. Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional Novos Subsídios para o Debate. **Cadernos ABESS**, São Paulo, n. 7, p. 15-57, 1997.

CARDOSO, Priscila; TORRES, Andrea Almeida. Rupturas, desafios e luta por emancipação: a ética profissional no Serviço Social brasileiro. In: SILVA, Maria Liduína de Oliveira e (Org.). **Serviço Social no Brasil: história de resistências e de ruptura com o conservadorismo**. São Paulo: Cortez, 2016.

CFESS. Resolução CFESS nº 533, de 29 de setembro de 2008. Regulamenta a supervisão direta de estágio no Serviço Social. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 01 out. 2008. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=107&data=01/10/2008>>. Acesso em: 2 fev. 2018.

_____. **Código de ética do/a assistente social: Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão**. 9. ed. rev. e atual. Brasília, DF, 2011.

_____. **Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e serviço social**. Brasília, DF, 2015.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

_____. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CISLAGHI, Juliana Fiúza. A Formação dos Assistentes Sociais em Tempos de Contrarreformas do Ensino Superior: o impacto das mais recentes propostas do governo Luiz Inácio Lula da Silva. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 106, p. 241-266, abr./jun. 2011.

COLOMBI, Bárbara Leite Pereira. A precarização do trabalho em foco: rebatimentos para os assistentes sociais do Judiciário. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 127, p. 574-586, set./dez. 2016.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2007.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FERREIRA, Ana Maria; CASTRO, Marina Monteiro de Castro e. Fóruns de Supervisão: fortalecimento da articulação entre universidade e campos de estágio. In: SANTOS, Cláudia Mônica; LEWGOY, Alzira Maria Baptista; ABREU, Maria Helena Elpidio (Org.). **A supervisão de estágio em Serviço Social**: aprendizados, processos e desafios. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 5. ed. São Paulo: Cortez : Instituto Paulo Freire, 2010.

GUERRA, Yolanda. A dimensão investigativa no exercício profissional. In: CFESS; ABEPSS. **Serviço Social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília, DF, 2009.

_____. A formação profissional frente aos desafios da intervenção e das atuais configurações do ensino público, privado e a distância. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 104, p. 715-736, out./dez. 2010.

_____. Formação Profissional em Serviço Social: polêmicas e desafios. In: SILVA, José Fernando Siqueira da; SANT'ANA, Raquel Santos; LOURENÇO, Edvânia Ângela de Souza (Org.). **Sociabilidade Burguesa e Serviço Social**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

_____. O estágio supervisionado como espaço de síntese da unidade dialética entre teoria e prática: o perfil do profissional em disputa. In: SANTOS, Cláudia Mônica; LEWGOY, Alzira Maria Baptista; ABREU, Maria Helena Elpidio (Org.). **A supervisão de estágio em Serviço Social**: aprendizados, processos e desafios. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

_____. **Concepção dialética da história**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Renovação e conservadorismo no Serviço Social**: ensaios críticos. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. A formação Acadêmico Profissional no Serviço Social. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 120, p. 609-639, out./dez. 2014.

_____. **O Serviço Social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2015a.

_____. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2015b.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Brasil em síntese:** São Paulo: Barretos: panorama. Rio de Janeiro, 2017a. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/barretos/panorama>>. Acesso em: 26 dez. 2017.

_____. **Brasil em síntese:** São Paulo: Franca: panorama. Rio de Janeiro, 2017b. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/franca/panorama>>. Acesso em: 26 dez. 2017.

INSTITUTO GEOGRÁFICO E CARTOGRÁFICO DE SÃO PAULO. **Mapas Individuais das Regiões Administrativas e Metropolitanas.** São Paulo, [2017]. Disponível em: <http://www.igc.sp.gov.br/produtos/mapas_ra.aspx?>. Acesso em: 26 dez. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior:** 1995-2016. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

_____. **Censo Escolar:** mapa das escolas. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>>. Acesso em: 26 dez. 2017.

KOIKE, Maria Marieta. Formação Profissional em Serviço Social: exigências atuais. In: CFESS; ABEPSS. **Serviço Social:** direitos e competências profissionais. Brasília, DF, 2009.

LEWGOY, Alzira Maria Baptista. **Pensar a supervisão de estágio em Serviço Social:** ser ou não ser, eis a questão. 2007. 255 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

_____. A supervisão de estágio na formação em Serviço Social: novas configurações e desafios. In: SILVA, José Fernando Siqueira da; SANT'ANA, Raquel Santos; LOURENÇO, Edvânia Ângela de Souza (Org.). **Sociabilidade burguesa e Serviço Social.** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

_____. Os instrumentos legais e Políticos do Estágio Supervisionado em Serviço Social na Defesa da Qualidade Profissional. In: SANTOS, Cláudia Mônica; LEWGOY, Alzira Maria Baptista; ABREU, Maria Helena Elpidio (Org.). **A supervisão de estágio em Serviço Social:** aprendizados, processos e desafios. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

LIMA, Kátia Regina de Souza. **Reforma da educação superior nos anos de contra revolução neoliberal:** de Fernando Henrique Cardoso à Luiz Inácio Lula da Silva. 2005. 462 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2005.

