



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA-UEPB
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL

GLAUCIA MARIA DE OLIVEIRA CARVALHO

**ESTÁGIO CURRICULAR NÃO OBRIGATÓRIO EM SERVIÇO SOCIAL: uma
agenda recorrente na formação profissional do(a)s assistentes sociais**

CAMPINA GRANDE-PB

2015

GLAUCIA MARIA DE OLIVEIRA CARVALHO

ESTÁGIO CURRICULAR NÃO OBRIGATÓRIO EM SERVIÇO SOCIAL: uma agenda recorrente na formação profissional do(a)s assistentes sociais

Dissertação apresentada à Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Serviço Social.

Orientadora: Dr^a Moema Amélia Serpa Lopes de Souza.

CAMPINA GRANDE-PB

2015

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

C331e Carvalho, Gláucia Maria de Oliveira
Estágio curricular não obrigatório em serviço social
[manuscrito] : uma agenda recorrente na formação profissional do
(a)s assistentes sociais / Gláucia Maria de Oliveira Carvalho. -
2015.
132 p.
Digitado.
Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade
Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, 2015.
"Orientação: Profa. DRa. Moema Amélia Serpa Lopes
de Souza, Departamento de Serviço Social".
1. Mercantilização do ensino superior. 2. Serviço social. 3.
Formação profissional. 4. Estágio curricular não obrigatório. I.
Título. 21. ed. CDD 361

GLAUCIA MARIA DE OLIVEIRA CARVALHO

**ESTÁGIO CURRICULAR NÃO OBRIGATÓRIO EM SERVIÇO SOCIAL: uma
agenda recorrente na formação profissional do(a)s assistentes sociais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Serviço Social.

Aprovado em: 08 / 09 / 15

Moema Amélia Serpa Lopes de Souza

Profª Drª Moema Amélia Serpa Lopes de Souza – UEPB
Orientadora

Mônica Barros da Nóbrega

Profª Drª Mônica Barros da Nóbrega – UEPB
Membro Titular Interno

Luciana B. de O. Cantalice

Profª Drª Luciana Batista de Oliveira Cantalice – UFPB
Membro Titular Externo

Profª Drª Cleomar Campos da Fonseca – UEPB
Suplente

Dedico este trabalho a minha família que, mesmo estando tão longe, sempre esteve perto, verdadeiro motivo pelo qual cheguei até aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família em primeiro lugar. Aos meus pais, José e Galgânea, pelos esforços empreendidos para que eu pudesse dedicar-me quase que integralmente à minha formação profissional. Aos meus irmãos queridos Glaucionei e Glauciony, sempre preocupados com minhas andanças pelo mundo. Às sobrinhas e cunhadas que sempre me apoiaram, com carinho e afeto, compreendendo a ausência em datas especiais, para me dedicar aos estudos.

À Juliana, minha doce “Jubinha”, que me acolheu em sua casa e no seu coração. Os dias na sua companhia foram importantes para que nossa amizade se consolidasse e junto dela crescesse a admiração. Sem seu apoio os dias teriam sido cinzas e sem tortas de chocolate com morango nos dias amargos.

À Kivânia, amiga querida, pelo conforto, carinho e toda força que tem me dado desde o momento que a conheci. Posso dizer que você foi – e é – uma das melhores aquisições que eu fiz em Campina Grande, sinto como se sua família fosse a minha, o meu amor por vocês só aumenta.

Às colegas de mestrado e amigas, Mayéwe, Karol Góes, Palloma, Karol Germana, pelas risadas, pela companhia adorável e, sobretudo, pelos diálogos intensos e cheios de inquietações provocados pelas aulas e pelo cotidiano adverso. O agradecimento se estende a toda a minha turma do mestrado, inclusive às colegas que entraram na condição de alunas especiais.

À Carliana, Cristiane e Geovanni, amigos queridos que já carrego no coração por alguns anos e que sempre estão ao meu lado, contribuindo pessoal e profissionalmente, vocês são também minha família.

À Suéllen e Havana, amigas tão queridas, a nossa amizade já se tornou uma irmandade. Os dias com vocês sempre foram os melhores, divertidos e leves.

À Suamy, dentre tantas outras coisas, pelo carinho e conversas de boteco que, por alguns instantes, pareciam me fazer “suspender o cotidiano”.

À Edilânia, Karol Meneses, Karielle, Sueywanne e Mossicléia, amigas e irmãs que me acompanham desde o Ceará e vão comigo para qualquer lugar do mundo. Nossa amizade é uma preciosidade para mim.

Às docentes que integram o Departamento de Serviço Social da UEPB, especialmente, Thereza Karla, Sheyla, Sandra, Socorro, Patrícia, Aliceane, Kathleen, e todas as demais

professoras, pela atenção e acolhida que me fizeram querer permanecer nesta instituição de ensino.

À querida Francisca Mascena (Francinete), pelos conselhos sempre sinceros e pelas contribuições neste trabalho desde os momentos iniciais, por me mostrar que de fato a relação que construímos com a temática em questão é uma espécie de “Síndrome de Estocolmo”, quanto mais ela nos desafia, mais procuramos alcançar as suas “múltiplas determinações”.

À Cleomar, profissional e pessoa que tanto admiro, pelas contribuições neste trabalho desde a qualificação, pelas sugestões ímpares, minha admiração!

À Jordeana, pessoa mais enérgica que conheci e de um coração gigante. Obrigada pela acolhida, pelo carinho e contribuições pessoais e profissionais.

À Moema, minha orientadora querida, pelo carinho, doçura e compreensão. Além de ser uma profissional exemplar que admiro tanto, se tornou uma amiga que quero ter por perto pelo resto dos meus dias. Sou grata a você por tudo!

Às colegas de trabalho da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras (FAFIC), Renata, Lúcia, Roselita e todas as outras profissionais, pela receptividade, confiança, amizade e apoio de sempre.

À Andréa, querida amiga que, na ocasião de construção do meu Trabalho de Conclusão de Curso, me deu o suporte teórico e pessoal para seguir adiante com o aprofundamento da discussão amadurecida neste estudo.

Aos sujeitos da pesquisa pela disponibilidade e atenção em repassarem as informações aqui expostas, que contribuíram demasiadamente para as análises, a quem espero também poder colaborar com algumas reflexões através da construção deste trabalho.

Às docentes da Banca Examinadora, Mônica, a “florzinha”, que vem contribuindo desde a qualificação do trabalho; e, Luciana, pessoa e profissional maravilhosa, de competência singular, por se dispor em contribuir com suas sugestões.

Obrigada a todos e todas que contribuíram direta e/ou indiretamente na construção deste trabalho!

A crítica não arranca das cadeias as flores ilusórias para que o homem suporte as sombrias e nuas cadeias, mas para que se desembarace delas e brotem flores vivas.

Karl Marx

RESUMO

A formação profissional dos assistentes sociais na atualidade enfrenta os desafios impostos pela lógica mercantil que transforma a educação em novo nicho mercadológico. O estágio em Serviço Social, como elemento central no processo formativo dos assistentes sociais, conflui em sua realização as implicações do atual contexto colocadas ao exercício e à formação profissional. As condições de operacionalização dos estágios, sobretudo do não obrigatório, evidenciam essa dinâmica que fragiliza a relação de ensino-aprendizagem que deve ser garantida durante o processo de formação. Neste sentido, este estudo intenciona analisar o processo de acompanhamento didático-pedagógico do estágio curricular não obrigatório em Serviço Social e os rebatimentos à formação profissional, na atual conjuntura de contrarreforma do Ensino Superior, tendo como *lócus* de pesquisa o curso de Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). O estudo disponibilizou de revisão bibliográfica, análise documental e coleta de dados empíricos realizada com os segmentos que participam diretamente da operacionalização do estágio não obrigatório: os supervisores acadêmicos, o coordenador de estágio em Serviço Social e as alunas estagiárias. Constatamos que o acompanhamento pedagógico do estágio não obrigatório é uma problemática no âmbito da instituição de ensino, vez que ele é fragilizado, ou até mesmo inexistente, como consequência das atuais condições postas para a educação superior na Paraíba. A ausência de acompanhamento pedagógico vem contribuindo para que estas experiências respondam, prioritariamente, as requisições de força de trabalho barata dos discentes que necessitam da remuneração, em detrimento de uma experiência que deveria possibilitar uma aproximação qualitativa do cotidiano do trabalho profissional. Todavia, ressaltamos os avanços conquistados e o potencial dos aparatos normativos da profissão no que concerne ao direcionamento à realização de um estágio com qualidade, com finalidade didático-pedagógica que possibilite o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias ao exercício profissional dos futuros assistentes sociais, com destaque à Política Nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social - ABEPSS, instrumento articulador em prol do fortalecimento do projeto de formação frente as investidas do capital.

Palavras-chave: Mercantilização do Ensino Superior. Serviço Social. Formação Profissional. Estágio curricular não obrigatório.

ABSTRACT

The professional training of social workers today face the challenges posed by market forces transforming education in new marketing niche. The Stage in Social Work as a key element in the training process of social assistants converges on their achievement the implications of the current context placed to exercise and the professional training the social assistant. The operation conditions of the stages, especially the non- mandatory, exposes this dynamic that weakens the teaching- learning relationship that must be guaranteed during all the training process. In this respect , this scientific study intends to analyze the process of didactic-pedagogic monitoring not mandatory during the curricular training in social work and the repercussions to the formation social worker, at this juncture of reform of Higher Education, the main focus of research, graduation in Social Work at the State University of Paraíba (UEPB). The study provided a literature review, document analysis and empirical data collection performed with the segments that participate directly in the operation of not mandatory stage: the academic supervisors, the internship coordinator in Social Work students and trainees. We found that the educational support of the not mandatory stage is a problem within the educational institution, since it is weakened, or even non-existent, as a result of current conditions laid down for higher education in Paraíba. The absence of educational support has contributed to these experiences respond primarily the cheap hand labor occupation requests from students who need their payment, at the expense of an experience that should enable a qualitative approach of the everyday professional work. However, we emphasize the advances made and the strength of the normative regulation of the profession regarding the guidance to carry out an exceptional internship, with didactic and pedagogical purpose in enabling the development of skills and competencies necessary to the professional activity of future social assistants with emphasis on national policy stage of the Association of education and Research in Social Work - ABEPSS, articulating instrument in favor of strengthening the front training project the capital invested.

Keywords: Commercialization of Higher Education. Social service. Professional qualification. Not mandatory stage.

LISTA DE SIGLAS

ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social

ABESS – Associação de Ensino em Serviço Social

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CFESS – Conselho Federal de Serviço Social

CNE – Conselho Nacional de Educação

CRESS – Conselho Regional de Serviço Social

DSS – Departamento de Serviço Social

EAD – Ensino a Distância

ENESSO – Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIES – Financiamento Estudantil

FMI – Fundo Monetário Internacional

IES – Instituição de Ensino Superior

ILAESE – Instituto Latino Americano de Estudos Sócio Econômicos

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e do Desporto

PNE – Política Nacional de Estágio

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PPP – Parceria Público Privado

PROUNI – Programa Universidade Para Todos

REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

UFA – Unidade de Formação Acadêmica

UE – Unidade de Ensino

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

URNE – Universidade Regional do Nordeste

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR QUE OFERTAM CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL NO ANO DE 2014	50
TABELA 2 – UNIDADES CONCEDENTES DE ESTÁGIO CURRICULAR NÃO OBRIGATÓRIO EM SERVIÇO SOCIAL VINCULADOS A UEPB NOS ANOS DE 2010-2014.....	84

SUMÁRIO

I – INTRODUÇÃO	13
II – A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL, AS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO E AS INFLEXÕES NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO	19
2. 1 A crise estrutural do capital e as transformações societárias contemporâneas	19
2. 2 As expressões da crise capitalista no contexto brasileiro	24
2.3 A mercantilização do ensino superior: a face neoliberal da universidade brasileira	35
III - A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NA ATUAL CONJUNTURA DE MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR.....	43
3. 1 O projeto de formação profissional em Serviço Social: a incompatibilidade com a lógica da mercantilização do ensino	43
3. 2 O estágio na formação profissional dos assistentes sociais: avanços e desafios na contemporaneidade	55
3. 3 Caminhos e descaminhos na operacionalização do estágio curricular não obrigatório.	64
IV - O ESTÁGIO CURRICULAR NÃO OBRIGATÓRIO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA (UEPB).....	74
4.1 O Curso de Serviço Social da UEPB e o Projeto Político Pedagógico	74
4.1.2 O Estágio Curricular em Serviço Social: sua organização no Projeto Pedagógico do Curso.....	81
4. 2 A dinâmica e operacionalização do Estágio Não-Obrigatório no Curso de Serviço Social da UEPB	87
4.3 As dificuldades no acompanhamento didático-pedagógico: avaliando a realização do estágio não-obrigatório para a formação profissional.....	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS	
APÊNDICES	
ANEXOS	

I – INTRODUÇÃO

No processo de contrarreforma universitária em curso, o Ensino Superior tem sido redirecionado para atender a demandas que advém predominantemente do mercado, prevalecendo a lógica mercantil em detrimento dos interesses sociais. Sob os ditames da política econômica dos organismos financeiros internacionais, a educação tem sido transformada em novo nicho de mercado altamente lucrativo para o capital.

No âmbito da formação profissional dos assistentes sociais as novas exigências impostas pela mercantilização do ensino superior e as modificações ocorridas na esfera do trabalho, dos trabalhadores em geral e nas suas condições de trabalho em particular, são evidenciadas no campo da intervenção e da graduação em Serviço Social. Novas requisições e inúmeros desafios se colocam aos profissionais, com destaque às implicações advindas da precarização do trabalho, bem como da expansão do ensino superior privado nas modalidades presencial e a distância, exigindo da categoria a criação de estratégias para garantir a qualidade formativa.

Neste sentido, o Serviço Social, sofrendo os influxos deste processo, enfrenta os desafios provenientes do aligeiramento do ensino que, tem ameaçado as orientações das Diretrizes Curriculares de 1996 para os cursos de graduação e, conseqüentemente, a construção de uma formação qualificada na área. A proposição dessas diretrizes resultou da maturidade intelectual, da maturidade organizativa, política e do crescimento qualitativo da profissão que conformou uma direção social estratégica para a profissão e demarcaram novos rumos para o projeto de formação profissional.

No projeto de formação materializado nas Diretrizes de 1996, o estágio curricular em Serviço Social passou a adquirir centralidade na formação profissional. O estágio assume visibilidade que o coloca como elemento central no processo formativo dos assistentes sociais, pois nele se expressam as implicações do atual contexto colocadas ao exercício e à formação. As condições de sua operacionalização evidenciam a dinâmica de mercantilização do ensino superior que fragiliza a relação de ensino-aprendizagem, que deve ser garantida durante a realização do ensino teórico-prático.

Seguindo o que preconiza o projeto formativo dos assistentes sociais o estágio curricular em Serviço Social, seja na modalidade obrigatório ou não obrigatório, é elemento essencial no processo de formação, tendo em vista ser o espaço em que o discente ao entrar

em contato com o cotidiano do trabalho profissional tem a possibilidade de desenvolver as competências e habilidades necessárias ao futuro exercício da profissão.

Contudo, o estágio não obrigatório no âmbito do Serviço Social foi, por muito tempo, concebido e tratado equivocadamente como “extracurricular”, sendo secundarizado nos debates da categoria profissional. Essa concepção o relegou ao não acompanhamento pela instituição de ensino e a possibilidade dos estagiários desenvolverem atividades alheias à sua área de formação profissional.

Ressaltamos que existem alguns estudos, embora restritos, acerca do estágio não obrigatório, principalmente no que se refere ao processo de acompanhamento didático-pedagógico dispensado a essa modalidade de estágio. A incipiente problematização sobre o assunto se expressa, sobretudo, no fato de que a temática do estágio curricular não obrigatório foi inserida recentemente nos debates do Serviço Social.

Com a implantação da Lei Federal 11.788/2008, que dispõe sobre os estágios, a modalidade não obrigatória aparece como atividade opcional que requer os mesmos critérios pedagógicos do estágio obrigatório para sua realização, a temática conquistou certa visibilidade nos debates realizados nos diversos encontros e eventos de Serviço Social. Resultado disso foi a construção da Resolução 533/2008 do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) que dispõe sobre a supervisão direta de estágio em Serviço Social e a Política Nacional de Estágio da ABEPSS, instrumentos com potencial mobilizador em prol de qualificar a operacionalização dos estágios em Serviço Social.

Desse modo, por se constituir uma temática pouco problematizada pela categoria e ainda ser uma polêmica dentro das discussões da profissão, como asseveram alguns estudiosos da área, nos motivamos a buscar uma aproximação com o debate. A primeira aproximação com o tema em foco se deu a partir da realização de diversas experiências de estágio curricular não obrigatório durante a graduação em Serviço Social. A realização de estudo monográfico foi outro elemento que permitiu problematizar aspectos importantes sobre o estágio e, conseqüentemente, evidenciar as poucas publicações sobre o mesmo na modalidade não obrigatório.

Outra aproximação com esse tema de estudo tem relação direta com o debate no interior da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) ao afirmar que as questões relativas ao estágio não obrigatório não tem sido suficientemente debatidas no interior da categoria, tornando-se uma requisição a ampliação dessa discussão diante das legislações e das demandas que surgem no cotidiano das Unidades de Formação Acadêmica - UFAs. As discussões atuais da ABEPSS tem reconhecido a problemática do

estágio não obrigatório, entretanto, esta temática vem sendo introduzida de forma incipiente e tem levantado diversas polêmicas nos Seminários Regionais e Nacional organizados pela entidade.

Frente a esta complexa problemática, a presente dissertação intitulada “Estágio curricular não obrigatório em Serviço Social: uma agenda recorrente na formação profissional do(a)s assistentes sociais” tem como questão norteadora analisar de que forma se realiza o processo de acompanhamento didático-pedagógico do estágio curricular não obrigatório em Serviço Social e os rebatimentos à formação profissional, na atual conjuntura de contrarreforma do ensino superior.

Dessa forma, o estudo ao destacar as diretrizes norteadoras do estágio na formação profissional dos assistentes sociais na atual conjuntura de contrarreforma universitária, objetiva também: identificar no aparato normativo de operacionalização do estágio em Serviço Social as formas de regulamentação do estágio não-obrigatório (expressas nas Diretrizes Curriculares, Política Nacional de Estágio e demais normativas); e, investigar as formas e condições de acompanhamento didático-pedagógico junto aos sujeitos envolvidos na operacionalização do estágio não obrigatório na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

No processo investigativo privilegamos a perspectiva de análise qualitativa, fundamentada no método crítico dialético que, na nossa concepção, permite uma análise da realidade para além da aparência em que se apresenta no imediatismo da vida social, buscando, dessa maneira, reproduzir no plano ideal a essência e estrutura do objeto investigado. Procuramos fazer o “caminho de ida” e o “caminho de volta”¹, numa tentativa de realizar aproximações sucessivas junto a realidade do objeto, buscando suas múltiplas determinações, uma vez que não se esgotam as determinações encontradas no concreto.

Na realização da pesquisa priorizamos a análise documental, associada à revisão bibliográfica e, coleta de dados empíricos. A revisão bibliográfica se constituiu a partir das reflexões realizadas sobre obras de diversos autores marxistas no âmbito do Serviço Social e de outras áreas das ciências sociais, como Mészáros (2011), Netto (2000), Iamamoto (2010b) Behring (2008), Leher (2004), Lewgoy (2009) Vasconcelos (2007; 2009), entre tantos outros, os quais discutem sobre a conjuntura de crise estrutural do capital, a reestruturação do ensino superior e acerca do estágio curricular em Serviço Social, mais especificamente.

¹ Para Marx o “caminho de ida” refere-se ao processo de abstração do concreto, ou seja, parte-se da aparência, do imediato, da busca de suas conexões, de suas determinações, postos pela prática. Já o “caminho de volta” é o momento em que, pela compreensão do concreto em sua universalidade, volta-se para ele, mas não mais como um concreto apropriado apenas na sua aparência. Ele se tornou um concreto pensado, o sujeito o vê em suas conexões, contradições, em sua totalidade.

Na análise documental estabelecemos como fontes de pesquisa em primeira instância os marcos regulatórios da profissão de Serviço Social: as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Serviço Social (1996), a Resolução 533/2008 do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) que versa sobre a supervisão direta de estágio em Serviço Social, a Lei Federal 11.788/2008 que dispõe sobre os estágios e, a Política Nacional de Estágio em Serviço Social da ABEPSS, que estabelecem as diretrizes de organização dos estágios na área.

Num segundo momento da análise documental, tivemos acesso aos seguintes documentos: Projeto Pedagógico do Curso de graduação em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), local no qual foi realizada a pesquisa – instituição de ensino superior pública presencial, localizada no município de Campina Grande, uma das instituições mais antigas a ofertarem o referido curso no Estado da Paraíba. Nesta ocasião, analisamos o tratamento dispensado ao estágio curricular não obrigatório na Matriz Curricular do Curso disposta no Projeto Pedagógico de 1999, como também no Projeto atual que está em fase de implantação e, os termos de compromisso de estágio, de 2010 a 2014, que correspondiam ao período pós-implantação da Política Nacional de Estágio, nos quais identificamos os campos que predominantemente ofertam o estágio não obrigatório.

Privilegiamos na coleta de dados empíricos deste estudo três segmentos que participam diretamente da operacionalização do estágio não obrigatório: os supervisores acadêmicos, o coordenador de estágio em Serviço Social e as alunas estagiárias, que desenvolveram esta atividade no ano de 2014. Com esse universo foi possível retratar a dinâmica de quem lida diretamente com a organização, acompanhamento didático pedagógico e operacionalização deste tipo de estágio, possibilitando assim revelar os elementos e as tendências fundamentais para a apreensão do objeto de estudo. Entrevistamos 01 (uma) coordenadora de estágio em Serviço Social, 03 (três) supervisoras acadêmicas do estágio curricular não obrigatório e 03 (três) estagiárias desta modalidade de estágio, totalizando 07 (sete) entrevistas.

Através de entrevistas individuais (conforme Apêndices), realizadas entre os meses de agosto e setembro de 2014, registramos os depoimentos dos sujeitos mencionados nas quais foi possível a gravação de voz para facilitar a compilação das informações. A realização desse estudo passou pela aprovação do Comitê de Ética da UEPB em agosto de 2014². Os sujeitos assinaram previamente os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, como também o Termo de autorização para gravação de voz autorizando, desta maneira, a utilização e

² Conforme parecer em anexo.

divulgação das informações contidas no presente trabalho dissertativo. Para garantir o anonimato das entrevistadas optamos por identificá-las através de numeração, as estagiárias em Estagiária 1, 2 e 3, as supervisoras em Supervisora Acadêmica 1, 2 e 3, e Coordenadora de Estágio.

Conforme evidenciamos nos dados fornecidos pela Coordenação Geral de Estágio e Programas Acadêmicos, instância responsável pelos estágios na referida instituição de ensino, o número de alunos inseridos em estágio não obrigatório na UEPB é bastante superior ao que delimitamos como amostragem deste estudo. No entanto, segundo as informações da coordenação de estágio do Departamento de Serviço Social, identificamos que esses estágios haviam sido convertidos em estágio obrigatório, alterando significativamente as condições de sua operacionalidade³, por este motivo, optamos por não incluí-los na pesquisa.

Ressaltamos que, apesar dos desafios em desenvolver um estudo com limitado acervo bibliográfico direcionado à discussão da particularidade do estágio não obrigatório na formação profissional dos assistentes sociais, este trabalho se tornou viável porque tivemos acesso aos documentos necessários para a realização do estudo e por se constituir uma discussão relevante. Por um lado, para a instituição de ensino em que realizamos a pesquisa, o que facilitou inclusive o acesso aos documentos e aos sujeitos envolvidos. Por outro, para a categoria de um modo geral, vez que não possuímos na literatura do Serviço Social nenhum estudo que priorize a análise do acompanhamento didático pedagógico desta modalidade de estágio e suas implicações à formação profissional.

Além do texto introdutório deste estudo, as reflexões estão dispostas em outros três itens. No segundo item, que segue a parte introdutória do trabalho, procuramos abordar as tendências da Educação Superior no Brasil, inserida no contexto da atual crise capitalista e as mudanças ocasionadas no âmbito do trabalho. Destacamos ainda, as particularidades desta crise e a reforma do Estado no cenário brasileiro para, dessa forma, identificar a lógica da mercantilização do ensino no Brasil.

No terceiro item destacamos como as transformações societárias e as novas exigências impostas pelo mercado refletem no ensino em Serviço Social. Buscamos evidenciar como a mercantilização do ensino se expressa no âmbito da formação profissional, com destaque para a descaracterização promovida nas Diretrizes Curriculares de 1996. Abordamos os

³ Partimos do pressuposto que as condições de operacionalidade do estágio na modalidade não obrigatório, no que se refere ao acompanhamento didático pedagógico são fragilizadas. Assim, a transformação deste estágio em obrigatório na UEPB atende a dois objetivos, possibilitar ao discente continuar recebendo a bolsa e viabilizar uma possível melhoria nas condições de acompanhamento por parte da instituição de ensino ao discente, o que altera substancialmente o seu desenvolvimento em relação às demais experiências.

rebatimentos dessa lógica na operacionalização dos estágios curriculares, sobretudo, do estágio curricular não obrigatório em Serviço Social e, quais os indicativos das legislações, nacional e da categoria, para a realização desta modalidade de estágio. O papel dos sujeitos envolvidos nesse processo e a importância da supervisão como elo que garante a qualificação do ensino-aprendizagem é outro elemento trabalhado.

No item quatro tratamos de analisar como se realiza o processo de acompanhamento didático pedagógico do estágio não obrigatório no curso de Serviço Social da UEPB, procuramos articular as informações coletadas empiricamente com as reflexões teóricas desenvolvidas ao longo do trabalho, na expectativa de evidenciar as tendências que perpassam esse acompanhamento, bem como as dificuldades apontadas pelos sujeitos envolvidos em sua operacionalização e a avaliação que constroem sobre essa dinâmica permeada por fragilidades pedagógicas, considerando os indicativos das regulamentações de estágio para a qualificação dessa atividade formativa.

Nas considerações finais apresentamos algumas indicações de nossas aproximações com o estudo, destacamos os resultados alcançados, que acreditamos serem de extrema relevância para a formação profissional em Serviço Social, mas ao mesmo tempo temos clareza de que estas conclusões são provisórias.

Dessa forma, o presente estudo visa contribuir com a produção teórica do Serviço Social fomentando o debate da formação profissional e aprofundando as reflexões sobre o estágio não obrigatório, apontando as tendências e contradições impostas ao mesmo pela lógica mercadológica e instrumental que sustenta o atual padrão de acumulação capitalista. Procuramos evidenciar, nesta perspectiva, as problemáticas recorrentes no acompanhamento didático-pedagógico dessa modalidade de estágio para que sejam problematizadas no bojo da formação em Serviço Social. Assim, ao apontar as tendências desse processo, reafirmamos a construção do presente estudo no sentido de colaborar para a qualificação do debate no âmbito da categoria profissional.

II – A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL, AS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO E AS INFLEXÕES NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

A apreensão das peculiaridades que envolvem a formação profissional em Serviço Social na contemporaneidade, tendo como preocupação central o acompanhamento didático pedagógico do estágio curricular não obrigatório, requer uma análise acurada de como se configura o ensino superior brasileiro na atual conjuntura de crise estrutural do capital.

É importante, para essa apreensão, considerarmos a formação e o exercício profissional dos assistentes sociais diante das repercussões que se apresentam para a graduação em Serviço Social e aos espaços sócio ocupacionais em que se inserem esses profissionais.

Neste sentido, procuraremos abordar a crise capitalista e as mudanças ocasionadas no âmbito do mundo do trabalho, as particularidades desta crise e a reforma do Estado no cenário brasileiro para, em seguida, compreendermos as tendências assumidas pela educação superior no Brasil.

2. 1 A crise estrutural do capital e as transformações societárias contemporâneas

As transformações societárias desencadeadas a partir do início da década de 1970, marcadas pelo fim dos anos dourados do capitalismo e a instauração de uma crise estrutural do capital, evidenciaram uma brusca mudança tanto na atuação do Estado, quanto na esfera da produção e reprodução da vida social.

Os fenômenos sociais recentes evidenciam o esgotamento do modelo de Bem Estar Social que se desenvolveu a partir do final da Segunda Guerra Mundial, nos países capitalistas centrais, e perdurou até o início dos anos de 1970, onde predominavam altas taxas de crescimento do capital, conjugadas à intervenção do Estado sob a inspiração das ideias keynesianas e sobre o predomínio da organização do trabalho industrial fundamentadas no fordismo⁴.

⁴ Usaremos a denominação fordismo para expressar a predominância do processo de trabalho baseado nas ideias de Henry Ford e no modelo de administração criado por Taylor. Conforme Antunes (1999, p. 36-37): “*produção em massa* de mercadorias, que se estruturava a partir de uma produção mais *homogeneizada* e enormemente

Ao fordismo foram agregadas as políticas keynesianas, segundo Behring e Boschetti (2011), o fundo público passa a ter um papel ativo na administração macroeconômica, ou seja, na produção e regulação das relações econômicas e sociais tendo como principais orientações:

[...] a planificação indicativa da economia, na perspectiva de evitar os riscos das amplas flutuações periódicas; a intervenção na relação capital/trabalho através da política salarial e do ‘controle dos preços’; a distribuição de subsídios; a política fiscal; a oferta de créditos combinada a uma política de juros; e as políticas sociais. (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 86)

Sobre a vigência dessa lógica, o Estado assume uma aparência social e possibilita, portanto, uma melhoria nas condições de vida da classe trabalhadora, favorecidas pela sensação de estabilidade no emprego, o acesso ao consumo e às atividades de lazer, antes inexistentes, cabendo destaque também à uma organização política dos trabalhadores.

Longe de representar uma distribuição da renda nacional, conforme Mandel (1982), as ilusões criadas por este Estado Social, não passavam de estratégias para a estabilização efetiva da economia capitalista, considerando-se que no “capitalismo tardio” o Estado passa a administrar as crises do capital através de políticas anticíclicas, que envolvem inclusive ataques à consciência de classe do proletariado.

Todavia, no final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970, esse momento expansionista do capital começa a entrar em declínio, passando a requisitar um novo modelo de regulação econômica e social, posta a incidência da crise estrutural e a necessidade de restauração do capitalismo.

Mandel (1982) analisa esse movimento do capital em dois momentos, que se revelam através de uma onda longa expansiva vivenciada pelo capitalismo durante o período denominado de trinta anos gloriosos e foi interrompida por uma onda longa recessiva, onde as crises passaram a ser dominantes e não mais superficiais.

É importante destacar que as crises a que se refere Mandel assumem nova conotação ao final dos 1960. As crises econômicas são inerentes ao desenvolvimento do capitalismo, expressam, pois, um desequilíbrio no processo de acumulação do capital compreendido na tríade produção/circulação/consumo, na transformação da mais-valia em lucro. Elas são funcionais ao modo de produção capitalista, afirmam Netto e Braz (2010), e constituem-se em

verticalizada. Na indústria automobilística taylorista e fordista, grande parte da produção necessária para a fabricação de veículos era realizada internamente, recorrendo-se apenas de maneira secundária ao fornecimento externo, ao setor de autopeças. Era necessário também racionalizar ao máximo as operações realizadas pelos trabalhadores, combatendo o ‘desperdício’ na produção, reduzindo o *tempo* gasto e aumentando o *ritmo* de trabalho, visando a intensificação das formas de exploração.”

mecanismos conforme os quais o capitalismo se restaura sempre em níveis mais complexos e instáveis, assegurando as condições necessárias à sua continuidade. O que significa dizer que, por mais brutais e complexas, as crises não conduzem a um colapso do sistema capitalista, mas ao acirramento de suas contradições fundamentais.

Nas conjunturas de crise, as classes dominantes buscam meios de reconquistar sua hegemonia. Dessa forma, a dinâmica entre o processo de crise e restauração do capital tem suas incidências nas relações sociais e implica o redirecionamento da intervenção estatal que, por sua vez:

[...] redefine seus mecanismos legais e institucionais de regulação da produção material e da gestão da força de trabalho, institui renovadas formas de intervenção relativas aos sistemas de proteção social, à legislação trabalhista e sindical, além daquelas diretamente vinculadas à política econômica. [...] se redefinem as relações entre Estado, sociedade e mercado [...]. (MOTA, 2009, p. 55)

Houve uma série de mudanças na esfera social e cultural da sociedade, como a ascensão do movimento sindical nos países centrais e sua forte pressão sobre as condições de trabalho estabelecidas no taylorismo-fordismo e, o surgimento de categorias específicas – movimentos como o feminista, de estudantes, negros, entre outros –, com características anticapitalistas (ANTUNES, 2009).

Entretanto, se as lutas dos trabalhadores tiveram o papel de confrontação com a ordem vigente, “não conseguiu se converter num projeto societal hegemônico contrário ao capital” (ANTUNES, 2009, p. 46), o que possibilitou a reorganização das formas de dominação do capitalismo, diferentemente daquelas efetivadas no Estado de Bem Estar Social.

As conquistas da classe trabalhadora foram afetadas, uma vez que a garantia do pleno emprego e de políticas sociais universais são substituídas pelas formas mais bárbaras de precarização da vida social, traduzidas no desemprego estrutural e nas “políticas sociais de cunho focalizado, fragmentado e seletivo” (BERHING; BOSCHETTI, 2011). O capital implementa uma estratégia política de desconstrução dos direitos sociais, acusando o movimento sindical e as políticas sociais de serem os responsáveis pela desestruturação dos gastos públicos⁵ nos anos de vigência do *Welfare State*⁵.

⁵ No decorrer do texto utilizaremos os termos “Estado de Bem Estar Social” e “Welfare State” para caracterizar o momento expansionista dos países capitalistas centrais na conjuntura do pós-Segunda Guerra Mundial, o que não significa dizer que desconsideramos suas distinções fundamentais, o primeiro por ser expressão utilizada no contexto europeu e o segundo no norte-americano (BEHRING; BOSCHETTI, 2011).

A evidência do atual contexto é que a expansão da ideologia neoliberal⁶ se constituiu no pilar das modificações estruturais da contemporaneidade, uma vez que as alternativas de enfrentamento à crise vieram sob as formas de privatizações, flexibilizações e desregulamentações. Como afirma Netto (2010a), da economia às relações trabalhistas, do mundo financeiro às regulações fiscais.

Assim, no processo de “mundialização do capital”, foi gestado um novo padrão de produção, denominado por Harvey (1993) como “acumulação flexível”, que se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos produtos e padrões de consumo, caracterizando-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, com novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional.

Desta maneira, a flexibilização favoreceu a hipertrofia das atividades financeiras, bem como a mobilidade espaço-temporal de capitais, num intenso processo de “desterritorialização” da produção (NETTO, 1996), aumentando o poder de concentração e centralização de capitais. As finanças passam a se sustentar através do mercado acionário das empresas e das dívidas públicas, avançando sobre o fundo público.

A fábrica, agora “difusa”, torna-se segmentada, horizontalizada e descentralizada (NETTO, 1996), requerendo um trabalhador polivalente, multifuncional e que se adapte aos avanços tecnocientíficos. Ao mesmo tempo, há a eliminação de postos de trabalho provocando um desemprego massivo em decorrência do aumento do emprego de “capital constante” em detrimento do “capital variável”⁷. Logo,

[...] para se desembaraçar das dificuldades da acumulação e expansão lucrativa, o capital globalmente competitivo tende a reduzir a um mínimo lucrativo ‘o tempo necessário de trabalho’ (ou o ‘custo do trabalho na produção’), e assim inevitavelmente tende a transformar os trabalhadores em *força de trabalho supérflua*. (MÉSZÁROS, 2011, p. 226 – grifos do autor)

⁶ Para Netto e Braz (2010) o que se pode denominar por *ideologia neoliberal* compreende uma concepção de homem (considerado atomisticamente como possessivo, competitivo e calculista) uma concepção de sociedade (tomada como um agregado fortuito, meio de o indivíduo realizar seus propósitos privados) fundada na ideia da *natural e necessária desigualdade* entre os homens e uma noção rasteira da liberdade (vista como função da liberdade de *mercado*).

⁷ Essa mudança na composição orgânica do capital, promovida através da substituição do trabalho vivo pelo morto, ocasiona o crescimento de uma população trabalhadora excedente, denominada por Marx (2006) de superpopulação relativa ou exército industrial de reserva, necessária ao processo de acumulação de riquezas no sistema capitalista.

Segundo Alves (2010), a mudança no padrão de acumulação sob as bases do sistema toyotista⁸, tornou-se adequado, sob a mundialização do capital, não apenas à base técnica do capitalismo, com a presença de novas tecnologias microeletrônicas na produção, mas à nova estrutura da concorrência capitalista no cenário de crise de superprodução. Para o autor, o toyotismo, enquanto “momento predominante” do complexo de reestruturação produtiva, é um estágio superior de racionalização do trabalho, que não rompe rigorosamente com o taylorismo-fordismo. Contudo, no campo da gestão da força de trabalho, realiza um salto qualitativo na captura da subjetividade operária pela lógica do capital, tornando o trabalhador um “colaborador” e “partícipe” do processo de administração produtiva.