_____. Contrarreforma da educação superior e formação profissional em Serviço Social. **Temporalis**, Brasília, DF, ano 8, n. 15, p. 17-34, jan./jun. 2008.

LIMA, Kátia Regina de Souza. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2011.

_____. Expansão da Educação Superior Brasileira na primeira Década do Novo Século. In: PEREIRA, Larissa Dahmer; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira (Org.). **Serviço Social e educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

MARTINELLI, Maria Lúcia. O uso de Abordagens Qualitativas na Pesquisa em Serviço Social. In: MARTINELLI, Maria Lúcia (Org.). **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras, 1999.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996. L. 1. v. 1. t. 1. (Os economistas).

MEDEIROS, Simone. **Políticas de educação à distância na formação de professores da educação básica, no governo Luís Inácio Lula da Silva (2003 – 2010)**. 2012. 389 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiana, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: _____ (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. E-Mec. **Instituições de educação superior e cursos cadastrados**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 26 dez. 2017.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 286, aprovado em 10 de outubro de 1962. **Documenta**, Brasília, DF, n. 10, p. 105-107, dez. 1962.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 242 aprovado em 13 de março de 1970. **Documenta**, Brasília, DF, n. 112, p. 221-223, mar. 1970.

_____. Resolução CNE/CES nº 6 de 23 de setembro de 1982. Fixa os mínimos de conteúdo e de duração do Curso de Serviço Social, com base no Parecer nº 412/82. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 out. 1982, seção 1, p. 19-199.

_____. Conselho Nacional de Educação Superior. Câmara Superior de Educação. Parecer n. CNE/CES 492/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 abr. de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2018

MINISTRO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Portaria nº 301, de 7 de abril de 1998. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 9 abr. 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/port301.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2018.

MINISTRO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Superior. Coordenação das Comissões de Especialistas de Ensino Superior. Comissões de Especialistas de Ensino em Serviço Social. **Proposta de Diretrizes Curriculares** apresentada por Maria Bernadete Martins Pinto Rodrigo, Marilda Villela Iamamoto e Mariangela Belfiore Wanderley. Brasília, 26 de fevereiro de 1999. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201603311140412406970.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2018.

MORAES. Antonio de Souza. Os Desafios do Novo Século à Formação em Serviço Social. **Temporalis**, Brasília, DF, ano 16, n. 31, p. 105-131, jan./jun. 2016.

MOREIRA, Tales Willyan Fornazier; CAPUTI, Leslieane. As Diretrizes Curriculares da Abepss e os Valores Éticos e Políticos para a Formação Profissional em Serviço Social. **Temporalis**, Brasília, DF, ano 16, n. 31, p. 105-131, jul./dez. 2016.

OLIVEIRA, Cirlene Ap. Hilário da Silva. **A centralidade do estágio supervisionado na formação profissional em serviço social**. 2003. 178f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2003.

_____. Estágio Supervisionado Curricular em Serviço Social: elementos para reflexão. **Temporalis**, Brasília, DF, ano 9, n. 17, p. 99-110, jan./jun. 2009.

OLIVEIRA, Isaura Isoldi de Mello Castanho e. Configurações do Ensino Superior e a Formação Profissional dos Assistentes Sociais: desafios para a intervenção. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 104, p. 737-749, out./dez. 2010.

ORTIZ, Fátima Grave. A Supervisão de Estágio como Atribuição Privativa do Assistente Social. In: SANTOS, Cláudia Mônica; LEWGOY, Alzira Maria Baptista; ABREU, Maria Helena Elpidio (Org.). **A supervisão de estágio em Serviço Social: aprendizados, processos e desafios**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

PAULO NETTO, José. A construção do projeto ético-político do Serviço Social Frente à Crise Contemporânea. In: CAPACITAÇÃO em Serviço Social e Política Social: crise Contemporânea, questão social e Serviço Social. mod. 1. Brasília, DF: CEAD, 1999.

_____. **Introdução ao estudo do método de Max**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PAULO NETTO. Para a crítica da vida cotidiana. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant; PAULO NETTO, José. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PAURA. Simone Giglio. O Serviço Social na Educação Superior. In: PEREIRA, Larissa Dahmer; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira (Org.). **Serviço Social e educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

PEREIRA, Larissa Dahmer. **Política educacional brasileira e Serviço Social: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional**. Rio de Janeiro, 2007. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

_____. A expansão dos cursos de Serviço Social em tempo de contrarreforma do ensino superior brasileiro: impactos na formação profissional em Serviço Social. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, n. esp., p. 323-331, ago. 2010.