A busca do capital pela cooptação e manipulação do consentimento do trabalho se expressa na fragmentação da organização política dos trabalhadores, que se torna um complexo cada vez mais fragmentado e heterogêneo. A ofensiva do capital sobre o trabalho tem impactos severos na vida dos trabalhadores, tornando-os sujeitos expostos à subcontratação, à jornada de trabalho temporária, a flexibilização do trabalho, a informalidade, a terceirização, ou seja, “[...] é somente a restauração de formas de exploração de homens e mulheres que o próprio capitalismo parecia ter superado” (NETTO; BRAZ, 2010, p. 237).

Mészáros (2011) considera o desemprego como mais uma ofensiva capitalista, que evidencia uma das formas mais explosivas de ativação dos limites absolutos do capital⁹ que, por sua vez, tornou-se crônico e hoje não atinge somente os trabalhadores sem qualificação, mas também trabalhadores qualificados, inclusive as classes médias. O desemprego não é mais um problema da periferia do capitalismo ele atinge também a parte privilegiada do capital, sem previsão de melhorias.

A conjugação entre superexploração do trabalho e retração na ação socioreguladora do Estado¹⁰ consubstancia-se como estratégia fulcral do capitalismo na condução das reformas estruturais orientadas pelos organismos multilaterais, reformas que vêm perdendo o seu sentido etimológico, de conquistas de direitos, passando a representar a supressão dos mesmos.

⁸ O toyotismo foi desenvolvido nos anos 1950 no Japão, entretanto, somente sob a mundialização do capital, quando se impulsiona a introdução de novas tecnologias microeletrônicas na produção, que a “cultura organizacional” do toyotismo encontrará um solo fértil, adequado às necessidades técnicas da nova materialidade da indústria mundial. (ALVES, 2000, p. 38)

⁹ Mészáros discorre que “[...] o capital em si é absolutamente incapaz de se impor limites, não importando as consequências, nem mesmo a eliminação total da humanidade [...]” (2011, p. 251-grifos do autor).

¹⁰ O Estado passa a limitar sua responsabilidade social à segurança pública, à fiscalidade e ao atendimento, através da assistência social, àqueles absolutamente impossibilitados de vender sua força de trabalho (MOTA, 2009)

De acordo com Netto (2007; 2009) o Estado passa a ser mínimo para o social e máximo para o capital, numa desenfreada transferência das responsabilidades estatais para a sociedade civil, uma lógica que transforma o cidadão portador de direitos em “cidadão-consumidor”¹¹ (MOTA, 2008).

Esse redimensionamento das funções estatais viabilizou a expansão das organizações do chamado “Terceiro Setor”¹², através do apelo ideológico do Estado burguês de participação e solidariedade social, o que Iamamoto (2010a) considerou como um processo de *refilantropização* das formas de enfrentamento da “questão social”.

A nova dinâmica instaurada pela crise estrutural do capitalismo, que não perde a essência mesma da sua gênese – a exploração do trabalho pelo capital – coloca a sociedade mundial perante o momento de “exaurimento das possibilidades civilizatórias do capital”, como identificou Mészáros (2011), ao conjugar profundos indicativos da barbárie social com a impossibilidade de emancipação humana na ordem da reprodução sociometabólica do capital¹³.

Os impactos da crise estrutural do capital nas economias capitalistas periféricas tiveram suas peculiaridades uma vez que, alguns países como é o caso do Brasil, não passaram pela conjuntura socioeconômica de Bem Estar Social. Nessa perspectiva, é de suma importância compreender como se configurou no contexto brasileiro a crise capitalista para que, posteriormente, possamos evidenciar suas implicações ao Ensino Superior.

2. 2 As expressões da crise capitalista no contexto brasileiro

As particularidades da crise estrutural do capital e a incursão do neoliberalismo no Brasil se deu de forma distinta de como se configurou nos países de capitalismo central, ainda que mantendo suas características essenciais, o que cabe sinalizar como a formação

¹¹ Termo utilizado por Mota (2008), em seu estudo acerca das tendências da seguridade social brasileira no contexto do avanço da hegemonia do capital por meio do fomento de uma cultura da crise.

¹² Segundo Montañó (2010, p. 14), o Terceiro Setor é uma construção ideológica que concebe a sociedade subdividida em três setores (respectivamente, Estado, Mercado e Sociedade Civil) e, caracteriza um fenômeno que envolve as instituições e as organizações não governamentais (ONGs), sem fins lucrativos (OSFL), instituições filantrópicas, empresas cidadãs, entre outras, e sujeitos individuais voluntários ou não.

¹³ Mészáros (2011) considera que, em meio à crise ecológica global promovida pela exploração desmedida e destrutiva do capital, a ciência e a tecnologia não resolverão os problemas e tendências destrutivas da ordem estabelecida e, destaca que as mesmas só são viáveis quando subordinadas às exigências absolutas da expansão e acumulação do capital.

socioeconômica do país determinou uma inserção particular na dinâmica capitalista no marco dos monopólios.

Netto (1996) afirma que a particularidade brasileira, colocada face ao projeto neoliberal apresenta feições singulares, dentre as quais vale assinalar:

[...] Não há, aqui, um *Welfare State* a destruir; a efetividade dos direitos sociais é residual; não há ‘gorduras’ nos gastos sociais de um país com indicadores sociais que temos – indicadores absurdamente assimétricos à capacidade industrial instalada, à produtividade do trabalho, aos níveis de desenvolvimento dos sistemas de comunicação e às efetivas demandas e possibilidades (naturais e humanas) do Brasil. [...] (NETTO, 1996, p. 104)

Essa particularidade tem sua gênese numa formação sócio histórica específica que vincula o Brasil a sua economia originária na exploração do trabalho escravo nas grandes unidades agrárias, período em que o colonialismo imperava nas relações entre os países capitalistas centrais e periféricos, demarcando o processo de acumulação originária do capital nos países centrais. (PRADO JR. 1999 *apud* BEHRING; BOSCHETTI, 2011)

Segundo Oliveira (2003) a incursão da industrialização no Brasil teve no escravismo um óbice na medida em que o custo de reprodução do escravo era um custo interno da produção; a industrialização significou a tentativa de expulsar o custo de reprodução do escravo do custo de produção e a possibilidade de criar-se uma periferia industrial.

Para Fernandes (1987 *apud* BEHRING, 2008), tivemos dois sujeitos autores da revolução burguesa no Brasil, os fazendeiros de café e os imigrantes, construtores pioneiros do Brasil moderno, que ao longo do tempo foram incorporando uma posição republicana. Behring salienta que:

A pressão estrutural promovida pela expansão do capital comercial e bancário no sentido de ajustar a economia interna aos padrões capitalistas irá colocar em pauta a questão do trabalho livre e do mercado interno, o que conduzirá à vinda massiva da figura do imigrante, a qual preencheu os espaços vazios com uma racionalidade adaptativa e versátil. [...] (BEHRING, 2008, p. 97)

Esse processo não se deu passivamente, numa estrutura social baseada no escravismo, todavia, possibilitou o surgimento da indústria e do proletariado, marcados por um

conservadorismo político de cunho mandonista e paternalista, uma expressão da mistura do novo¹⁴ com o arcaico no capitalismo à brasileira¹⁵.

Fernandes (1987 *apud* BEHRING, 2008) periodiza o desenvolvimento brasileiro em três fases: a primeira concerne à eclosão de um mercado capitalista especificamente moderno, um padrão neocolonial de desenvolvimento, que iria da abertura dos portos até meados dos anos 1860, marcado pelo enlace entre a economia interna e o mercado mundial, articulado ao escravismo; a segunda fase é a de formação e expansão do capitalismo competitivo, na qual o sistema econômico se diferencia, inclusive com a fixação das bases da industrialização que vai da década de 1860 até a década de 1950; e, a terceira fase é a de irrupção do capitalismo monopolista, marcada pelas operações comerciais, financeiras e industriais das grandes corporações no país, que se acentua nos anos 1950 e adquire caráter estrutural após o golpe de 1964.

Nesse processo de incorporação da economia nacional aos ditames da produção externa, na análise de Fernandes é perceptível o fato de que aqui houve o “desenvolvimento de um mercado competitivo induzido de fora, adaptando a economia brasileira aos dinamismos das economias centrais, mas sem desencadear maiores possibilidades de autonomia” (1987 *apud* BEHRING, 2008, p. 103).

As consequências desse desenvolvimento para o país ficaram expressas na gritante desigualdade social e racial que crescia, em prol dos interesses capitalistas em extrair lucro das economias periféricas e, estrategicamente, mantê-las sempre na condicionalidade de subordinação ao capital externo.

¹⁴ Schwarz (1977 *apud* BEHRING, 2008) coloca que a retórica liberal europeia na realidade brasileira é uma espécie de comédia ideológica, uma impropriedade, um escândalo, no país do favor, do clientelismo e da escravidão, o que desmente as ideias liberais e origina um padrão particular na relação entre as classes e segmentos de classes, e também das instituições do Estado, que disfarça a violência das relações de produção no Brasil, desde a escravidão até os dias de hoje. Na formação do Estado nacional brasileiro, a inspiração do elemento revolucionário da época na ideologia liberal, levou a mudanças nos padrões culturais das elites, na perspectiva da organização moderna dos poderes, todavia, tais fatores não conseguiram romper com a heteronomia e a dependência que marcaram a formação social do país.

¹⁵ Coutinho (2006) afere que há três paradigmas os quais ajudam a pensar essa modalidade peculiar de transição do Brasil para a modernidade: o primeiro é o conceito de “via prussiana”, elaborado por Lênin para denominar um tipo de transição ao capitalismo que conserva elementos da velha ordem e, nessa medida, tem como pressuposto e como resultado um grande fortalecimento do poder do Estado; o segundo é análogo ao primeiro, mas é de origem gramsciana, o conceito de “revolução passiva” se refere aos processos de transformação em que ocorre uma conciliação entre as frações modernas e atrasadas da classe dominante, com a explícita tentativa de excluir as classes populares de uma participação mais ampla em tais processos, as mesmas promovem mudanças na organização social, mas conservam elementos da velha ordem, são transformações que se dão “pelo alto”; o terceiro é o conceito de “modernização conservadora” de Moore Jr. que distingue entre diferentes caminhos de trânsito à modernidade, um que leva à construção de sociedades liberal-democráticas e outro a formações de tipo autoritário do tipo fascista, onde a moderna burguesia prefere por conciliar-se com o atraso a aliar-se à classes populares.

Para Oliveira (2003, p. 35) “a Revolução de 1930 marca o fim de um ciclo e o início de outro na economia brasileira: o fim da hegemonia agrário-exportadora e o início da predominância da estrutura produtiva de base industrial”. Ainda segundo Coutinho:

[...] foi a partir de 1930 que ingressamos na ‘modernidade’, mas me parece mais preciso dizer que o movimento liderado por Getúlio Vargas para consolidar definitivamente a transição do Brasil para o capitalismo. Depois da Abolição e da Proclamação da República, o Brasil já era uma sociedade capitalista com um Estado burguês; mas é depois de 1930 que se dá efetivamente a consolidação e a generalização de relações capitalistas em nosso país, inclusive com a expansão daquilo que Marx considerava o ‘modo de produção especificamente capitalista’, ou seja, a indústria. (COUTINHO, 2006, p. 176)

Nessa direção, tornou-se mais que essencial a regulamentação das relações entre trabalho e capital e, conseqüentemente, sua institucionalização por parte do Estado, que resulta na conhecida legislação trabalhista. Medidas estas que fazem parte de um conjunto destinado à implantação de um novo modo de acumulação. (OLIVEIRA, 2003)

Nos moldes da organização capitalista, o papel do Estado brasileiro passa a ser de extrema importância na criação das bases para que a acumulação capitalista industrial possa se reproduzir.

Oliveira afere que:

[...] assiste-se à emergência e à ampliação das funções do Estado, num período que perdura até os anos Kubitschek. Regulando o preço do trabalho, [...] investindo em infraestrutura, impondo o confisco cambial ao café para redistribuir os ganhos entre grupos das classes capitalistas, rebaixando o custo do capital na forma do subsídio cambial para as importações de equipamentos para as empresas industriais e na forma da expansão do crédito a taxas de juros negativas reais, investindo na produção [...] o Estado opera continuamente transferindo recursos e ganhos para a empresa industrial, fazendo dela o centro do sistema. (OLIVEIRA, 2003, p. 40)

Com essa configuração, o Estado estabelece as formas de sustentação do capitalismo no Brasil, que se une a outras formas de trabalho típicas e funcionais ao período de acumulação urbano-industrial, o setor Terciário ou de serviços passa a ser responsável pela absorção de parcela do exército industrial de reserva e, pela extração cada vez mais brutal da mais-valia produzida pelos trabalhadores.

Conforme Oliveira (2003), a industrialização no país se deu visando atender às necessidades da acumulação, fundamentado na ideologia desenvolvimentista, que apontava

serem os países periféricos “subdesenvolvidos”, conceito estratégico à expansão do capitalismo para estas regiões.

No entanto, a industrialização tardia do Brasil¹⁶ se desenvolveu num período em que a acumulação já disponibilizava de trabalho morto, ou seja, de um arsenal tecnológico que foi transferido pelos países centrais possibilitando, desta maneira, que nos países periféricos fossem puladas etapas do processo de produção industrial. (OLIVEIRA, 2003)

A consolidação do capitalismo monopolista no Brasil se dá via *autocracia burguesa*¹⁷, uma “visão tecnocrática da democracia restrita” (BEHRING, 2008, p. 105), proveniente da articulação entre iniciativa privada e mercado mundial, no pós-1964, combinada à orientação modernizadora de um governo forte, num Estado sincrético, autocrático e oligárquico.

Para Netto (2010) o golpe Militar de 1964 expressa a “contrarrevolução preventiva”, e assume finalidades estrategicamente articuladas: adequar os padrões de desenvolvimento nacionais e de grupos de países ao novo quadro do inter-relacionamento econômico capitalista, marcado por um ritmo e uma profundidade maiores da internacionalização do capital; golpear e imobilizar os protagonistas sociopolíticos habilitados a resistir a esta reinserção mais subalterna no sistema capitalista; e, enfim, dinamizar em todos os quadrantes as tendências que podiam ser catalisadas contra a revolução e o socialismo.

Essa conjuntura permite ao país a reafirmação da heteronomia, da exclusão e das soluções pelo alto, possibilitadas pela atuação antinacional e antidemocrática desenvolvidas pelo Estado, que ao invés de criar novas formas de desenvolvimento econômico, refuncionalizou o modelo latifundiário já existente (NETTO, 2010).

As características do que Netto classificou como “modernização conservadora” tem finalidades claras de acentuar o poder de concentração e centralização, bem como favorecer o capital estrangeiro e, as suas linhas mestras são:

[...] a internalização e a territorialização do imperialismo; uma concentração tal da propriedade e da renda que engendrou uma oligarquia financeira; um padrão de industrialização na retaguarda tecnológica e vocacionado para fomentar e atender demandas enormemente elitizadas no mercado interno e direcionados desde e para o exterior; a constituição de uma estrutura de classes fortemente polarizada apesar de muito complexa; um processo de pauperização relativa praticamente sem precedentes no mundo contemporâneo; a acentuação vigorosa da concentração geopolítica das

¹⁶ Oliveira (2003) relata que a acumulação capitalista foi acelerada durante o período Kubitsek (1956-1960) e seu programa de avançar “50 anos em 5”, isso através da associação ao capital estrangeiro que permitiu a incrementação de tecnologias necessárias a esse processo. Processo este que inaugurava a implantação da “industrialização pesada” no país (NETTO, 2010).

¹⁷ Termo cunhado por Florestan Fernandes em sua obra *A Revolução Burguesa no Brasil*.

riquezas sociais, aprofundando brutais desigualdades regionais. [...] (NETTO, 2010, p. 32)

Foge ao objetivo deste trabalho esgotar o debate do processo de instauração e as consequências da autocracia burguesa¹⁸ no Brasil, mas exige apontá-la como peculiaridade inerente à formação social e econômica brasileira, até o espraiamento da ideologia neoliberal.

A década de 1980 já revela uma total sintonia da economia brasileira às exigências do capitalismo internacional. Evidencia-se, enquanto reflexo da crise nos países capitalistas centrais, o agravamento da dívida externa, com o aumento das taxas de juros por parte dos credores, bem como a queda das exportações de matérias-primas nos países latino-americanos, entre eles o Brasil, possibilitando um estrangulamento da economia destes países (BEHRING, 2008).

A Ditadura Militar brasileira dá sinais de esgotamento no final da década de 1970 e início de 1980, instaurando a possibilidade de transição democrática no país, fruto de intensas lutas sociais travadas por diversos protagonistas comprometidos com projetos nacional-populares e democráticos.

Houve um espraiamento do crescimento da estagnação do centro para a periferia do capital, estava anunciada a crise da Ditadura Militar, pondo em xeque a deslegitimação deste modelo de governo. O primeiro divisor de águas foi a promulgação da Constituição Federal de 1988 que, de acordo com Behring (2008, p. 143), se constituiu num “processo duro de mobilizações e contramobilizações de projetos e interesses mais específicos, configurando campos definidos de forças”. A Constituição representou muito mais que a conquista de direitos sociais, humanos e políticos, mas também a disputa de hegemonia entre as classes sociais em voga.

A entrada dos anos 1990 é marcada pela permanência do projeto conservador, através da eleição de Fernando Collor de Mello (1990-1992) à presidência do país. Nesse governo as promessas envolviam o combate à inflação, com medidas de orientação explicitamente neoliberais, colocando em andamento reformas estruturais. Ele “preconizou as reformas orientadas para o mercado como complemento do processo de modernização, tendo em vista a recuperação da sua capacidade financeira e gerencial” (BEHRING, 2008, p. 153). Dessa forma, foi o precursor da ofensiva neoliberal no Brasil.

Conforme Behring (2008, p. 153) o governo Collor foi marcado pelo tom moralista e de denúncia do acobertamento de privilégios, dos chamados marajás, que seria o motivo da

¹⁸ Para um estudo mais detalhado sobre a *autocracia burguesa* ver Netto (2010).

crise do Estado e da necessidade de reformas, sendo contraditório às atuações clientelistas e patrimonialistas desenvolvidas durante seu mandato.

O descontentamento de algumas camadas sociais diante das respostas do Estado, induziu ao *Impeachment* de Collor, levando a ascensão de Itamar Franco à presidência, este contando com o apoio do então Ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso (FHC) para a implementação do Plano Real¹⁹, patrocinado pelos organismos internacionais participantes do Consenso de Washington (BEHRING, 2008).

Tal implementação foi o principal motivo da eleição de FHC (1995-1998 e 1999-2002), que usou da dura “pedagogia da inflação” (BEHRING, 2008, p. 155), acompanhada do cansaço da população em relação à superinflação, à instabilidade política da época, além das exigências da mundialização, combinação esta que assegurou a popularidade dos gestores locais da nova política econômica.

O adensamento da propositura neoliberal tem seus efeitos mais explícitos a partir do Plano Real, que segundo Behring (2008), apresentou efeitos deletérios para a sociedade através das medidas de ajustes e racionalização dos gastos sociais, agravados pelo bloqueio de qualquer possibilidade de desconcentração de renda; pela desproporção entre a acumulação especulativa e a base produtiva real, cujo custo recai sobre o Estado na forma de crise fiscal e compreensão dos gastos públicos em serviços essenciais; pela alienação e desnacionalização do patrimônio público construído nos últimos cinquenta anos; pelo remanejamento patrimonial de grandes proporções e com fortes consequências políticas; pela inibição do crédito e inadimplência dos devedores; pela mudança no perfil do investimento das indústrias que tende a ser em redução de custos e manutenção, mas não em ampliação da base, em virtude dos riscos.

Neste aspecto, Netto corrobora que:

aqui, um projeto burguês de hegemonia não pode, com a rude franqueza da Sra. Thatcher, incorporar abertamente a programática compatível com a ‘desregulamentação’ e a ‘flexibilização’ – deve travestir-se, mascarar-se com uma retórica não de individualismo, mas de ‘solidariedade’, não de rentabilidade, mas de ‘competência’, não de redução das coberturas, mas de ‘justiça’. E por mais que suas práticas estejam dirigidas à ‘desregulamentação’ e à ‘flexibilização’, seu escamoteado neoliberalismo também deve ser matizado [...]. (NETTO, 1996, p. 104)

¹⁹ O Plano Real conforme Behring (2008) integra um rol de planos de estabilização da economia brasileira – leia-se contenção da inflação – discutido na reunião de Washington e patrocinado pelas instituições internacionais, o que viabilizaria a renegociação de “velhas dívidas” para tornar possível novos empréstimos, mas exigindo em contrapartida a desregulamentação profunda dos mercados locais, para uma livre circulação dos fluxos financeiros de curto prazo.

Segundo Iamamoto (2010a) o discurso neoliberal tem, pois, a espantosa façanha de atribuir título de modernidade ao que é mais atrasado na sociedade brasileira – e daí seu caráter claramente conservador e antidemocrático: fazer do interesse privado a medida de todas as coisas, obstruindo a dimensão ética da vida social pela recusa da responsabilidade e obrigação social.

Tais aspectos seguem o raciocínio expresso no Plano Diretor da Reforma do Estado, instituído por FHC em 1995 e direcionado pelo ministro Bresser Pereira, com reformas totalmente orientadas para o mercado estabelecendo, portanto, uma crítica ao modelo de Estado desenvolvimentista, de Estado comunista e ao *Welfare State*, onde, conforme Bresser, estariam localizadas as causas da crise (BEHRING, 2008).

A solução, conforme Bresser Pereira (1996, *apud* BEHRING, 2008, p. 176), seria um pacto de modernização, voltado à Reforma Gerencial do Estado – que nada teria de moderno – com reformas econômicas voltadas para o mercado, acompanhadas de intensas privatizações, no intuito de fortalecer a competitividade da indústria nacional.

Tal conjuntura assenta suas bases nos argumentos de que a crise brasileira foi uma crise do Estado, que ao desviar-se da execução de suas funções básicas, ocasionou a deterioração dos serviços públicos e, conseqüentemente, o agravamento da crise fiscal e da inflação.

A “reforma” do governo Cardoso propõe a redefinição do papel do Estado, conforme Behring (2008), se passaria para o setor privado as atividades que poderiam ser controladas pelo mercado, ou até a descentralização de atividades que podem ser apenas subsidiadas pelo Estado, para o “setor público não-estatal”, num processo caracterizado de publicização²⁰.

O referido processo traz consigo um forte apelo de participação e parceria com a sociedade para financiar e controlar as atividades/serviços que deixam de ser exclusividade de realização do Estado, havendo uma separação entre a formulação e a execução das políticas que ficam a cabo do Terceiro Setor.

Fica claro, pois, o tom de “conservadorismo disfarçado” (ANDREWS; KOUZMIN, 1998 *apud* BEHRING, 2008, p. 202) presente nas “reformas”²¹ do governo, tendo efeitos

²⁰ Publicização é aqui entendida como privatização (BEHRING, 2008).

²¹ Conforme Behring (2008, p. 202) o discurso da “reforma” persegue o efeito perlocucional de parecer progressista, é um discurso que procura confundir o debate político, chamando os neoconservadores de centro pragmático moderno, que pode gerar um efeito positivo sobre o leitor.

meramente ideológicos, já que se configura em uma contrarreforma, vez que possui o objetivo de disfarçar a orientação neoliberal nela contida.

A flexibilização das relações de trabalho passa a ser o elemento da contrarreforma usado como enfrentamento do desemprego, e como aquela que reduz os entraves à modernização e à competitividade da indústria nacional, a partir da redução do custo do trabalho, no intuito de atrair investidores estrangeiros sob os auspícios da redução de encargos.

Entretanto, Behring (2008) coloca que, ao contrário do que preconizava a política econômica vigente, a flexibilização trouxe trágicas consequências ao trabalhador, com o aumento do desemprego, precarização das relações de trabalho, aumento da informalidade, bem como a desconstrução de direitos, especificamente da legislação trabalhista e das condições de trabalho.

Outro reflexo das investidas do capital sobre a massa trabalhadora é a perda do seu potencial político-organizativo, uma espécie de “passivização” do trabalhador (MOTA; AMARAL, 2008, p. 39), expressa no “consentimento ativo” e no processo de fragilização/cooptação dos movimentos sociais das classes subalternas.

Mota e Amaral (2008) afirmam que a reestruturação produtiva em solo brasileiro se caracteriza pela abertura ao capital estrangeiro, privatizações, terceirizações, demissões e aumento da produtividade sem incorporação de trabalho vivo.

Para as referidas autoras:

[...] a marca da reestruturação produtiva no Brasil é a redução dos postos de trabalho, o desemprego dos trabalhadores no núcleo organizado da economia e a sua transformação em trabalhadores por conta própria, trabalhadores sem carteira assinada, desempregados ocultos por trabalho temporário, desalento etc. (MOTA; AMARAL, 2008, p. 35)

Um processo acompanhado pela intensa desresponsabilização do Estado na intervenção frente às relações de trabalho e na garantia de políticas de proteção social²², passando a atuar no apoio à produção dos superlucros das empresas.

²² À política social, tornada “nicho incômodo” (LESSA *et al*, 1997 *apud* BEHRING, 2008, p. 160), resta lidar com as consequências do aumento do desemprego, que tende a demandar por serviços sociais, estes por sua vez tornados flexibilizados, privatizados e seletivos em decorrência do ajuste neoliberal, que preconiza o corte com os gastos públicos. Neste sentido, “o lugar da política social no Estado social-liberal é deslocado: os serviços de educação, dentre outros, serão contratados e executados por organizações públicas não-estatais competitivas” (BEHRING, 2008, p. 173).

Há, ainda, uma crescente lógica de estímulo ao empreendedorismo e ao trabalho em cooperativas, via estratégias de “economia solidária”²³, modelos de produção fundamentados na ideia de negócio próprio onde o trabalhador se torna o patrão, mas que mascara a realidade de insegurança social a que ficam expostos.

Não obstante, o governo de Lula da Silva²⁴ (2003-2006 e 2007-2010) e atualmente Dilma Rousseff (2011-2014 e 2014-...), não reverteram a onda de desmonte das políticas sociais que se iniciou na década de 1990.

Coutinho (2006) afirma que a chegada do Partido dos Trabalhadores (PT) ao governo federal, longe de contribuir para minar a hegemonia neoliberal, reforçou-a, com a adoção de uma política macroeconômica abertamente neoliberal que possibilitou a cooptação/neutralização de importantes movimentos sociais. Conforme o autor, estamos assistindo a uma das características mais importantes dos processos de “revolução passiva”, aquilo que Gramsci chamou de “transformismo” – a cooptação das principais lideranças da oposição pelo bloco do poder.

Todavia, há controvérsias sobre essa possível continuidade do neoliberalismo nos governos petistas. Castelo (2012) alerta que a partir do segundo mandato do governo Lula, com o aumento das taxas de crescimento econômico e a tímida melhora de alguns indicadores sociais, a ideologia desenvolvimentista voltou repaginada à cena, ligada aos prefixos “novo” e “social”.

Castelo (2012) argumenta que o novo desenvolvimentismo surgiu no século XXI após o neoliberalismo experimentar sinais de esgotamento, e logo se apresentou como uma terceira via, tanto ao projeto liberal quanto ao socialismo. Entretanto, os primeiros escritos brasileiros sobre a temática partiram do ministro Bresser Pereira que comandou a reforma do Estado durante o governo FHC.

Os autores que pactuam do pensamento que nasceu no seio da intelectualidade tucana, afirmam que o Brasil viveria uma etapa do desenvolvimento capitalista inédita por conjugar crescimento econômico e justiça social e apontar para o rompimento com o neoliberalismo ou o subdesenvolvimento, caracterizado como uma fase “pós-neoliberal” criando o que seria um Estado de bem-estar social no país (CASTELO, 2012).

²³ Para um estudo detalhado sugerimos a leitura da obra *Para a crítica da “Economia Solidária”* (2012), do autor marxista Henrique Wellen.

²⁴ Lula teve seus primeiros passos na política como dirigente do movimento sindical dos trabalhadores metalúrgicos do ABC Paulista, ainda durante o período de regime militar, foi co-fundador do Partido dos Trabalhadores, do qual foi o primeiro presidente.

Nesta perspectiva, Castelo classifica o novo desenvolvimentismo em três principais correntes²⁵ e a ele tece severas críticas:

A despeito dos limites das lutas nacional-desenvolvimentistas, eles falavam em reformas estruturais com o apoio popular, lutas anti-imperialistas e antilatifundiárias para pôr fim ao subdesenvolvimento. [...] o novo desenvolvimentismo reduz as lutas de classes ao controle das políticas externa, econômica e social para operar uma transição lenta e gradual do neoliberalismo para uma quarta fase do desenvolvimentismo. A grande política é, portanto, esvaziada do seu poder transformador, dando lugar a uma política de gestão técnica dos recursos orçamentários, como se a distribuição da riqueza nacional e a apropriação da mais-valia não se tratasse de uma questão de organização e força das classes sociais, tal qual defendiam a economia política clássica e a crítica da economia política. (CASTELO, 2012, p. 630)

Castelo considera que “a velha tragédia ganha, desta maneira, contornos de uma velha farsa contemporânea” (2012, p. 623) ao aludir que as propostas neodesenvolvimentistas retomam o desenvolvimentismo sem algumas mediações históricas necessárias. O autor, lançando mão da assertiva lukacsiana, é categórico ao apontar que vivemos uma nova etapa de “decadência ideológica” do pensamento econômico brasileiro com o novo desenvolvimentismo.

Sob esse prisma, comungamos das ideias expressas pelo autor e ressaltamos que no segundo mandato do governo Dilma, já é possível identificar a diretriz assumida pela presidenta nas ações realizadas antes mesmo de sua posse: um rigoroso ataque aos direitos trabalhistas. As tendências para as políticas sociais continuam as mesmas, uma combinação entre a política econômica neoliberal com o hiperdimensionamento da política de assistência social não obstante, a maximização de intervenções pontuais e minimalistas.

Neste sentido, apontar o desfecho da crise estrutural do capital e as feições desta crise no âmbito brasileiro requer essa apreensão das particularidades na formação socioeconômica do país para que, posteriormente, possamos apontar os contornos assumidos pelas políticas sociais, em especial aquela que conduz o eixo de análise deste estudo, a política educacional.

²⁵ “[...] A primeira pode ser chamada de macroeconomia estruturalista do desenvolvimentismo. [...] A ideia básica apresentada é a primazia do mercado e seus mecanismos de produção da riqueza, com uma atuação reguladora do Estado nas falhas de mercado, especialmente nas políticas cambiais e de juros, com destaque para a promoção das exportações. A segunda [...], chamada de pós-keynesiana, assemelha-se muito à primeira, sustentando o papel do Estado como redutor das incertezas do ambiente econômico para favorecer as tomadas de decisão de investimento do setor privado, variável responsável em larga medida pelo crescimento econômico. [...] A última corrente é a social-desenvolvimentista, cujas propostas estão assentadas na afirmação do mercado interno via ampliação do consumo de massa.” (CASTELO, 2012, p. 629)

2.3 A mercantilização do ensino superior: a face neoliberal da universidade brasileira

A refuncionalização do aparelho estatal orquestrada pela ofensiva neoliberal promoveu uma série de medidas de desmonte nos direitos sociais. Para tanto, as políticas sociais enquanto alvo dessas medidas, sofreram um intenso processo de precarização. Não obstante, a política educacional passa por reformas que incorporam os direcionamentos dos organismos financeiros internacionais – o prevalecimento de uma lógica mercantil em detrimento dos interesses sociais.

Tais organismos referem que a universidade latino-americana, dentre elas a brasileira, passa por um processo de deterioração das instituições de ensino, quanto à estrutura física, e aos recursos para materiais didáticos em geral, bem como, a ineficiência no uso destes recursos, relacionada à utilização em programas que não são considerados gastos educacionais como, por exemplo, a assistência estudantil, preconizando que a prioridade dos gastos estatais deveriam ser direcionados ao ensino básico e secundário (CHAUÍ, 1999; IAMAMOTO, 2000).

Corroborando com tais indicativos, as diretrizes dos organismos internacionais para os países em desenvolvimento recomendam uma reforma na educação superior privilegiando os seguintes aspectos:

- 1) Redefinir a função do governo (Estado) com relação ao ensino superior, reduzindo sua participação enquanto organizador e financiador [...].
- 2) fomentar a diversificação das IES e a diferenciação das modalidades de ensino, desestimulando o ‘modelo único’ e criando condições de acesso mais variadas, para públicos também variados;
- 3) incentivar as IES públicas a diversificarem suas fontes de financiamento por meio de parcerias [...] e com adoção de estratégias de financiamento mais afetas à lógica do mercado;
- 4) vincular o financiamento das IES públicas a uma política de resultados [...]
- 5) favorecer e estimular, no conjunto da educação superior, o funcionamento do mercado como regulador [...]
- 6) promover ‘alternativas’ de ensino mais baratas para fazer frente ao problema de escassez de recursos e do baixo índice de acesso da população jovem ao nível superior [...]. (MINTO, 2014, p. 315-316)

Conforme Minto (2014, p. 307) “ocorre uma ampliação do potencial econômico da educação superior”, que perde seu viés de “política universal” para atender à nova demanda mercadológica de se tornar objeto de consumo para aqueles que puderem consumi-la.

Para o autor, esse movimento promoveu o “adensamento privatista” da educação superior, posto que não inaugura a presença dos interesses privados no ensino superior, mas acarreta sua reestruturação, fazendo com que o adensamento seja, por um lado, absoluto com o crescimento das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas; e, por outro lado, relativo, no interior das IES e suas formas de relação com a sociedade e o Estado.

O que acompanha esse processo de mercantilização é uma ressignificação do conceito de autonomia universitária, que se apresenta como autonomia gerencial e financeira, no qual as IES perdem a capacidade de decidir os seus próprios rumos, numa desresponsabilização do poder público na garantia de financiar as atividades universitárias (CHAUÍ, 1999; MINTO, 2014).

Neste sentido, Chauí (2003, p. 2) afirma que esse movimento promoveu a construção do que ela denominou de “universidades operacionais”, geridas no processo de contrarreforma universitária, onde a educação, como outras políticas deixam de ser prioridade do Estado, o que significa dizer: “a) que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; b) que a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado”.

A autora argumenta que a atual configuração do ensino transforma a universidade em “organização social”, desvirtuando-a de sua forma tradicional de “instituição social” voltada para a universalidade, reconfigurado-a como uma prática social voltada para interesses particulares. A universidade enquanto “organização social” é:

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. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micrororganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual. (CHAUÍ, 1999a, p. 05)

A passagem de uma dimensão da vida social à condição instrumental, expressa o “preenchimento organizacional” da universidade: enquanto uma instituição social tem a sociedade como seu princípio e referencial quanto aos valores e às normas, a organização tem seu princípio na ideia de estratégia, de emprego de meios eficazes para um certo objetivo, e tem como referência apenas a si mesma em um processo de competição com outras organizações que perseguem os mesmos objetivos no mercado (CHAUÍ, 1999).

Como se pode constatar, a universidade, enquanto um dos alvos certos do capital, tem sido objeto de desenfreada onda privatizante. A privatização no ensino superior chega carregada de uma lógica de qualidade e eficiência que o cidadão (agora consumidor) só encontrará no mercado.

De fato, todas as limitações que os organismos internacionais vêm apontando como problemáticas no âmbito da universidade pública se tornam um incentivo para a deterioração destas instituições, em prol de uma política que desfaz o comprometimento com a formação cidadã e a transforma em formação voltada para o mercado.

Essa realidade conforma as propostas do Banco Mundial e seus aliados para o ensino superior, seguindo os mesmos critérios utilizados no mundo empresarial: o “custo/benefício, a eficácia/inoperância e produtividade” (CHAUÍ, 1999, p. 144). Para Chauí as universidades privadas, regidas por critérios empresariais, são tidas como a referência organizacional, sendo consideradas mais modernas, ágeis, eficazes, financeiramente equilibradas, por apresentarem maior diferenciação institucional e menor índice de conflitos e tensões políticas.

Adotando as determinações destas organizações, o Brasil iniciou um processo de modificação na estruturação das Universidades. Todavia, Chauí (1999) alerta que não foi somente uma imposição dos organismos multilaterais ou um “pacote” vindo do exterior, que direcionaram a contrarreforma do Ensino Superior no país, mas o fato de que aqui há uma “sintonia ideológica fina”, uma perfeita sincronia entre os interesses do capital estrangeiro e das elites brasileiras que rezam pela mesma cartilha neoliberal.

O governo FHC foi o responsável por adensar a contrarreforma do Ensino Superior, modificando o arcabouço normativo da educação, a gestão do sistema educacional, o conteúdo curricular, recorrendo ao uso de decretos e ao consenso ativo da população, até então excluída desse nível de ensino (NEVES, 1999). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB²⁶ (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996) – foi a política educacional que deu sustentação ao projeto de reforma da educação neste governo.

Iamamoto (2000) afirma que a regulamentação da LDB se deu sob um processo de expedição de leis, medidas provisórias, decretos, emendas constitucionais, resoluções e portarias do Ministério da Educação e do Desporto (MEC) e de seu órgão assessor, o Conselho Nacional de Educação (CNE), viabilizando o processo de flexibilização da educação e a privatização acelerada das Instituições de Ensino Superior (IES).