_____. Expansão dos cursos de Serviço Social na modalidade de EAD no Brasil: análise da tendência à desqualificação profissional. In: _____.; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira (Org.). **Serviço Social e educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

_____.; FERREIRA, Andreza Telles dos Santos; SOUZA, Andréa Cristina Viana de. Análise comparativa entre a expansão dos cursos de Serviço Social EAD e presenciais. **Temporalis**, Brasília, DF, ano 14, n. 27, p. 181-202, jan./jun. 2014.

_____. Perfil Expansionista do Ensino Superior Brasileiro e Impactos na Formação Profissional em Serviço Social. In: SANTOS, Cláudia Mônica; LEWGOY, Alzira Maria Baptista; ABREU, Maria Helena Elpidio (Org.). **A supervisão de estágio em Serviço Social: aprendizados, processos e desafios**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

PINTO, Marina Barbosa. Precarização do Trabalho Docente: competitividade e fim do trabalho coletivo. In: PEREIRA, Larissa Dahmer; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira (Org.). **Serviço Social e educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

PRATES, Jane Cruz. O Método Marxiano de Investigação e Enfoque Misto na Pesquisa Social: uma relação necessária. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v.4, n. 1, p.116-128, jan./jul. 2012. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/7985/2/O_metodo_marxiano_de_investigacao_e_o_enfoque_misto_na_pesquisa_social_uma_relacao_necessaria.pdf>. Acesso em: jun. 2017.

PRATES, Jane Cruz. A pesquisa Social a Partir do Paradigma Dialético-Crítico: do projeto à análise de dados. In: FERNANDES, Idilida; PRATES, Jane Cruz. (Org.) **Diversidade e estética em Marx e Engels**. Campinas: Papel Social, 2016.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/barretos_sp>. Acesso em: 26 dez. 2017.

RAMOS, Adriana; SANTOS, Francine Helfreich Coutinho dos. Articulação Entre Supervisão de Campo e Acadêmica em Serviço Social. **Temporalis**, Brasília, DF, ano 16, n. 31, jan./jun. 2016.

RAMOS, Sâmya Rodrigues; ABREU, Maria Helena Elpidio. O estágio supervisionado e a formação em Serviço Social. In: MOTA, Ana Elizabete; AMARAL, Angela (Org.). **Cenários, contradições e pelejas do Serviço Social brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2016.

SANTOS, Cláudia Mônica. **Na prática a teoria é outra?** Mitos e dilemas na relação entre teoria, prática e instrumentos e técnicas no Serviço Social. 3. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

_____.; GOMES, Daniele Cristina Silva; LOPES, Ludmila Pacheco. Supervisão de Estágio em Serviço Social: desafios e estratégias para sua operacionalização. In: _____.; LEWGOY, Alzira Maria Baptista; ABREU, Maria Helena Elpidio (Org.). **A supervisão de estágio em Serviço Social**: aprendizados, processos e desafios. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

SEVERINO, Antonio. Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, Maria Liduína de Oliveira e. Serviço Social no Brasil: referência aos 80 anos. In: _____. (Org.). **Serviço Social no Brasil**: história de resistências de ruptura com o conservadorismo. São Paulo: Cortez, 2016.

TOLEDO, Laisa Reginadi Maio Campos. Considerações sobre a supervisão em Serviço Social. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano 5, n. 15, p. 67-81, ago. 1984.

UNESP. **Uma universidade para o interior paulista**. São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.unesp.br/portal#!/unesp-40-anos>>. Acesso em: 26 dez. 2017.

_____. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. **Cursos de graduação**: Serviço Social. Franca, 2017. Disponível em: <<http://www.franca.unesp.br/index.php#!/graduacao/cursos-teste/servico-social/>>. Acesso em: 26 dez. 2017.

_____. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. **Cursos de graduação**: Serviço Social: Proposta de reestruturação curricular para o curso de serviço social. Franca, 2015. Disponível em: <http://franca.unesp.br/Home/Graduacao37/servico-social_unesp-franca_projeto-pedagogico-2015.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2018.

_____. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. **Cursos de graduação**: Serviço Social: grade curricular. Franca, 2018a. Disponível em: <<http://www.franca.unesp.br/index.php#!/graduacao/cursos-teste/servico-social/>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

_____. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. **Cursos de graduação**: Serviço Social: Regulamento de Estágio Supervisionado em Serviço Social. Franca, 2018b. Disponível em: <<http://www.franca.unesp.br/Home/Graduacao37/regulamento-estagio-supervisionado-novo-2016.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2018.