²⁶ A LDB ressalta em seu texto que a educação superior deve estar voltada às demandas do mercado, favorecendo a mercantilização do ensino em seus mais variados níveis.

De acordo com Netto (2000) a política do Ensino Superior, nas bases definidas pela LDB, possui cinco traços:

[...] o primeiro traço é o desavergonhado favorecimento à expansão do privatismo [...] a transformação do ensino superior em área de investimento capital [...]; o segundo traço é a liquidação, na academia, da relação ensino/pesquisa e extensão²⁷ [...]; o terceiro traço dessa política – a supressão do caráter universalista da universidade [...]; o quarto traço está vinculado ao nexos organizador da vida universitária – a subordinação dos objetivos universitários às demandas do mercado, o mercado passa a ser uma das referências da vida acadêmica porque passa a legitimar a eficácia universitária [...]; o quinto traço, trata-se [...] da redução do grau da autonomia universitária [...]. (NETTO, 2000, p. 27-29)

Esses traços destacados pelo autor remetem ao processo de desconstrução da universidade pública, laica, gratuita e de qualidade em detrimento de uma universidade tecnocrática, parasitária e burocratizada, funcional ao capital e ao processo vigente de mercadorização do ensino superior brasileiro. A universidade nesses moldes transforma o processo formativo num conjunto esvaziado de uma dimensão crítica.

Segundo Boschetti (2000) as medidas adotadas pelo Estado nas IES públicas, para instigar a expansão das IES privadas, se expressam no estímulo às aposentadorias precoces, à proibição da realização de concursos públicos, à restrição de recursos destinados à manutenção e preservação dos espaços físicos, equipamentos e acervo bibliográfico, à redução de cotas de bolsas e financiamento para pesquisas e extensão, à ausência de aumentos salariais, o que provoca a transferência do quadro docente titulado e qualificado para as instituições particulares.

Por conseguinte, com Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010) e posteriormente Dilma Roussef (2011-2014 e 2014-...), a reestruturação universitária passou por um quadro de continuidade nas iniciativas privatizantes engendradas pelos seus antecessores²⁸ – na contramão da expectativa gerada em parcela da população por soluções democráticas.

²⁷ Neves (1999) comenta que a promulgação do decreto 2.207/97 - que regulamenta o Sistema Federal de Ensino - estabelece que as IES públicas e privadas se organizem em cinco modalidades, entre elas, universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, e institutos ou escolas superiores, sendo que somente as universidades possuem a obrigatoriedade da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

²⁸ Apesar desse quadro de continuidade é necessário destacar que, diferentemente do governo anterior, que tinha FHC na dianteira, os governos petistas possibilitaram uma nova dinâmica ao abrirem novas instituições no âmbito do ensino superior e tecnológico, na esfera pública. Segundo o MEC/INEP foram criadas 18 Universidades e 214 escolas de nível técnico, o que não retira dessas experiências um efeito/justificativa mercantil.

Destacamos o Programa Universidade para Todos²⁹ (PROUNI), o Financiamento Estudantil (FIES), a expansão das IES na modalidade a distância³⁰ e, no âmbito das instituições federais de ensino, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais³¹ (REUNI) e, não menos importante, a expansão do ensino tecnológico.

O PROUNI foi criado em 2004, e consiste na concessão de bolsas de estudo integral ou parcial em universidades particulares e em cursos sequenciais, promovendo a isenção de impostos às unidades de ensino concedentes; o FIES é um programa do Ministério da Educação destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC³². O REUNI, tem como objetivo dotar as universidades federais das condições necessárias para a ampliação do acesso e a permanência dos estudantes na educação superior.

De acordo com Silva (2010, p. 418), no caso do REUNI a realidade é a seguinte, “vem ocorrendo em condições de infraestrutura precárias, condições de trabalho inadequadas, quadros de docentes e técnico-administrativos insuficientes, ausência de políticas de assistência estudantil e plano de qualificação docente”. O FIES atende hoje a 871 mil universitários em todo o país e desde 2005 as renúncias fiscais com o PROUNI somam mais de 3 bilhões de reais (BENVENUTI, 2013).

Tais programas, a exemplo do PROUNI e FIES, são resultantes da Parceria Público-Privado (PPP) firmada pelo governo Lula – através da Lei 11.079/2004 –, que redefinem o dever do Estado na realização do direito universal à educação, ampliando a esfera privada em detrimento da pública (LEHER; SADER, s/d). Essa redefinição hiperdimensiona o investimento público no setor privado, que obtém isenções fiscais e, por outro lado, promove o sucateamento das instituições de ensino superior públicas.

Castro (2010), afirma que o ensino público superior brasileiro é um dos mais elitistas e um dos mais privatizados na América Latina, apresentando cerca de 90% de instituições privadas e apenas 10% públicas, com 73% das matrículas no setor privado e apenas 27% no setor público.

Se por um lado há uma expansão de IES no setor privado, por outro, “a universidade pública tem sido alvo de uma deliberada campanha objetiva – por meio do sufoco

²⁹ O PROUNI foi instituído pela medida provisória de número 213/2004 e, posteriormente, foi transformado em Lei (11.096/2015).

³⁰ O ensino a distância foi regulamentado pelo decreto número 5.622/05.

³¹ O Decreto Presidencial de número 6.096/2007 instituiu o Reuni.

³² Conforme <http://sisfiesportal.mec.gov.br/faq.html>. Acesso em: 29/11/2014.

orçamentário – e subjetiva – com a manipulação ostensiva na mídia – de degradação” (BEHRING, 2000, p. 102).

O direcionamento dessa política educacional fica visível quando analisamos o quantitativo de IES no país. Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no ano de 2013, as IES totalizavam um número de 2.391 instituições, destas 2.090 eram IES privadas e apenas 301 públicas. A situação se agrava ao considerarmos as matrículas realizadas, de acordo com o Censo para a Educação Superior (INEP, 2013), do total de 7.305.977 matrículas nos cursos de graduação, as instituições privadas são responsáveis por 5.373.450, enquanto nas públicas o número de matrículas corresponde a 1.932.527. Tais dados demonstram a desenfreada mercantilização vivenciada pelo ensino superior.

A expansão descomedida da educação superior brasileira tem desdobramentos que impõem a constituição de uma universidade rebaixada intelectual e culturalmente, que atende de maneira muito eficiente aos interesses de expansão do mercado, mas não consegue contribuir de forma significativa com a emancipação humana por meio da educação e da produção do conhecimento (SILVA, 2010).

Vasconcelos (2007) assinala que essas medidas que ampliam o número de vagas no ensino superior priorizam a dimensão quantitativa, em detrimento da qualidade. O reflexo disso é a intensificação do número de horas-aula para docentes, entre outras medidas que também são fruto desta lógica como a redução do tempo dos cursos de pós-graduação, a exigência de intensificação da quantidade de publicações, da participação em eventos científicos e outras atividades pertinentes à função docente, sem o devido aporte de recursos materiais e sem a necessária disponibilidade de carga horária.

Conforme a autora, constituem-se ainda os processos avaliativos adequados a essa lógica – a exemplo do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES)³³ que se converteu no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) – que acompanham essas medidas, assentam-se na lógica empresarial da produtividade, rentabilidade e competitividade, desconsiderando ou subvalorizando a qualidade nas atividades de ensino, pesquisa e extensão e sua indissociabilidade no processo formativo.

Outro fator que merece destaque é a ampliação dos cursos de graduação na modalidade de ensino a distância. O Ensino a distância tem respaldo legal na LDB (Lei 9.394 de 20/12/1996) em seu artigo de número 80, que incumbe ao Poder Público à determinação de

³³ O SINAES foi instituído pela Lei nº 10.861/2004 e regulamentada posteriormente pela portaria do MEC nº 2.051/2004.

incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

Não obstante, o ensino a distância se expande envolvido pelo manto do “fetiche da ampliação do acesso e do aumento no índice de escolarização, mascara dois fenômenos que vêm ocorrendo nos países periféricos: o aligeiramento da formação profissional e o processo de certificação em larga escala” (LIMA, 2008, p. 19).

A educação a distância, seguindo a política do Banco Mundial, tem a finalidade de atender às demandas educacionais dos segmentos populacionais pauperizados, conforme Lima (2008, p. 21), “tais cursos são direcionados aos trabalhadores e filhos de trabalhadores da periferia do capitalismo”.

A imposição dessa modalidade de ensino via “ampliação do acesso” aos segmentos mais pobres é uma estratégia dos países capitalistas centrais que concebem o ensino a distância como um mercado altamente lucrativo e que concentra praticamente a totalidade das empresas produtoras das Tecnologias da Informação e da Comunicação. (DAHMER, 2008)

Koike (2009) destaca que o mercado e a inovação tecnológica referenciam a reforma educacional, a lógica é de que o mercado democratiza o acesso – a democracia aqui é vista como poder de compra, e a inovação tecnológica tida como meio e finalidade da educação por uma espécie de virtualidade intrínseca, que asseguraria a inserção social.

Para Leher (2004) o discurso da democratização do ensino é absorvido pela sociedade possibilitando uma massificação desqualificada do ensino. Ocorre uma educação pobre para os segmentos mais pauperizados da população, ou seja, uma educação aligeirada e minimalista, com ênfase nos processos pragmáticos e nas ideias imediatistas.

Em síntese, temos uma refuncionalização da educação por meio do atendimento aos anseios do capital em cooptar a subjetividade dos sujeitos a partir de uma produção de conhecimento intrinsecamente voltada aos interesses mercantis, ao passo em que dilui as fronteiras entre o público e o privado – que no âmbito da educação passam a representar um único sistema, já que ambas as esferas recebem recursos do Estado. Como resultado desse processo “em lugar de formação a meta agora é o adestramento profissional aligeirado ou a formação por competências” (LEHER; SADER, s/d, p. 18).

Dahmer (2007) considera que o ensino superior, ao mesmo tempo em que é mercantilizado, é ele próprio um elemento fundamental para a disseminação da ideologia da “Terceira Via”³⁴, através da formação massificada de intelectuais colaboracionistas, acrílicos

³⁴ Conforme a autora, a “Terceira Via” é um movimento de reação à contra-hegemonia, fundada uma nova ideologia pautada na permanência da ordem capitalista e na concepção da sociedade civil como um espaço de

à ordem do capital. Para alcançar tal objetivo, o ensino superior constitui-se como importante instrumento de disseminação da “nova pedagogia da hegemonia” (NEVES; SANT’ANNA, 2005 *apud* DAHMER, 2007), ou seja, da ideologia da sociabilidade colaboracionista, no plano ético-político e no plano econômico-corporativo, da lógica do empreendedorismo, além de ser altamente lucrativo ao capital.

Em linhas gerais, esse é o perfil atual do ensino superior brasileiro, que para Minto (2014) conforma-se numa “educação da miséria” – afastada da perspectiva de universidade autônoma, gratuita e laica – que impõe às instituições educacionais um tipo de existência que neutraliza suas forças criativas, críticas e potencialmente indutoras de transformações sociais.

A síntese das reflexões aqui expostas corrobora com a crítica que Mészáros (2008) elabora sobre o papel da educação, visto que nas suas análises, limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar o objetivo de uma transformação social qualitativa. Para o autor é necessário romper com a lógica do capital e a educação institucionalizada que promove a internalização da ideologia dominante: “apenas a mais consciente das ações coletivas poderá livrá-los dessa grave e paralisante situação” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

Segundo o autor, o que precisa ser enfrentado e alterado fundamentalmente é todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas e, para irromper com a lógica do capital na área da educação é imperativo substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização por uma alternativa concreta e abrangente.

Portanto, as mudanças que se evidenciam na educação superior são expressões de uma modificação mais profunda na realidade social brasileira e mundial, enquanto resultantes da crise estrutural do capitalismo. Considerando essas transformações estruturais a formação profissional em Serviço Social enfrenta os desafios impostos pela mercantilização do ensino superior ao mesmo tempo em que busca criar instrumentos que fortaleçam a direção social estratégica construída coletivamente pela categoria. As repercussões desta dinâmica no âmbito da formação profissional e os reflexos na organização dos estágios são elementos trabalhados no item seguinte.

colaboração e ajuda mútua, num explícito aclassismo; defende as ideias liberais e a posição da sociedade civil como parceira ativa do Estado no fomento à coesão social, através do trabalho voluntário e do empreendedorismo, no combate às mazelas sociais. (DAHMER, 2007, p. 5)

III - A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NA ATUAL CONJUNTURA DE MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

As novas exigências impostas pelo mercado de trabalho e o atual contexto de mercantilização do ensino superior vêm demandando significativas modificações no campo da intervenção e da formação profissional do assistente social.

A direção assumida pela reforma da educação superior vem impondo um processo formativo que se constitui como meio de inserção aligeirada de profissionais no mercado de trabalho. Desta forma, fragiliza as orientações originais contidas nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Graduação em Serviço Social aprovada em 1996 pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS).

Neste sentido, a formação profissional tem enfrentado um conjunto de problemas, dos quais destacamos a operacionalização do ensino da prática vivenciada nos estágios curriculares em Serviço Social. As condições efetivas de realização dessa atividade passam a evidenciar a dinâmica de mercantilização do ensino superior que fragiliza a relação de ensino-aprendizagem que deve ser construída na operacionalização dos estágios.

Assim, as reflexões empreendidas neste capítulo procuram revelar as inflexões desse processo de mercantilização do ensino superior na formação profissional em Serviço Social, dando ênfase na reconfiguração da organização do estágio no processo formativo. Constitui-se numa aproximação com as particularidades da formação profissional, na perspectiva de explicitar as atuais exigências para a operacionalização dos estágios curriculares, sobretudo, do estágio curricular não obrigatório em Serviço Social.

3. 1 O projeto de formação profissional em Serviço Social: a incompatibilidade com a lógica da mercantilização do ensino

A lógica empreendida no campo educacional de afirmação da mercantilização do ensino superior apresenta a visível tendência da privatização e da produtividade acadêmica que instala novos parâmetros para a educação superior no Brasil. As novas orientações para os cursos de nível superior apresentam como requisito básico uma formação vinculada

diretamente aos interesses mercantis, numa tendência à tecnificação do ensino como referência de modernização e adequação às novas exigências do mundo do trabalho.

A contrarreforma do ensino superior coloca a formação profissional dos assistentes sociais diante de novas requisições, uma formação aligeirada e minimalista, cujo objetivo é colocar no mercado profissionais com um perfil que contribua para o processo de reprodução ampliada do capital.

Todavia, o projeto de formação que vem sendo afirmado no âmbito do Serviço Social, colide com a lógica imposta pela atual política educacional brasileira. Um projeto formativo consoante com um projeto profissional que tem sua história iniciada na transição da década de 1970 a 1980, no final da ditadura militar, que expressa a recusa e a crítica ao conservadorismo profissional³⁵, promovido pelo acúmulo teórico propiciado pela pós-graduação, que permitiu uma interlocução fecunda com as ciências sociais, destacadamente as de inspiração na tradição marxista. (NETTO, 2007a; 2009a)

A “quebra do quase monopólio do conservadorismo” (NETTO, 2007a, p. 12-13; 2009a) político, teórico e metodológico na profissão foi acompanhada pelo peso adquirido no debate envolto à formação profissional. Esse processo resultou na construção do Currículo Mínimo em 1982 e, posteriormente, com o amadurecimento do debate, foi recuperado e derivou na construção das Diretrizes Curriculares da ABEPSS em 1996, uma resposta da profissão diante das inúmeras problemáticas colocadas para a categoria. Essas diretrizes foram aprovadas pelo MEC somente em 2001, com significativas alterações no que concerne à direção social da formação, aos conhecimentos e habilidades preconizados e considerados essenciais no desempenho do assistente social.

Os anos de 1990 marcaram a conquista de hegemonia do referido projeto de profissão³⁶, respaldado nos aparatos jurídico-normativos da categoria, como a Lei de Regulamentação da Profissão (Lei 8.662, de 7 de junho de 1993), o Código de Ética Profissional de 1993³⁷, as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Serviço Social da ABEPSS

³⁵ Sobre esta recusa e crítica ao conservadorismo profissional Netto (2010) e Yamamoto (2011) fazem uma análise detalhada.

³⁶ Destacamos o fortalecimento da organização política da categoria, os eventos realizados nesse contexto, os trabalhos apresentados, entre outras iniciativas que marcaram a renovação da profissão.

³⁷ O código de 1986 já traz os avanços construídos por esse processo de avanço alçado pela recusa ao conservadorismo profissional, buscando instrumentalizar a categoria profissional frente aos desafios da conjuntura nacional. Todavia, desenvolvendo uma reflexão ética embasada em categorias universalizantes, mas não numa dimensão ontológica do ser social, da sua forma de ser e reproduzir-se socialmente, consequência da leitura da teoria marxista enviesada que respaldava ainda respaldava o código e levou a sua reformulação em 1993 (GEPE, 2006).

de 1996, e também contou com a maturidade intelectual da profissão adquirida no bojo das pós-graduações, que ampliou a produção de conhecimentos entre o/as assistentes sociais.

É evidente que as décadas referidas representam um marco histórico na profissão, promovido pelo adensamento do debate acadêmico que assinala novos rumos para a formação em Serviço Social, na contracorrente das ideias evidenciadas a partir da instauração da ofensiva neoliberal no Brasil.

Neste sentido, os registros documentais da Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social (ABESS)³⁸, atualmente ABEPSS, indicam que a partir de 1982, o projeto de formação profissional passou a adquirir uma direção social voltada à legitimação de uma prática comprometida com a transformação social, tendo em vista que:

[...] a conjuntura histórica dos anos 70 e início da década de 80 – pontuada por uma ‘grave crise econômica, acompanhada de rearticulação política da sociedade civil’ – colocou a revisão do currículo e da formação profissional como uma necessidade histórica, contextualizada pela crise da ditadura, pela reorganização da sociedade, pelas especificidades da universidade brasileira, deixando patente o esforço de tratar o exercício profissional no interior da dinâmica da sociedade brasileira dos anos 80. (ABESS, 1996, p. 145)

A formação profissional, a partir de então, assume uma direção de fortalecimento dos objetivos, conteúdos e função social, com ênfase no desenvolvimento de uma prática consciente e conseqüente no interior das relações de classe na sociedade brasileira.

Evidencia-se os traços iniciais do projeto profissional que instituiu uma centralidade à profissão, demarcada a partir da análise histórica do significado social da mesma, no processo de reprodução das relações sociais capitalistas, que evidenciam as implicações sociais da prática profissional em suas contradições fundantes.

A profissão aprofundou o debate sobre a vertente marxista, possibilitando a superação das fragilidades teórico-metodológicas que perpassaram a formação desde a instituição do Serviço Social enquanto profissão no cenário brasileiro. “Essa postura possibilitou a explicitação teórica de uma direção social assumida anteriormente enquanto compromisso político ideológico” (ABESS, 1996, p. 147), possibilitando, sobremaneira, a construção de propostas diferenciadas e o compromisso com a vertente teórica privilegiada pela formação

³⁸Ao longo do trabalho utilizamos a sigla ABESS tendo em vista que na obra referenciada, o documento da ABESS/CEDEPSS (1996) intitulado “Proposta Básica para o projeto de formação profissional”, a nomenclatura da referida entidade ainda não havia sido modificada para ABEPSS. Cabe ressaltar que, o texto do referido documento foi base para a construção das Diretrizes Curriculares de 1996. Conforme Netto (2009a) a ABESS e seu organismo acadêmico CEDEPSS (Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social), criado em 1987, tiveram seu formato institucional redimensionado em 1998, surgindo então a ABEPSS.

profissional. Tal processo foi acompanhado por uma tendência à qualificação profissional no que se refere ao aprofundamento do estudo de temáticas que permeiam o campo da ação/exercício profissional, como as determinações institucionais, à política de assistência social, mais especificamente, bem como a aproximação com o debate sobre os movimentos sociais, cidadania e direitos sociais. (ABESS, 1996)

Uma referência determinante que não pode ser negligenciada constituiu o ponto de partida desse processo que tem como eixo condutor o reconhecimento do Serviço Social enquanto especialização do trabalho coletivo³⁹, e o significado social da profissão, que determina a apreensão da mesma como processo, visto que “ela se modifica ao transformarem-se as condições e as relações nas quais ela se inscreve” (ABESS, 1996, p. 153), motivo pelo qual se faz necessário perceber as demandas que incidem sobre a profissão e as respostas às quais é desafiada a construir.

Para a ABESS (1996), o processo de formação profissional, além de afirmar a necessidade de apropriação rigorosa dos fundamentos teóricos, metodológicos e históricos capazes de apreender a dinâmica do processo de reprodução social, particularmente da sociedade brasileira, necessita também enfrentar um conjunto de mudanças e dilemas que afetam diretamente o processo de trabalho em que se insere o assistente social.

Tal assertiva evidencia que “[...] a formação profissional tem na ‘questão social’⁴⁰ sua base de fundação sócio histórica, o que lhe confere estatuto de elemento central e constitutivo da relação entre a profissão e a realidade social” (ABESS, 1996, p. 154).

Neste sentido, as mudanças na composição dos espaços sócio ocupacionais do assistente social necessitam serem tratadas pela formação profissional, vez que:

A perspectiva fundante da formação profissional é um rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social. Sua hipótese é a adoção de uma teoria social crítica e de um método que permita a apreensão do singular como expressão da totalidade social. É a historização [*sic*] do movimento da realidade que permite perceber as tendências do real. A implicação dessa formulação é problematizar a sociedade capitalista do ponto de vista da reprodução social, qualificando a unidade da produção material e da reprodução das relações sociais. (ABESS, 1996, p. 166)

³⁹ É incontestável a contribuição e o pioneirismo de Yamamoto na obra *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica* publicado em 1982, ao realizar a análise do significado sócio histórico da profissão no contexto de aprofundamento do capitalismo na sociedade brasileira.

⁴⁰ “A questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção, mais além da caridade e repressão.” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2009, p. 77).

A formação profissional sob esse prisma tende a possibilitar a apreensão das transformações societárias e as problemáticas que envolvem a intervenção profissional sob um viés crítico e propositivo, muito além das formas reificadas que se apresentam na sociabilidade erigida pelo capital.

Nessa direção se formaliza um projeto de formação profissional que privilegia como diretrizes e metas, parâmetros ideo-políticos, teórico-metodológicos e técnico-operativos a serem desenvolvidos pelo Serviço Social, que estão expressos na:

- capacitação teórico-metodológica que permita uma apreensão crítica do processo histórico como totalidade social [...];
- capacitação investigativa como base para um ensino na busca de explicação da formação histórica da sociedade brasileira [...];
- capacitação teórica que saliente a necessidade de tratar o campo das mediações, possibilitando transitar de níveis mais abstratos para as singularidades da prática profissional;
- capacitação investigativa articulada à intervenção profissional no sentido de uma habilitação teórico-metodológica e técnico-política;
- capacitação ético-política que consolide os valores e princípios legitimados no atual Código de Ética [...];
- capacitação para apreender as demandas – tradicionais e emergentes – postas no mercado de trabalho [...];
- capacitação para apreender as novas mediações e injunções nos campos tradicionais da prática profissional, bem como as demandas emergentes [...];
- capacitação técnico-política para a gestão de serviços sociais na esfera estatal e privada, empresarial ou não;
- capacitação teórica para compreender a prática profissional como uma forma de trabalho determinada socialmente [...]. (ABESS, 1996, p. 166-167)

Tais metas pressupõem mais que um direcionamento voltado à perspectiva teórico-metodológica da formação profissional, requer uma profunda reorganização que perpassa a formação. Exige a apropriação de valores éticos, políticos e ideológicos que requisitam a qualificação/capacitação docente, o exercício do pluralismo, o incentivo e investimento na pesquisa voltada à investigação e atuação profissional, e a indissolubilidade do tripé ensino-pesquisa-extensão, considerando a dimensão formativa e informativa do processo ensino-aprendizagem. Esses elementos serão contemplados nos três núcleos indissociáveis de fundamentação das diretrizes e metas da reforma curricular, expostos nas Diretrizes Curriculares de 1996 (ABESS, 1996).

O primeiro núcleo, conforme as Diretrizes Curriculares para os Cursos de graduação em Serviço Social (1996) é o dos Fundamentos Teórico-Metodológicos da Vida Social, objetivando-se na compreensão do ser social situado historicamente no processo de

constituição e desenvolvimento da sociedade burguesa, apreendida em seus elementos de ruptura e continuidade frente às sociedades pré-capitalistas e em seus componentes essenciais.

O segundo núcleo, de Fundamentos da Formação Sócio-Histórica da Sociedade Brasileira, remete ao conhecimento da constituição econômica, social, política e cultural da sociedade brasileira, na sua configuração dependente, urbano-industrial, nas diversidades regionais, articulada com a análise da questão agrária, como um elemento fundamental da particularidade histórica nacional.

O terceiro e último núcleo, de Fundamentos do Trabalho Profissional, tem como foco a compreensão do Serviço Social enquanto uma forma de especialização do trabalho e sua prática como concretização que tem como objeto as múltiplas expressões da questão social (ABEPSS, 1996).

A materialização do projeto de formação exposto nas diretrizes só foi possível pela maturidade intelectual que o Serviço Social alcançou na entrada dos anos de 1990, expressos na sua produção teórica, na organização política da categoria, nas reflexões éticas, na ampliação das pesquisas e nas mudanças operadas no próprio exercício profissional (ABESS, 1996).

Todavia, frente às tendências que vêm orientando a política nacional de educação superior, a proposta das Diretrizes Curriculares – sob a construção coletiva liderada pela ABEPSS – encaminhada ao Conselho Nacional de Educação do MEC, sofreu forte descaracterização e esvaziamento da concepção original de formação e orientação crítica. A proposta foi homologada no dia 4 de julho de 2001⁴¹ e foi descaracterizada no que se refere à direção social da formação profissional, aos conhecimentos e habilidades preconizados e considerados essenciais no desempenho do assistente social (BOSCHETTI, 2004; IAMAMOTO, 2010b).

A descaracterização da proposta pode ser evidenciada através de alguns aspectos. No perfil do bacharel em Serviço Social onde constava “profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social” foi substituído por “utilização dos recursos da informática” (IAMAMOTO, 2010b, p. 445). A definição das competências e habilidades, a definição do direcionamento teórico-metodológico e histórico para a análise dos processos sociais e da sociedade brasileira foi suprimida integralmente.

Para Boschetti (2004) a redução drástica do projeto pedagógico que constava nas diretrizes curriculares da ABEPSS representa mais que uma mera simplificação e formatação

⁴¹ Parecer CNE/CES 492, Parecer CNE/CES 1.363/2001 e Resolução CNE/CES 15/2002.

padrão imposta aos currículos, expressa uma política de formação profissional predominantemente preparatória para o mercado de trabalho, mais flexível, diversificada, reduzida, com habilidades específicas e sem preocupação com uma formação genérica e com perspectiva de totalidade.

Sob essa perspectiva, Vasconcelos ressalta que:

No contexto universitário, ante os avanços técnico-científicos e as modificações nas relações e condições de trabalho, o processo pedagógico é repensado, numa situação em que a produção e a socialização do conhecimento se deparam com as exigências mercantis de uma formação profissional voltada para os interesses do mercado, cujo caráter imediato e volátil não valoriza a autonomia, a criticidade e a relevância social da pesquisa científica. [...] (VASCONCELOS, 2007, p. 72)

A formação nesta conjuntura torna-se um objeto de inserção aligeirada de profissionais no mercado de trabalho, ampliando o contingente de indivíduos que passam a constituir uma superpopulação relativa ou exército industrial de reserva conforme assevera Marx (2006). No Serviço Social tal fato conforma o que Yamamoto (2010b) denominou de uma ampliação do “exército assistencial de reserva”.

Ainda sobre as modificações promovidas pelo CNE, outro aspecto relevante para descaracterizar a proposta original diz respeito à totalização da carga horária dos cursos. Neste sentido, as Diretrizes Curriculares aprovadas pelo MEC, contrariando a proposta da ABEPSS, passam a acompanhar a lógica de aligeiramento da formação. A carga horária mínima que constava no projeto das Diretrizes Curriculares de 1996 da ABEPSS era de 2.700 horas mais 15% de estágio, totalizando um curso de no mínimo 3.105 horas, sendo que destas apenas 5% poderiam ser realizadas em atividades complementares. O CNE transferiu a definição de carga horária para uma resolução distinta, o que tem levado as IES a propor cursos de Serviço Social com até 2.700 horas já incluindo estágio, instituindo cursos de até 3 anos de duração (BOSCHETTI, 2004).

Outro destaque necessário se refere à supressão dos conteúdos de matérias e disciplinas, que foram substituídas por indicações em tópicos, sem as devidas especificações do que deve estruturar o projeto pedagógico⁴². De acordo com Boschetti (2004), essa

⁴² Boschetti (2004) coloca que nas diretrizes aprovadas pelo MEC, as disciplinas aparecem sem os devidos conteúdos que dispunham nas diretrizes originais, o que possibilita a introdução de conteúdos alheios ao que é realmente necessário para uma formação imbuída de um aporte teórico-metodológico crítico. No artigo 2º da resolução do CNE 15/2002, consta: “O projeto pedagógico de formação profissional a ser oferecido pelo curso de Serviço Social deverá explicitar: a) o perfil dos formandos; b) as competências e habilidades gerais e

orientação está permitindo que os projetos pedagógicos dos cursos novos sejam extremamente simplificados e diversificados, que não se estruturam em torno dos eixos propostos nas Diretrizes.

É notório que a realidade dos cursos de Serviço Social tem se modificado nos últimos anos, ocasionada pela massificação exacerbada de IES privadas que o ofertam na modalidade presencial ou a distância, tornando-se um mercado altamente lucrativo aos empresários da educação, pois, é tido como um curso barato por não requerer gastos com laboratórios e insumos tecnológicos (DAHMER, 2007; IAMAMOTO, 2010b).

Segundo a base de dados do MEC/INEP no ano de 2007, conforme Iamamoto (2010b), para a área de Serviço Social existiam no país 253 cursos inscritos em IES, das quais 207 eram privadas, contabilizando 82% do total e apenas 46 (18%) eram públicas; do total destes cursos, 52% situavam-se em universidades e 42% em instituições não universitárias distribuídas da seguinte forma: 12% em centros universitários, 33% em faculdades e 3% em institutos ou escolas superiores⁴³.

No ano de 2014, de acordo com os dados do MEC/INEP, as IES que ofertam cursos de graduação em Serviço Social, em funcionamento e cadastradas no referido Ministério, praticamente triplicaram, perfazendo um número total de 658 IES⁴⁴, na modalidade presencial e a distância. Dentre estas, 608 (92,4%) são IES privadas, e apenas 50 (7,6%), são públicas sendo que, destas IES privadas, 352 são presenciais e 256 são a distância, conforme disposto na tabela a seguir:

TABELA 1 - INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR QUE OFERTAM CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL NO ANO DE 2014

REGIÃO	PRESENCIAL		A DISTÂNCIA
	PÚBLICA	PRIVADA	PRIVADA
Nordeste	16	97	76
Norte	5	34	47
Centro-Oeste	3	25	46
Sudeste	14	142	57
Sul	12	54	30
Subtotal	50	352	256
TOTAL GERAL	658		

Fonte: MEC, 2014.

específicas a serem desenvolvidas; c) a organização do curso; d) os conteúdos curriculares; e) o formato da disciplina de estágio supervisionado e do Trabalho de Conclusão de Curso; f) as atividades complementares previstas.”

⁴³ Cursos esses que são eximidos de executar o tripé ensino-pesquisa-extensão, obrigatório apenas às universidades, conforme preconiza a LDB.

⁴⁴ Vale ressaltar que, este número representa apenas os cursos de Serviço Social em funcionamento e inscritos no MEC, o que pressupõe que este número seja ainda maior, levando-se em consideração os cursos que ainda não estão cadastrados ou não foram reconhecidos pelo MEC.

Os números confirmam o aumento expressivo de IES privadas presenciais e a distancia que ofertam cursos de Serviço Social, de 2007 a 2014, houve um salto de 207 para 608 instituições que passaram a ofertá-lo. Em contrapartida, no mesmo intervalo de tempo, apenas 04 (quatro) IES públicas implantaram novos cursos de Serviço Social.

Segundo Lewgoy *et al* (2013) o número de matrículas nos cursos de Serviço Social, no ano de 2013 também aumentou, como consequência desse processo de expansão, chegando a totalizar 143.198 matrículas, sendo 109.663 (75%) em Instituições de Ensino Superior privadas e 33.535 (25%) em IES públicas. Dessas matrículas, 56.815 (52%) foram em IES na modalidade a distância e 52.848 (48%) na modalidade presencial; com um número de concluintes de 20.017 alunos, sendo 9.287 (46%) na modalidade presencial e 8.925 (44%) na modalidade a distância, demonstrando que majoritariamente o número de egressos ainda são de cursos presenciais.

Tais dados colocam o curso de Serviço Social no *ranking* de terceiro maior curso com oferta de vagas na modalidade de ensino privado a distância, perdendo apenas para Pedagogia e Administração, sendo executados de maneira extremamente precarizada e incompatível com o projeto de formação profissional evidenciado nas Diretrizes Curriculares defendidas pela ABEPSS (ABREU, 2013; CFESS, 2014).

Os desdobramentos das orientações da política de ensino superior impõem situações de precarização às condições estruturais no âmbito universitário que refletem na formação profissional em Serviço Social sob a influência do contexto neoliberal. Não obstante, Guerra (2010a) afere que a realidade das condições de trabalho docente nas instituições privadas se realiza a partir de contratos de trabalho horista, ausência de espaço físico, ausência de investimento institucional, dentre outras, onde a pesquisa fica comprometida ou é resultado da iniciativa individual do docente.

Outro aspecto relevante e não menos importante assinalado por Netto (1996) é que o protagonismo docente dos assistentes sociais vem sendo problematizado, dentre um amplo leque de condicionalismos, por dois fenômenos cuja natureza e implicações requerem acurada consideração. O primeiro fenômeno diz respeito a “uma perceptível mudança no perfil socioeconômico da massa do alunado, cada vez mais recrutada em estratos médios-baixos e baixos das camadas urbanas” (NETTO, 1996, p. 110), o que significa afirmar que são “trabalhadores que estudam” (GUERRA, 2010a, p. 733). O segundo fenômeno caracteriza-se por “um visível empobrecimento do universo cultural do alunado” (NETTO, 1996, p. 110),

bem como dos docentes que, devido às condições de trabalho, tem se modificado significativamente⁴⁵.

Cabe mencionar ainda, a realidade precarizada da pesquisa no âmbito da formação, que vem ocorrendo numa intensa discussão acerca da produtividade, entendida como produção de qualidade, mas que tem sido resumida e tem cedido espaço ao produtivismo acadêmico, seguindo as normas do mercado, sob os auspícios da ofensiva neoliberal. (GUERRA, 2010a)

As implicações dessa lógica também se evidenciam no exercício profissional do assistente social. Iamamoto (2010b) aponta que em julho de 2007 o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) dispunha de 70.500 assistentes sociais ativos, um contingente representado por 24 Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS), 3 delegacias de base estadual e 21 subdelegacias ligadas aos CRESS, congregados no CFESS.

O número de assistentes sociais também se elevou nos últimos anos, segundo o CFESS, somando aproximadamente 120 mil profissionais em exercício no ano de 2014, atuando na formulação, planejamento e execução de políticas públicas como educação, saúde, previdência, assistência social, habitação, transporte, entre outras. Tais profissionais encontram-se inscritos nos 25 CRESS, e duas Seccionais de base estadual, conformando o Brasil como o segundo país do mundo em quantitativo de assistentes sociais, perdendo apenas para os Estados Unidos.

Ainda sobre o exercício profissional do assistente social, Guerra (2010a) alerta para o agravamento do processo de precarização do trabalho profissional frente a atuação no âmbito dos serviços, das políticas e dos direitos sociais, e que essa precarização se expressa por meio de diferentes dimensões:

[...] desregulamentação do trabalho, mudanças na legislação trabalhista, subcontratação, diferentes formas de contrato e vínculos que se tornam cada vez mais precários e instáveis, terceirização, emprego temporário, informalidade, jornadas de trabalho e salários flexíveis, multifuncionalidade ou polivalência, desespecialização, precariedade dos espaços laborais e dos salários, frágil organização profissional, organização em cooperativas de trabalho e outras formas de assalariamento disfarçado [...]. (GUERRA, 2010a, p. 719).

⁴⁵ Essa modificação no perfil do alunado não acontece como uma evolução natural, essa formação coaduna com a nova perspectiva teórica implantada pelo capital, um projeto sócio cultural que visa contribuir para a superação da crise.

Acrescenta-se ainda a todas essas formas de precarização o pluriemprego, as jornadas de trabalho extensas, a insegurança no trabalho, as terceirizações travestidas de assessoria, o forte apelo ao empreendedorismo, entre outras, que além de gerar a fragmentação e desagregação da categoria reduz a capacidade de questionamento e organização dos profissionais.

As consequências desse processo são inúmeras, as mais drásticas são expressas no imediatismo do trabalho profissional, com intervenções pontuais, o que, conforme Guerra (2010a) se coloca como uma intervenção que não desvela os fundamentos da “questão social”, concebendo o indivíduo isolado da estrutura e contexto sócio histórico, e até mesmo culpabilizando-o pelo seu sucesso ou fracasso, subvertendo-se princípios e diretrizes da formação profissional.