UNIFEB. **Graduação:** cursos: Serviço Social: apresentação. Barretos, 2017a. Disponível em: <<http://www.unifeb.edu.br/graduacao/cursos/27-servico-social>>. Acesso em: 26 dez. 2017.

_____. **Graduação:** cursos: Serviço Social: estrutura curricular. Barretos, 2017b. Disponível em: <<http://www.unifeb.edu.br/uploads/cursos/documentos/2017-07-27-ESTRUTURACURRICULAR-SERVICOSOCIAL-SITE.pdf>>. Acesso em: 26 dez. 2017.

VIEIRA, Balbina Ottoni. **Supervisão em Serviço Social**. Rio de Janeiro: Agir, 1974.

APÊNDICES



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

Apêndice A: Questionário para elaboração do perfil dos(as) supervisores acadêmicos(a) e supervisores(as) de campo

QUESTIONÁRIO –IDENTIFICAÇÃO DO PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

1. Identificação do sujeito:

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: _____ Religião: _____

Pertença étnico-racial: _____ Estado Civil: _____

Número de filhos: _____

É supervisora de discente do () 4º ano () 3ª ano () não está supervisionando atualmente

2. Formação e Trabalho profissional:

a. Ano e local da Graduação em Serviço Social: _____

b. Natureza da Unidade de Formação Acadêmica -UFA a época graduação:

() Pública () Privada () Ensino a Distância

c. Em caso de graduação em Universidade Pública teve algum tipo de auxílio de permanência estudantil?

Qual? _____

d. No caso de graduação em Instituição privada de Ensino Superior foi bolsista de programas do Governo Federal de acesso ao ensino superior privado como PROUNI, FIES ou até mesmo Bolsa Filantrópica (total ou parcial) da Instituição?

e. Durante a graduação ou em parte dela você foi aluno(a) trabalhador(a) _____

f. Isso dificultou seu aprendizado ou a realização de estágios? _____

g. Tempo como supervisor(a) de campo _____

h. Tempo como supervisor(a) acadêmico(a) _____

i. Possui curso de Pós-Graduação?

() Sim () Não

j. Em que modalidade?

() Aprimoramento () Especialização () Mestrado () Doutorado () Pós-Doutorado

k. Esta cursando algum curso de Pós-Graduação?

l. Em que modalidade?

() Aprimoramento () Especialização () Mestrado () Doutorado () Pós-Doutorado

m. Especifique o curso e a Unidade de Formação Acadêmica -UFA:

n. Tempo de formação profissional: _____

3. Condições de trabalho

a. Quantidade de vínculos empregatícios em que atua? _____

b. Nome e natureza da(s) Instituição(ões) em que atua? _____

c. Carga horária em cada instituição de trabalho: _____

d. Como avalia sua carga horária de trabalho? _____

e. Todas as atividades exercidas são atribuições do docente e/ou assistente social de campo? _____

f. Como se sente enquanto assistente social docente em relação à exigência de produtividade no trabalho? (questão apenas para os supervisores acadêmicos) _____

g. Como se sente enquanto assistente social em relação às exigências de atendimento no trabalho? (questão apenas para os supervisores de campo) _____

h. Em relação à questão salarial como você avalia? _____

i. Tempo de atuação profissional nos locais de trabalho atuais: _____

j. Tempo total de atuação profissional: _____

k. Reside no mesmo município em que atua profissionalmente? _____

l. Renda individual mensal estimada:

() de 1 a 2 salários mínimos () de 2 a 3 salários mínimos

() de 3 a 4 salários mínimos () acima de 4 salários mínimos

m. Renda familiar mensal estimada:

() de 1 a 2 salários mínimos () de 2 a 3 salários mínimos

() de 3 a 4 salários mínimos () acima de 4 salários mínimos.

n. Participa de encontros de supervisores(as) periodicamente? _____



Apêndice B: Questionário para elaboração do perfil dos(as) estagiários(as)

1. Identificação do sujeito:

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: _____ Religião: _____

Pertença étnico-racial: _____ Estado Civil: _____

Número de filhos: _____

2. Graduação

a. Local da graduação em Serviço Social: _____

b. Período: _____

c. Já concluiu algum curso de graduação? () sim () não

Qual? _____

d. Participa de congressos e outros eventos oferecidos pela universidade?

() sim () não

e. Já participou de projetos de extensão? () sim () não

f. Participa de grupos de pesquisa? () sim () não

g. Possui algum auxílio de permanência estudantil? _____

Qual? _____

h. É bolsista de programas do Governo Federal de acesso ao ensino superior privado como PROUNI, FIES ou até mesmo Bolsa Filantrópica (total ou parcial) da Instituição?

Qual? _____

3. Estágio e Trabalho

a. Nome e natureza da instituição em que realiza o estágio: _____

b. Tempo em que realiza o estágio nesse local: _____

c. Estágio remunerado () sim () não

d. No caso de sim, qual valor da remuneração? _____

e. Possui vínculo empregatício em outro local? () sim () não

f. Se possui, qual a carga horária diária de trabalho? _____

- g. Qual a remuneração? _____
- h. Quanto tempo trabalha nesse emprego? _____
- h. Acredita que conciliar o trabalho e estágio prejudica seu aprendizado ou a realização do estágio?
- () sim () não
- i. Quantas horas diárias você consegue se dedicar aos estudos?
- () menos que 1 hora () de 1 a 2 horas
- () 2 a 4 horas () mais que 4 horas
- j. Qual a renda familiar?
- () de 1 a 2 salários mínimos () de 2 a 3 salários mínimos
- () de 3 a 4 salários mínimos () acima de 4 salários mínimos
- j. Mora com
- () familiares
- () república
- () pensão
- () sozinho
- () Outros _____
- k. Formação do 2º grau
- () escola pública
- () escola particular
- () a maior parte em escola pública
- () a maior parte em escola particular



**Apêndice C: Roteiro da entrevista semiestruturada – Sujeitos da pesquisa –
Coordenador(a) do curso**

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: _____

Ano de formação da graduação: _____

Especialização: _____

Mestrado: _____

Doutorado: _____

Há quanto tempo esta na coordenação? _____

Quanto tempo atua nesta instituição? _____

1. Qual o trabalho desenvolvido no setor de estágio supervisionado na instituição?
2. Qual sua concepção de supervisão de estágio na formação profissional do(a) assistente social?
3. Como é a participação dos(as) supervisores(as) de campo na universidade?
4. Na formação profissional dos(as) discentes existe alguma preparação para ser supervisor(a) de estágio?
5. Qual sua opinião sobre a Política Nacional de estágio?
6. Como você vê a unidade teoria e prática no estágio supervisionado e rebatimentos na formação profissional?



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Apêndice D: Roteiro da entrevista semiestruturada – Sujeitos da pesquisa – Supervisor(a) de campo e supervisor(a) acadêmico(a).

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: _____

Ano de formação da graduação: _____

Especialização: _____

Mestrado: _____

Doutorado: _____

Há quanto atua como supervisor(a) de campo? _____

Há quanto tempo atua nesta instituição? _____

Há quanto tempo atua como supervisor(a) acadêmico(a)? _____

Quanto tempo atua nesta instituição? _____

1. Qual sua concepção de estágio supervisionado na formação profissional do assistente social?
2. Como você realiza a supervisão de estágio no seu campo de trabalho? Existem desafios?
3. Fale sobre a relação entre supervisor(a) de campo e supervisor(a) acadêmico(a) no processo de supervisão.
4. Quais os recursos/elementos necessários para a operacionalização da supervisão de estágio?
5. O que qualifica a supervisão?
6. Na formação profissional dos discentes existe alguma preparação para ser supervisor(a) de estágio?
7. Qual sua visão sobre a unidade teoria e prática no estágio supervisionado e rebatimentos na formação profissional?
8. Qual sua percepção (reflexão) sobre o estágio supervisionado em Serviço Social hoje?



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Apêndice E: Roteiro da entrevista semiestruturada – Sujeitos da pesquisa – Estagiários(as).

Sexo:

Idade:

Período que estuda: () Diurno () Noturno

Estágio remunerado: () Sim () Não

1. Qual sua opinião em relação à supervisão de estágio?
2. Como ocorre a supervisão de campo?
3. Como ocorre a supervisão acadêmica?
4. Em sua opinião como ocorre a indissociabilidade entre supervisão de campo e supervisão acadêmica segundo a Política Nacional de Estágio?
5. Como você analisa a unidade teórica e prática no estágio supervisionado presente nas Diretrizes Curriculares?
6. Na formação profissional dos(as) discentes existe alguma preparação para ser supervisor(a) de estágio?
7. Para você o que é necessário para atuar como supervisor de estágio?

Apêndice F: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

NOME DO PARTICIPANTE: _____

DATA DE NASCIMENTO: __/__/__. IDADE: _____

DOCUMENTO DE IDENTIDADE: TIPO: _____ Nº _____ SEXO: M () F ()

ENDEREÇO: _____

BAIRRO: _____ CIDADE: _____ ESTADO: _____

CEP: _____ FONE: _____.