Essa nova configuração da formação e do exercício profissional afeta a direção social hegemônica da profissão, com sérias repercussões na organização política da categoria. As consequências à formação ficam claras:

Colado nessas requisições conservadoras e reiterativas está um projeto de formação profissional que não respeita as Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996. Trata-se de propiciar um novo perfil profissional adequado aos novos requisitos das políticas minimalistas em tempos neoliberais. O que se pretende é colocar no mercado profissionais sem formação crítica e produzidos em massa especialmente nos cursos de graduação à distância, cujo crescimento recente é incontestável, mas com implicações para a universidade pública, para integrarem as populações e serem gestores da pobreza, realizando a vigilância dos pobres. (BEHRING, 2009, p. 317)

As atuais configurações do ensino e do perfil do profissional de Serviço Social passam a atender predominantemente à lógica do mercado que, a partir do processo de precarização da formação profissional, vislumbrado pela privatização do ensino, seja ele presencial ou a distância, produz trabalhadores necessários ao processo de reprodução ampliada do capital.

Guerra (2010a) assevera que seguindo a lógica do capital o trabalhador deve ser desespecializado, desregulamentado, polivalente e multifuncional, sendo chamado a desenvolver competências e habilidades voltadas ao mercado, portador de valores individualistas e imediatistas, a partir dos quais vale o ter – neste caso, o certificado – em detrimento do ser – um profissional qualificado –, de formação aligeirada, mas que lhe garanta competitividade e capacidade de se adaptar a esses novos e difíceis tempos.

É neste sentido que Iamamoto (2010a) chama a atenção de que:

O processo de transformações, que vem ocorrendo no *‘mundo do trabalho’ altera substancialmente a demanda de qualificação de profissionais de Serviço Social*, tornando necessário que adquiram uma *centralidade no processo de formação profissional* porque têm uma centralidade na contemporaneidade da vida social. Exige que a formação profissional possibilite aos assistentes sociais compreender criticamente as tendências do atual estágio da expansão capitalista e suas repercussões nas alterações das funções tradicionalmente atribuídas à profissão e no tipo de capacitação requerida pela “modernização” da produção e pelas novas formas de gestão da força de trabalho; que dê conta dos processos que estão produzindo alterações nas condições de vida e trabalho da população que é alvo dos serviços profissionais, assim como das novas demandas dos empregadores na esfera empresarial. (IAMAMOTO, 2010a, p. 180, grifos originais)

Uma formação de qualidade, imbuída dos aportes teórico-metodológico, técnico-operativo e ético-político expressos nas Diretrizes Curriculares de 1996 – não aquela descaracterizada e homologada pelo MEC – e preconizada pelo Projeto Ético Político da profissão coloca-se como a via de materialização de uma intervenção crítica sobre as expressões da “questão social”, objeto sobre o qual incide o trabalho profissional do Serviço Social.

As investidas do capital sobre a educação superior e, conseqüentemente, sobre a formação profissional em Serviço Social, exige que a categoria envie esforços no intuito de criar estratégias de enfrentamento da mercadorização do ensino na área e, ao mesmo tempo crie estratégias de viabilizar o atendimento às distintas demandas que são postas para a profissão.

O Serviço Social vem buscando alternativas de manter hegemônico o projeto de formação materializado nas diretrizes curriculares e em consonância com o Projeto Profissional construído coletivamente pelas entidades da categoria⁴⁶ como o conjunto CFESS/CRESS, a ABEPSS e ENESSO, mesmo em tempos de difícil articulação política, ou até mesmo pelo esvaziamento desta.

É nesse contexto que procuramos destacar o direcionamento que a mercantilização da educação superior tem apontado para a formação profissional em Serviço Social, e as estratégias que a categoria vem erigindo para manter hegemônico o projeto de formação construído coletivamente. Não obstante, o estágio enquanto atividade que integra os componentes curriculares dos cursos de graduação em Serviço Social, também enfrenta os

⁴⁶ Como exemplo mencionamos o projeto ABEPSS itinerante, elemento aglutinador em torno do fortalecimento do projeto de formação profissional (ABREU, 2013).

desafios dessa lógica mercantil no âmbito universitário, objeto de análise das reflexões seguintes.

3. 2 O estágio na formação profissional dos assistentes sociais: avanços e desafios na contemporaneidade

A formação profissional na atualidade não se coloca apenas como parte do processo educativo, mas como exigência do mercado de trabalho (LEWGOY, 2010) o que confere aos acadêmicos e profissionais de Serviço Social a necessidade de articulação constante do processo de formação ao exercício profissional, no intuito de responder às novas demandas sociais e do trabalho. Nessa perspectiva, Lewgoy coloca que:

[...] pensar as exigências e os desafios contemporâneos à formação profissional demanda, necessariamente, refletir sobre as formas reificadas que transformam o processo educacional em mera mercadoria. Implica, também, debater as atribuições e o significado da profissão de Serviço Social perante as forças sociais presentes na sociedade e como atividade inscrita na divisão social do trabalho, o que supõe estabelecer uma estreita articulação entre exercício e formação profissional. A profissão é uma atividade historicamente determinada pelo modo como a sociedade se organiza e, ao mesmo tempo, pelo resultado do desempenho da categoria profissional, isto é, posicionamento e das respostas oferecidas por ela às demandas sociais dos distintos grupos e classes sociais. (LEWGOY, 2010, p. 25).

Para Guerra (2010a), o reflexo das novas modalidades de produção e reprodução do capitalismo, na particularidade prático-profissional do Serviço Social, se expressam na exigência da reciclagem de procedimentos operativos e também determinam novas requisições técnicas, éticas e políticas, constituindo diferentes demandas profissionais.

Não obstante, é imprescindível compreender que a formação profissional deve estar atenta aos desafios profissionais contemporâneos, não podendo estar descolada da realidade profissional, nem societária, para que seja possível a construção de uma prática interventiva comprometida com as demandas dos usuários dos serviços sociais.

Logo, o processo de formação profissional requisita, cada vez mais, uma relação unívoca com o exercício profissional. Esta consideração aparece na forma como o estágio, enquanto componente central do processo de formação profissional dos assistentes sociais, é concebido nas Diretrizes Curriculares de 1996:

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. Esta supervisão será feita pelo profissional do campo, através da reflexão, acompanhamento e sistematização com base em planos de estágio, elaborados em conjunto com a Unidade de Ensino e a Unidade Campo de Estágio, tendo como referência a Lei 8.662/93 [...] e o Código de Ética Profissional (1993). O Estágio Supervisionado é concomitante ao período letivo escolar. (ABEPSS, 1996, p. 19)

A concepção de estágio presente nas Diretrizes expressa os avanços no campo da formação profissional viabilizados pelo amadurecimento intelectual erigido pela aproximação com a vertente teórico-crítica que sustenta a direção social estratégica do projeto profissional em vigor, e que orienta este estudo.

Kameyama (1998) afirma que a discussão acerca da temática do estágio supervisionado assume maior destaque somente a partir da década de 1980, com a implementação do currículo mínimo de 1982 para os cursos de Serviço Social e que, basicamente, a problemática do estágio antes da implantação deste novo currículo se resumia à questão da relação teoria-prática.

A reflexão da relação teoria-prática norteadora neste momento estava baseada numa concepção de estágio separada do processo de formação profissional, “descolado da teoria”. A concepção equivocada sobre esta relação entendia a prática como exclusiva da intervenção profissional e a teoria como algo específico do âmbito acadêmico. Dessa forma, o estágio, era o responsável pela aprendizagem prática do curso e, a academia reforçava essa ideia não apenas teoricamente, mas através da própria organização dos cursos até a década de 1980, visto que eram divididos em ciclos básicos (dois anos) e ciclos profissionalizantes (dois anos), este último tinha como marco a entrada do estudante no campo de estágio (SANTOS; ABREU, 2012).

Só a partir das Diretrizes Curriculares de 1996, que o estágio adquire centralidade na formação profissional, como componente curricular obrigatório que deve ser perpassado pela unidade entre as dimensões teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas, desfazendo a leitura superficial de que ele seria o momento exclusivo de aproximação com o conhecimento da realidade.

De acordo com Buriolla (2009), o estágio, enquanto inerente ao processo de formação profissional e:

[...] é concebido como um campo de treinamento, um espaço de aprendizagem do fazer concreto do Serviço Social, onde um leque de situações, de atividades de aprendizagem profissional se manifestam para o estagiário, tendo em vista a sua formação. O estágio é o lócus onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente. (BURIOLLA, 2009, p.13)

Sob esse ângulo, o desenvolvimento do estágio deve possibilitar o aluno transcender o imediatismo das relações repetitivas que se colocam no cotidiano dos espaços sócioocupacionais, devendo levar os sujeitos à reflexão e ao conhecimento prático através de uma perspectiva de totalidade, respeitando e percebendo as singularidades que regem as relações sociais.

Oliveira (2004) considera que, o estágio supervisionado⁴⁷ tem um papel significativo no processo de formação profissional, pois representa essencialmente ao aluno a possibilidade de uma aproximação da realidade cotidiana dos indivíduos sociais, associada à apropriação de conhecimentos teórico-metodológicos, que orientam o exercício profissional do assistente social.

Nesse sentido, o estágio curricular tem a finalidade de proporcionar ao aluno a possibilidade de integrar o conhecimento adquirido na academia com as habilidades técnico-operativas adquiridas na realização do trabalho profissional, bem como o reconhecimento da articulação do exercício profissional com as relações sociais as quais está envolvido diretamente (OLIVEIRA, 2004).

Na atualidade, o debate fecundo das exigências e desafios postos ao exercício e a formação profissional de Serviço Social, resultou em avanços significativos no que concerne à discussão e à legislação de regulamentação do estágio, expressos nas Diretrizes Curriculares de 1996, na Lei 8.662 de 1993, que regulamenta a profissão, na Resolução 533/2008 do CFESS, que regulamenta a supervisão de estágio em Serviço Social, na Lei Federal de número 11.788/2008, que dispõem sobre os estágios, como também na Política Nacional de Estágio da ABEPSS (2010).

Considerando-se as contribuições expressas nas novas legislações, o estágio como instância pertencente ao processo formativo dos assistentes sociais, contempla um leque de

⁴⁷ No decorrer do texto, estágio supervisionado e estágio curricular serão utilizados como sinônimos, vez que o estágio em Serviço Social, seja ele na modalidade obrigatório ou não-obrigatório (diferenciação que será discutida no próximo item) é curricular e, pressupõem, portanto, supervisão direta.

sujeitos envolvidos na sua operacionalização, dentre eles a instituição de ensino, o aluno, o professor supervisor acadêmico, o profissional supervisor de campo, a instituição concedente de estágio, bem como os demais profissionais inseridos no local de realização do estágio (OLIVEIRA, 2004).

A operacionalização do estágio pressupõe a supervisão direta dos supervisores de campo e acadêmico que na Resolução 533/2008 do CFESS define suas referidas atribuições:

Art. 6º. Ao supervisor de campo cabe a inserção, acompanhamento, orientação e avaliação do estudante no campo de estágio em conformidade com o plano de estágio.

Art. 7º. Ao supervisor acadêmico cabe o papel de orientar o estagiário e avaliar seu aprendizado, visando a qualificação do aluno durante o processo de formação e aprendizagem das dimensões técnico-operativas, teórico-metodológicas e ético-política da profissão. (CFESS, Resolução 533 de 29 de setembro de 2008, p. 4)

Neste sentido, Lewgoy (2010) aponta que a supervisão de estágio ao articular formação e exercício profissional, abarca a compreensão, a análise, proposição e a intervenção em processos sociais compondo a dinâmica da relação entre teoria e realidade. As normatizações profissionais passam a conformar a necessidade de articulação orgânica entre instituição de ensino e campos de estágio, reconhecendo a importância do papel de cada sujeito envolvido na realização do estágio.

Dessa maneira, Pinto (1997, p. 123 *apud* LEWGOY, 2010, p. 92) define que “[...] estágio e supervisão devem ser reconhecidos como um conjunto articulado, que tem como pilar de sustentação a dimensão pedagógica que dá ao ensino do Serviço Social o atributo de ser teórico-prático”.

É nesse aspecto que Buriolla (2008) discute a necessidade de que não é qualquer profissional assistente social que pode ser supervisor, já que o exercício da supervisão requer um amadurecimento, ou seja, que o profissional tenha competência e adquira as qualidades, especialidades e habilidades imprescindíveis à ação supervisora.

Tal proposição vai de encontro com a lógica instrumental do mercado, vez que o processo de mercadorização do ensino superior transforma a educação em elemento formador de profissionais meramente técnicos, com uma intervenção burocratizada e alienadora.

Buriolla (2008) considera a supervisão como um processo dinâmico de constante busca, onde alguns elementos são ponderados como de extrema relevância na concretização do papel do supervisor: a competência e a pessoa do supervisor, as condições de trabalho, a

concepção de mundo do profissional e, a execução de ações selecionadas ou prioritárias⁴⁸. Sob esse prisma, a autora destaca como papéis prioritários do supervisor: o de educador, o de transmissor de conhecimentos-experiências, o de transmissor de informações, o de facilitador, o de autoridade e o de avaliador⁴⁹.

Tais “habilidades” requeridas ao supervisor se colocam no intuito de romper com a perspectiva de treinamento/adestramento (CATTANI, 2002 *apud* LEWGOY, 2009) do aluno supervisionado, onde a supervisão se torna um processo em que o estagiário possa desenvolver as potencialidades técnico-operativas, com base na reflexão da relação ensino-aprendizagem evidenciada nas dimensões teórico-metodológica e ético-política da profissão.

Segundo Lewgoy (2010) a supervisão atrelada à formação numa dimensão humana, diz respeito ao desenvolvimento das condições físicas, teóricas, afetivas, estéticas, políticas e éticas dos alunos, capaz de alargar a capacidade de trabalho na produção de valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu processo histórico.

Na concepção de Buriolla (2008), a matriz da identidade profissional do estagiário é formada a partir da relação com o supervisor de campo, e não com o supervisor acadêmico, sendo este primeiro o “protótipo” do profissional assistente social para o aluno, restringindo, desta maneira, a construção da identidade apenas à dimensão operacional da profissão.

Lewgoy (2010, p.108) se opõe à afirmativa de Burriolla ao secundarizar/desconsiderar a importância do papel do supervisor acadêmico na construção dessa identidade profissional do aluno ao avaliar que ela “[...] vai se construindo durante o processo de formação e continua no exercício profissional [...]”, não se limitando dicotomicamente a um ou outro elemento, posto que fazem parte de um mesmo processo.

Assim, levando-se em consideração o avanço possibilitado à supervisão pelas Diretrizes Curriculares (1996), Silva considera que a supervisão acadêmica:

[...] não pode ser compreendida e explicada em si e por si mesma. Embora [...] ela apareça como uma atividade isolada ou, no máximo, mais diretamente relacionada com o estágio supervisionado e a supervisão de campo, ela é, na verdade o espaço privilegiado, ainda que não seja o único, que propicia as condições objetivas acadêmicas para que os estagiários repensem coletivamente, o estágio curricular, as atividades nele desenvolvidas e o significado disso para a sua formação profissional, tendo

⁴⁸ Para um estudo mais detalhado destes elementos consultar Buriolla (2008).

⁴⁹ Acerca dos diferentes papéis do supervisor e suas diferenciações, em Buriolla (2008), encontra-se um estudo mais detalhado.

como base o capital cultural também acumulado nos quatro anos de estudo no curso [...] (SILVA, 2004 *apud* LEWGOY, 2010, p. 111)

Lewgoy (2010) afirma que a supervisão, acadêmica e de campo, permite ao acadêmico transformar o que aprendeu em posturas, produtos, serviços e informações, o que impõe a busca cotidiana de novas alternativas de atuação.

A autora ratifica que nesse processo de troca mútua entre supervisores e estagiários, a supervisão adquire papel essencial na “desmistificação da imediatividade” (LEWGOY, 2010, p. 112), tendo em vista que recupera o conteúdo teórico absorvido na formação para compreender criticamente a realidade vivenciada nos campos de estágio. Reconhece-se, desta forma, a importância do papel da supervisão⁵⁰ no desenvolvimento do estágio supervisionado.

Lewgoy (2010, p. 95), considera a supervisão uma “[...] atividade indissociável do estágio que, articulada ao projeto profissional, é configurada como lugar de ultrapassagem dos limites do imediatismo e da superficialidade do real”. Entretanto, de acordo com a referida autora, a cotidianidade do processo de supervisão, apresenta uma multiplicidade de atividades que, ao se tornarem rotineiras e reprogramáveis, por vezes correm o risco de ofuscar o exercício de pensar sobre o realizado de forma alienante e alienadora.

Portanto, é necessário apontar que o estágio tem o seu processamento atravessado diretamente pelos rebatimentos que a reestruturação do ensino superior provoca na educação e pela lógica mercantil presente em todas as esferas da vida social, uma vez que é o *locus* privilegiado do exercício profissional – mas não o único – que possibilita ao discente a apreensão das contradições que circundam a intervenção profissional.

A operacionalização do estágio supervisionado tem evidenciado as contradições inerentes a essa atividade e cabe nesse momento, mencionar as dificuldades por ela enfrentadas no seu processo de efetivação, tornando expresso o “hiato entre as dimensões teórica e prática” (OLIVEIRA, 2004, p. 73) na formação, que são apontadas por Buriolla (2008), na realidade apresentada pelas Unidades de Ensino e as Unidades concedentes de Estágio:

[...] muitas destas instituições não oferecem condições mínimas de estágio; em muitos estágios, a prática profissional (objeto da supervisão) é desvirtuada ou inexpressiva; há desinformação e desintegração entre Unidade de Ensino e Unidade Campo de Estágio; existem Unidades de Ensino que não assumem “realmente” o estágio em todas as suas

⁵⁰ Para um estudo sobre o processo de desenvolvimento histórico e as influências teórico-metodológicas que passaram a Supervisão em Serviço Social, ver Buriolla (2008) e Lewgoy (2010).

implicações, tornando-se este apenas um apêndice do Curso e sua operacionalização fica a cargo do aluno estagiário; na instituição o profissional assistente social designado ou imposto para dar Supervisão ao aluno está, muitas vezes, despreparado profissionalmente para assumir tal função; supervisor e supervisionado sentem-se explorados e usados como mão-de-obra barata. (BURIOLLA, 2008, p. 18)

No que se refere à supervisão acadêmica a problemática se torna ainda mais complexa, vez que há desde a sua concretização até a não existência da mesma, onde o supervisor apenas atende formalmente aos requisitos das Unidades de Ensino, não desenvolvendo as funções que lhe são atribuídas enquanto supervisor, restringindo-se apenas a tirar dúvidas e não refletindo com o estagiário.