Eu, _____,

declaro, para os devidos fins ter sido informado verbalmente e por escrito, de forma suficiente a respeito da pesquisa: **Supervisão de estágio em Serviço Social: aprendizados, contribuições e desafios** O projeto de pesquisa será conduzido por Andreza Mendes Fachina, do Programa de Pós-Graduação em **SERVIÇO SOCIAL**, orientado pela Profa. Dra. **MARIA CRISTINA PIANA**, pertencente ao quadro docente da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/UNESP/C. Franca. Estou ciente de que este material será utilizado para apresentação de: Dissertação, observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição. *Trata-se de uma pesquisa que busca compreender o trabalho docente dos profissionais formados em Serviço Social mediante a atual conjuntura econômica, política e social.* Fui esclarecido sobre os propósitos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos e a garantia do anonimato e de esclarecimentos constantes, além de ter o meu direito assegurado de interromper a minha participação no momento que achar necessário.

_____, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do participante

Pesquisador Responsável

Nome: Andreza Mendes Fachina

Endereço: Rua Mario Sgarbi, 903 – Jd. Califórnia

Tel: (17) 98025-0297

E-mail: andreza_fachina@yahoo.com.br

Orientadora

Profa. Dra. Maria Cristina Piana

Endereço: Rua Manoel de Freitas, nº 1270, Vila Totoli, Franca/SP

Tel: (17) 98114-9082

E-mail: crispiana@uol.com.br

ANEXOS

Anexo A: Currículo mínimo do curso de Serviço Social, publicado no D.O. de 3 de agosto de 1964. Estabelece a duração do curso de Serviço Social.

Currículo mínimo do Curso de Fisioterapia Ocupacional

* O Ministro de Estado da Educação e Cultura, atendendo a recomendação do Conselho Federal de Educação contida no Par. n.º 388-63, aprovado em 19 de dezembro de 1963, na conformidade do art. 9.º, § 1.º da L.D.B. resolve:

N.º 511 — Art. 1.º — O currículo mínimo dos cursos de Fisioterapia e Terapia Ocupacional para a formação de Técnico em Fisioterapia e de Técnico em Terapia Ocupacional compreende matérias comuns e matérias específicas, como se segue:

a) Matérias comuns:

- Fundamentos de Fisioterapia e Terapia Ocupacional.
- Ética e História da Reabilitação.
- Administração Aplicada.
- b) Matérias específicas do Curso de Fisioterapia:
 - Fisioterapia Geral.
 - Fisioterapia Aplicada.
- c) Matérias específicas do Curso de Terapia Ocupacional:
 - Terapêutica Ocupacional Geral.
 - Terapêutica Ocupacional Aplicada.

Art. 2.º — A duração dos cursos de Fisioterapia e Terapia Ocupacional será de 3 anos letivos.

(D.O., 23-julho-1964 p. 6752).

Currículo mínimo do Curso de Serviço Social

* O Ministro de Estado da Educação e Cultura, atendendo à recomendação do Conselho Federal de Educação, contida no Par. n.º 288/62, modificado pelo Par. n.º 33/64, aprovado em 31 de janeiro do corrente ano, na conformidade do art. 9.º, § 1.º da L.D.B., resolve:

N.º 512 — Art. 1.º — O currículo mínimo do curso de Serviço Social, para a formação de assistente social, constituir-se-á de doze (12) matérias:

- 1 — Introdução ao Serviço Social.
- 2 — Serviço Social de Casos.
- 3 — Serviço Social de Grupos.
- 4 — Desenvolvimento e Organização da Comunidade.
- 5 — Administração em Serviço Social.
- 6 — Psicologia.
- 7 — Sociologia.
- 8 — Pesquisa Social.

9 — Economia Social.

10 — Direito.

11 — Ética

12 — Higiene e Medicina Legal.

Art. 2.º — A duração do curso de Serviço Social será de quatro (4) anos letivos, a partir do corrente ano letivo de 1964. — Físio Suplicy de Lacerda.

(D.O., 3-agosto-1964, p. 6875).

Currículo mínimo do Curso de Obstetrícia para Obstetriz ou Enfermeira Obstétrica

* O Ministro de Estado da Educação e Cultura, atendendo à recomendação do Conselho Federal de Educação, contida no Parecer 271-62, modificado pelo Parecer n.º 203-63, aprovado em 6-outubro-1963, na conformidade do artigo 9.º, § 1.º da L.D.B., resolve:

N.º 513 — Art. 1.º O currículo mínimo do Curso de Obstetrícia para a formação de obstetriz ou enfermeira obstétrica, compreende as seguintes matérias:

Fundamentos da Obstetrícia.

Enfermagem Médica.

Enfermagem Cirúrgica.

Enfermagem Obstétrica e Ginecológica.

Ética e História da Obstetrícia.

Administração

Gravidez, Parto e Puerpério Normais.

Gravidez, Parto e Puerpério Patológicos.

Assistência à Gestante, à Parturiente e à Puérpera.

Assistência ao Recém-nascido.

Parágrafo único. O curso de Obstetrícia será de três (3) anos letivos.

Art. 2.º A enfermeira poderá completar o Curso de Obstetrícia com mais um ano de estudos das matérias que, para tanto lhe faltam; analogamente a obstetriz poderá completar o Curso de Enfermagem.

Parágrafo único. Os cursos de Enfermagem e de Obstetrícia poderão articular-se por meio de um tronco comum de dois anos, organizado pelas escolas em seus regimentos.

(D.O., 28-julho-1964, p. 6753).

Currículo mínimo do Curso de Nutricionista

* O Ministro de Estado da Educação e Cultura, atendendo à recomendação do Conselho Federal de Educação, contida no Parecer número

Anexo B: Parecer n. 242/70, aprovado em 13 de março de 1970. Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de Serviço Social. Relatores: Conselheiros Dumerval Trigueiro e Raymundo de Moniz Aragão. Brasília, 1970.

Desenho
Mineralogia

Matérias de formação profissional:

Química Inorgânica
Físico-Química
Química Orgânica
Química Analítica
Química Industrial

Art. 2.º — O curso terá a duração de 4 (quatro) anos letivos.
Art. 3.º — Os arts. 1.º e 2.º entrarão em vigor a partir do ano letivo de 1953.

58. CURSO DE SERVIÇO SOCIAL

Parecer n.º 242/70, aprovado em 13 de março de 1970
Relatores: Conselheiros Dumerval Trigueiro e Raymundo de Moniz Aragão.

O ilustre Prof. Dumerval Trigueiro apresentou a este Conselho, no curso das sessões de julho de 1969, projeto de resolução fixando o novo currículo mínimo do Curso de Serviço Social. A matéria recebeu, em plenário, novas contribuições, pelo que foi retirado de pauta para apreciação destas pelo relator e sua incorporação ao texto da Resolução, no que julgasse procedente.

Havia o Prof. Dumerval Trigueiro procedido àquele trabalho, mas, pela extinção do seu mandato, ficou impossibilitado de trazê-lo novamente a plenário, missão de que me quis incumbir e de que ora me desincumbo.

A matéria nova trazida é apreciada na forma de quatro notas, adotadas ao projeto de Resolução, pelo Prof. Dumerval Trigueiro. Por outro lado, a Associação Brasileira das Escolas de Serviço Social dirigiu-nos documento em que solicita emenda aditiva ao projeto, representada pelo dobramento da disciplina que nele figura, integrando o ciclo profissional, sob a denominação "Metodologia do Serviço Social", em quatro disciplinas autônomas, a saber: Ética Profissional, Serviço Social de Casos, Serviço Social de Grupo, Serviço Social de Comunidade.

Somos de parecer que as modificações do projeto, acolhidas pelo Prof. Dumerval Trigueiro, devem ser introduzidas naquele pela forma que lhes deu o relator. Somos, também, favoráveis ao desdobramento da disciplina "Metodologia do Serviço Social", o que foi por ele admitido, sem, contudo, emprestar-lhe caráter de disposição geral, antes deixando a matéria à opção das escolas. E que essa opção poderá ser obstada pelos Conselhos Universitários, onde, via de regra, o Curso de Serviço Social é considerado "curso fácil", e não merecer maiores atenções.

Dentro desses parâmetros, oferecemos o texto da resolução, em sua nova redação, como se vê em anexo.

Sala das Sessões, 12 de março de 1970. — (a) Raymundo Moniz de Aragão.

Conclusão da Comissão

A Comissão Central de Revisão dos Currículos, examinando o projeto de currículo mínimo do Curso de Serviço Social e respectiva duração, apresentado pelo Subgrupo por ele responsável e tendo como relator o Cons. Raymundo Moniz de Aragão, é de parecer que o projeto atende às exigências técnicas e às normas fixadas por este Conselho para regular a matéria, recomendando a sua aprovação pelo Plenário.

Sala das Sessões, em 13 de março de 1970. — (a) Newton Sucupira — Presidente da Comissão.

Resolução

— Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de Serviço Social.

O Conselho Federal de Educação, usando das atribuições que lhe conferem os arts. 9.º, letra "e", e 70 da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de

1961, nos termos do Parecer n.º 242/70 que a esta fica incorporado, resolve:

Art. 1.º — O currículo mínimo do Curso de Serviço Social é constituído das seguintes matérias:

a) **Ciclo básico:**

Sociologia
Psicologia
Economia
Direito e Legislação Social
Teoria do Serviço Social

b) **Ciclo profissional:**

Serviço Social de Casos
Política Social
Ética Profissional
Serviço Social de Grupo
Serviço Social de Comunidade

Art. 2.º — No ciclo básico, procurar-se-á desenvolver sobretudo, métodos de análise aplicada à realidade em cada um dos campos por ele abrangidos.

Art. 3.º — A Sociologia terá por principal objetivo fixar uma visão da totalidade social com as várias estruturas que a integram, e as conexões que lhes asseguram coerências e os mecanismos de mudança, destacando-se os métodos de análise prospectiva.

Art. 4.º — A Psicologia, além de fornecer métodos e princípios teóricos fundamentais, esclarecerá a estrutura da personalidade, seu comportamento e as múltiplas formas de relacionamento.

Art. 5.º — A Economia fornecerá conceitos básicos, aplicados ao conhecimento das estruturas económicas, especialmente do Brasil.

Art. 6.º — No direito deverão ser ministradas noções gerais de Direito Público e de Direito Privado, de Direito Penal e de Direito do Trabalho.

Art. 7.º — A Teoria do Serviço Social cabe dupla função: a de proporcionar, com os elementos recolhidos das diversas ciências sociais do ciclo básico, uma visão integrada com vistas à ação social, e a de ligar a ordem teórica à ordem prática.

Art. 8.º — A Política Social e as disciplinas Serviço Social de Casos, Serviço Social de Grupo e Serviço Social de Comunidade, são matérias correlativas e complementares que se distinguem pela predominância que têm, na primeira, o conteúdo, as áreas de aplicação e as instâncias da ação social e, nas últimas, os métodos e técnicas correspondentes a essas características básicas.

Parágrafo único — A Ética Profissional visará a dar ao profissional em formação, normas e padrões de conduta que se inspirem nos preceitos

gerais de Ética e se ajustem às circunstâncias peculiares em que se realiza o exercício da profissão.

Art. 9.º — Os estágios práticos, base do curso na sua parte profissional, acompanharão toda a duração desta em orgânica articulação com os estudos teóricos.

Art. 10 — O Curso terá 2.500 horas-aula, correspondendo no mínimo a três (3) e no máximo a cinco (5) anos de duração.

Art. 11 — Revogam-se as disposições em contrário.

Anexo C: Resolução n. 6, de 23 de setembro de 1982. Fixa os mínimos de conteúdos e duração do curso de Serviço Social. Publicado no D.O. de 13 de outubro de 1982. Relator Lafayette de Azevedo Pondé.

Parágrafo único - O Conselho Federal de Educação apreciará as adaptações regimentais dos institutos isolados de ensino superior que mantiverem cursos de Serviço Social.

Art. 6º - Esta Resolução entrará em vigor, na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

LAFAYETTE DE AZEVEDO PONDÉ
D.O.U. DE 13/10/82 - Seção I - p. 19.199

215

(*) RESOLUÇÃO Nº 6, de 23 de setembro de 1982

Fixa os mínimos de conteúdo e de duração do Curso de Serviço Social

O Presidente do Conselho Federal de Educação, no uso de suas atribuições legais e considerando o disposto no Parecer nº 412/82, homologados pela Senhora Ministra da Educação e Cultura.

RESOLVE:

Art. 1º - O currículo mínimo do curso de Serviço Social é constituído das seguintes matérias:

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; Planejamento Social.

§ 1º - As matérias Estudos de Problemas Brasileiros e Educação Física serão obrigatórias, embora sua carga horária não integre o mínimo de duração do curso.

§ 2º - Haverá um Estágio Supervisionado obrigatório com a duração de, no mínimo, 10% do tempo de duração do curso, tempo esse que não se computará na carga horária mínima do curso.

§ 3º - Será condição essencial para a expedição do diploma a realização pelo aluno de Trabalho de Conclusão de Curso, sob a orientação de um professor.

Art. 2º - A duração mínima do curso será de 2.700 horas, que serão integralizadas no mínimo de 3 e no máximo de 7 anos, ficando o termo médio fixado em 4 anos.

Art. 3º - O ciclo básico visará conduzir o aluno ao conhecimento do contexto social brasileiro, das organizações que expressam a ordem institucional da Sociedade e possibilitar a formação do Assistente Social bem como da realidade da clientela em suas relações sociais de trabalho, cidadania e cultura.

Art. 4º - O ciclo profissional deverá conduzir o aluno à aquisição de conhecimentos sistemáticos do objeto e objetivos da intervenção do Serviço Social, da sua prática, de seus elementos constitutivos e das estratégias de intervenção em contextos institucionais diferenciados.

Art. 5º - A adaptação do currículo baixado pela Resolução de 13/3/70, ao ora aprovado, far-se-á por via regimental, segundo os recursos de cada escola, dentro do prazo máximo de dois anos a partir da data de publicação desta Resolução.

214