É preciso que se destaque também que as dificuldades do estágio supervisionado se expressam na supervisão acadêmica. A realidade do trabalho docente que por vezes são compatíveis com as mesmas condições de trabalho precarizadas de qualquer trabalhador/profissional inserido na divisão social e técnica do trabalho expressa a extração desenfreada do sobretrabalho, especialmente no âmbito privado. A avaliação da ABEPSS, sobre o processo de implantação das Diretrizes Curriculares nas Unidades de Formação Acadêmicas, evidencia esse fato (RAMOS, 2009).

Oliveira (2004) identifica outra dificuldade na efetivação do estágio em Serviço Social, o fato de que, em muitas IES, o estágio está desvinculado do contexto geral do curso, da totalidade da formação profissional. A autora assinala que, as discussões sobre o estágio se concentram nas questões relacionadas à organização e funcionamento, às condições dos campos de estágio e às condições institucionais de sua efetivação, não refletindo, portanto acerca das questões teórico-metodológicas inerentes a essa atividade.

Guerra e Braga (2009) argumentam que a lógica utilitarista e instrumental do mercado acaba subsumindo também o espaço da supervisão, onde se constata práticas que para atender às necessidades de abertura de campo de estágio ao estudante, coloca-lhe a realização do estágio:

[...] a) no seu local de trabalho, sem a clara definição de que se trata de objetivos, tempos e situações diferentes; b) em fins de semana; c) em períodos de tempos curtos ou concentrado num único dia da semana ou no mês de férias trabalhistas, impedindo a vivência do processo e contrapondo-se aos requisitos obrigatórios indicados nas Diretrizes Curriculares, entre outras ações. [...] (GUERRA; BRAGA, 2009, p. 544-545)

Não obstante, se observa a substituição da prática de estágio supervisionado pela de participação em pesquisa ou, ainda, por atividades de extensão, sem que essas possam dar conta das particularidades da experiência que o estágio deve proporcionar à formação de assistentes sociais.

A lógica mercadológica que perpassa o estágio se acentua no processo de supervisão no âmbito das IES privadas, especialmente nas IES à distância⁵¹, pois, o estágio aparece como uma das disciplinas mais caras do curso, uma vez que, em geral, a demanda por campos de estágio é sempre maior que a oferta, onde não há carga horária, ou há pouca, para acompanhamento do estagiário no campo, em alguns casos os próprios alunos têm de se responsabilizar por encontrar um estágio (GUERRA; BRAGA, 2009).

Tal realidade tende a agravar a problematização do binômio estágio/supervisão, posto que a concepção instrumental do estágio – onde este é entendido como a realização de ações, de operacionalização, espaço para aquisição de comportamentos e de treinamento de habilidades (GUERRA; BRAGA, 2009) – acaba por resumi-lo a:

[...] 1) execução de tarefas conferidas institucionalmente ao aluno, prestação de serviços, execução de atividades meio para solucionar problemas institucionais; 2) *lôcus* de articulação, ou pior, de aplicação da teoria na prática; 3) espaço de repetição das ações realizadas pelos assistentes sociais; 4) ações voltadas para secretariar o assistente social. [...] (GUERRA; BRAGA, 2009, p. 547)

Ademais, esse processo de descaracterização da finalidade do estágio enquanto articulador do ensino-aprendizagem, se expressa na relação dicotomizada entre os campos de estágio e unidades de ensino, bem como no desconhecimento das diretrizes e legislações que regulamentam o estágio e a direção do projeto de formação profissional.

Acresce-se a isso, “[...] a ausência de capacitação e prevalência da visão de supervisão como uma prática volitiva, ou seja, de que sua realização está vinculada à (boa) vontade do assistente social” (GUERRA; BRAGA, 2009, p. 547), não sendo considerada uma atribuição profissional.

Atenta a essa realidade Vasconcelos (2009) concebe que a atual forma de gestão e organização do trabalho traz consigo iniciativas que cooptam a subjetividade dos indivíduos,

⁵¹ No primeiro volume do material produzido pelo CFESS em 2011 “Sobre a Incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social” construído com base nas informações disponibilizadas pelos CRESS a partir dos procedimentos de fiscalização do exercício profissional, dentre inúmeras irregularidades identificadas, o estágio é apontado como “o nó górdio desta modalidade” (2011, p. 20), visto ser o componente da formação profissional que mais apresenta irregularidades e denúncias encaminhadas aos CRESS e à ABEPSS.

refletindo inclusive na escolha dos campos de estágio que se colocam no mais das vezes pela possível *empregabilidade* neles contidas.

Tais aspectos evidenciam as dificuldades na operacionalização do estágio e da supervisão, e apontaram para a necessidade da formulação de uma Política de Estágio em consonância com os princípios do Projeto Ético Político Profissional, que direcione a formação e a realização do estágio numa perspectiva crítica e de emancipação humana.

O estágio requer a garantia de critérios pedagógicos para a sua operacionalidade, como também uma formação profissional de qualidade que possibilite a articulação entre supervisores de campo e acadêmico com o estagiário, numa troca mútua de saberes que proporcionem o desvendamento da realidade social que muitas vezes ofusca a reflexão crítica deste último sujeito.

Apesar da evidência de dificuldades na operacionalização do estágio, no que concerne à supervisão direta é possível identificar resultados expressivos com a implantação da Resolução 533/2008, que define a quantidade de estagiários por supervisor de campo, “1 (um) estagiário para cada 10 (dez) horas semanais de trabalho” (CFESS, Resolução 533/2008, art. 3º. § Único).

Essa normatização permite condições mais adequadas para supervisão, haja visto que a Lei 8.662/1993 de Regulamentação da Profissão, determina que a supervisão direta de estagiários é especificada como uma atribuição privativa do assistente social em seu artigo 5º. No Código de Ética de 1993, o artigo 4º, alínea “e” dispõe que é vedado ao profissional o exercício da supervisão de aluno em instituições públicas ou privadas que não tenham em seu quadro assistente social que realize acompanhamento direto ao aluno estagiário.

Esses fatos demandam a necessidade de que os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação em Serviço Social estejam respaldados legalmente numa Política de Estágio que reforce a realização do estágio e da supervisão na perspectiva de promover o desenvolvimento das habilidades e competências dos profissionais em formação, que oriente os estágios na dimensão didático-pedagógica que deve ser perpassada em sua construção.

Discutir a formação profissional e particularmente o estágio requer a compreensão dos avanços e desafios que lhes são impostos a partir da construção da Política Nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), por se tratar de um documento pensado coletivamente que tem como propósito central apresentar diretrizes que visem à garantia de uma formação e um estágio de qualidade em Serviço Social.

3. 3 Caminhos e descaminhos na operacionalização do estágio curricular não obrigatório

A implementação das Diretrizes Curriculares de 1996 empreenderam contribuições progressivas no marco da formação em Serviço Social, na contracorrente das imposições orquestradas pela ofensiva neoliberal no âmbito do ensino superior. No que se refere ao estágio, a sua centralidade na formação definiu rigorosos avanços no debate sobre a sua operacionalização e na construção de normativas que proporcionassem o desenvolvimento de uma relação profícua com o exercício profissional dos assistentes sociais.

O Serviço Social enquanto profissão inserida na divisão social e técnica do trabalho (IAMAMOTO; CARVALHO, 2009) tem na formação profissional, duas modalidades de estágio curricular: o obrigatório e o não-obrigatório, sendo que este último pode ser remunerado ou não. De acordo com o Artigo 2º da Lei 11.788/2008 que dispõe sobre o estágio de estudantes:

Art. 2º O estágio poderá ser obrigatório ou não-obrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso.

§ 1º Estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção do diploma.

§ 2º Estágio não-obrigatório é aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória. (BRASIL, 2008)

Todavia, o estágio curricular obrigatório e não obrigatório têm sido tratado historicamente de maneira distinta, o primeiro considerado como parte integrante e obrigatória na formação, o segundo visto como “extracurricular”, como um meio de oportunizar experiências no mercado de trabalho e, percebido como algo externo à formação (VASCONCELOS, 2007).

Conforme destaca Vasconcelos (2009), por um longo período, o estágio não obrigatório ficou conhecido como estágio “extracurricular”. Tal percepção o relegou ao não acompanhamento acadêmico e de campo, por apresentar-se enquanto atividade desvinculada do currículo, como se o mesmo possuísse finalidade diversa da educacional e não tivesse a necessidade de estar vinculada à formação dos assistentes sociais.

As recentes mudanças na legislação do estágio, seja em nível nacional ou em matéria de Serviço Social, contribuíram para a ruptura com a percepção do estágio não obrigatório

enquanto exterior ao processo formativo, bem como o destaque ao papel do supervisor acadêmico em sua operacionalização.

É necessário ressaltar que o estágio curricular não obrigatório adquiriu mais destaque nas discussões da categoria a partir da Lei Federal 11.788/2008, acompanhada da Resolução 533/2008 do CFESS e, mais recentemente, com a implementação da PNE da ABEPSS em 2010, entretanto, as produções teóricas que abarcam a temática ainda são escassas com pouca visibilidade no debate sobre a formação profissional.

Já foi identificado pela ABEPSS (2010) que em alguns cursos de Serviço Social o estágio curricular não-obrigatório está presente nos Projetos Pedagógicos, sendo possível contabilizar a carga horária realizada pelo estudante como atividade complementar. Entretanto, isso não é uma realidade para a maioria dos Projetos Pedagógicos, tendo em vista que o estágio não obrigatório nem consta como atividade no projeto de formação. Portanto, a realidade das unidades de formação acadêmica é o não acompanhamento a essa modalidade de estágio, seu encaminhamento fica sob a responsabilidade de entidades que atuam como agentes de integração, Pró-reitorias de graduação e dos departamentos de assistência ao estudante.

Vasconcelos (2007) afirma que apesar dos ganhos significativos em relação a supervisão dos estágios curriculares obrigatório e não-obrigatório, a relação fragilizada que perpassa nessa segunda modalidade não é rompida, uma vez que o caráter reducionista conferido ao mesmo, ao utilizar o estudante como força de trabalho, desvirtua a sua dimensão educativa.

Sobre esta questão a autora comenta ainda que um dos principais problemas desta modalidade de estágio reside na possibilidade de provocar desvirtuamentos do caráter educativo da atividade de estágio e deturpações que interferem no processo de construção da identidade profissional, por parte dos futuros assistentes sociais. As distorções referem-se, principalmente, as atribuições e competências profissionais assumidas pelos estagiários, sobretudo, nas ocasiões em que atuam em atividades desvinculadas da profissão para a qual estão sendo formados.

A autora confere que a defesa da qualidade da formação profissional perpassa o enfrentamento das fragilidades presentes nos estágios curriculares, tendo em vista que estes são de extrema importância no processo de formação acadêmica, pois, possibilitam ao estudante a inserção na realidade dinâmica e contraditória do espaço sócio ocupacional dos assistentes sociais, impulsionando à apreensão crítica da realidade e participação dos mesmos nos processos coletivos dos supervisores de campo.

Comungando dos argumentos de Vasconcelos (2007; 2009), Ramos e Abreu (2014) ponderam que o estágio supervisionado curricular não obrigatório se coloca nesta dialética entre seu caráter pedagógico-formativo e a dinâmica voraz do mercado, que encontra neste processo, pelo menos três formas de exploração que precisam ser consideradas:

a) o barateamento dos custos do trabalho (força de trabalho “barata”), b) o adiamento da inserção formal dos jovens no mercado de trabalho que não comporta este segmento de forma protegida em tempos de desemprego e subemprego (camufla os processos deletérios da reestruturação produtiva) e ainda, c) a inserção de um “profissional em formação” que não goza de autonomia profissional, portanto, as ações ficam cada vez mais suscetíveis às regras institucionais e ao atendimento mais imediato das demandas sociais colocadas no cotidiano das práticas profissionais. (RAMOS; ABREU, 2014, p. 132)

Para as autoras, nesse processo, afasta-se ainda mais do universo interventivo, a dimensão da totalidade, reforçando a atomização do “fazer profissional” muitas vezes aprisionado à dimensão da singularidade/particularidade presente na multiplicidade das ações que caracterizam o exercício da profissão.

Conforme Ramos e Abreu (2014) o estágio não-obrigatório se apresenta como um dos pontos nevrálgicos da implantação da PNE, posto que pela amplitude assumida de exigir o acompanhamento docente nas atividades do estudante, em conformidade com a legislação federal do estágio supervisionado (Lei 11.788/2008), emerge como dimensão acrescida ao rol de obrigações acadêmicas, situadas numa realidade institucional marcada pela precarização das condições de trabalho docente.

Segundo as autoras, este novo acréscimo de incumbências – a exigência de acompanhamento pedagógico do estágio não obrigatório – é bastante problemático, se considerarmos que os docentes já se encontram sobrecarregados de tarefas e enfrentam dificuldades cotidianas para cumpri-las, sem o devido respaldo institucional para contratação de novos profissionais.

De acordo com Ramos e Abreu (2014) a formulação da PNE foi uma demanda colocada para a ABEPSS ao longo de anos, entretanto, na gestão 2009-2010 desta entidade, o tema ganhou prioridade mediante a crescente demanda da categoria apresentada nos debates e fóruns de discussão sobre a profissão. O encontro do conjunto CFESS/CRESS foi emblemático, pois, possibilitou a aprovação da resolução 533/2008, em virtude do aumento expressivo de denúncias às Comissões de Orientação e Fiscalização (COFIS), em relação às inúmeras irregularidades constatadas na realização dos estágios supervisionados, frente ao

crescimento exponencial dos cursos e das vagas de graduação nas modalidades presencial e à distância.

A pesquisa realizada pela ABEPSS em 2007 para avaliação da implementação das Diretrizes Curriculares nas Unidades de Formação Acadêmica, evidenciou a necessidade de ampla discussão acerca do estágio na formação profissional, bem como a necessidade de implementar uma Política de Estágio, que se concretizou através da Lei 11.788/2008 e da Resolução do CFESS 533/2008 (RAMOS, 2009).

Ramos (2007 *apud* ABEPSS, 2010) destaca que nesta pesquisa avaliativa, as principais dificuldades apontadas pelos docentes e discentes no que concerne à operacionalização do estágio curricular foram: entraves no processo de articulação entre pesquisa e intervenção no estágio; ausência de acompanhamento sistemático nos campos de estágio pelos (as) supervisores acadêmicos; frágil articulação entre a unidade de formação acadêmica e os campos de estágio; grande resistência de profissionais para o exercício de supervisão de campo, por esta se constituir trabalho adicional; inexistência de uma política de educação permanente oferecida aos (às) profissionais; escolha do campo de estágio vinculada a empregabilidade; reprodução de valores individualistas e moralistas que incidem no cotidiano do estágio; e não acompanhamento do estágio curricular não-obrigatório.

Esta realidade evidencia diversas questões que precisam ser enfrentadas, como a reflexão sobre a relação da quantidade de estudantes estagiários por supervisor e a qualidade do processo pedagógico; a necessidade de ampliação dos fóruns de supervisores de estágio, sobretudo nas IES públicas; o aprofundamento da articulação das unidades de ensino com os CRESS nas discussões sobre o estágio; a intensificação da fiscalização dos CRESS em relação à supervisão de estagiários vinculados a cursos de graduação à distância em Serviço Social, dentre outras problemáticas (RAMOS, 2007 *apud* ABEPSS, 2010).

O processo de precarização que acomete o estágio e a supervisão sinalizam os rebatimentos que a lógica da mercadorização do ensino superior vem proporcionando ao projeto de formação profissional, sobretudo se considerarmos a realidade de realização do estágio na modalidade curricular não obrigatório.

Ramos (2009) refere que a sobrecarga de trabalho dos docentes inviabiliza o acompanhamento didático-pedagógico do estágio curricular não obrigatório remunerado, tendo em vista que há ausência de carga horária para viabilizar a supervisão, assim como por vezes acontece com o estágio obrigatório.

A controvérsia que permeia a discussão envolta ao estágio, em especial na modalidade não obrigatório, impulsionou a implantação da PNE da ABEPSS, consoante com os anseios

profissionais na direção do enfrentamento dos inúmeros desafios com os quais a categoria se defronta, neste contexto de hegemonia do capital e de suas regressivas contrarreformas (RAMOS, 2009; ABEPSS, 2010), dentre elas a universitária⁵².

A partir de 2010 a Política de Estágio passa a ser o fio condutor dessa atividade na formação profissional alertando para o fato de que “[...] a modalidade de estágio curricular não-obrigatório não vem sendo incluída no debate coletivo da categoria, o que nos parece ser uma requisição posta, no contexto atual, diante das legislações e demandas que vem surgindo no cotidiano das UFAs [...]” (2010, p. 6), discussão polêmica que vem sendo introduzida de forma incipiente nos Seminários Regionais e Nacional organizados pela ABEPSS.

Portanto a PNE é resultado de uma articulação coletiva que teve como propósito central apresentar parâmetros orientadores para a integralização da formação do assistente social no horizonte do Projeto Ético-Político profissional do Serviço Social, o que demarca seu caráter mobilizador e estratégico na defesa do projeto de formação profissional e instrumento de luta contra a precarização do ensino superior (ABEPSS, 2010).

A PNE enfatiza que o estágio:

[...] se constitui num instrumento fundamental na formação da análise crítica e da capacidade interventiva, propositiva e investigativa do(a) estudante, que precisa apreender os elementos concretos que constituem a realidade social capitalista e suas contradições, de modo a intervir, posteriormente como profissional, nas diferentes expressões da questão social, que vem se agravando diante do movimento mais recente de colapso mundial da economia, em sua fase financeira, e de desregulamentação do trabalho e dos direitos sociais. (ABEPSS, 2010, p. 11)

A referida Política assinala que, os princípios que devem nortear a realização do estágio no Serviço Social são a indissociabilidade entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa; a permanente articulação entre Formação e Exercício Profissional; a indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e de campo; a

⁵² Apesar da luta da categoria de Serviço Social na perspectiva de consolidar um processo de formação e a realização de um estágio de qualidade, o Ministério da Educação e a política educacional brasileira são muito claros quanto aos interesses que defendem, especialmente quando levamos em consideração à proibição da campanha realizada em 2011 pelo conjunto CFESS/CRESS “*Educação não é fast food*”, contra o ensino à distância, que rendeu uma multa de valor consideravelmente pomposo para a entidade.

articulação entre universidade e sociedade; a unidade teoria-prática; a interdisciplinaridade; e, por fim, a necessária e imprescindível articulação entre ensino, pesquisa e extensão⁵³.

Neste sentido, a PNE afirma que o estágio supervisionado se configura num processo político-pedagógico, de ensino-aprendizagem, na qual se realiza a observação, registro, análise e acompanhamento da atuação do estagiário no campo de estágio, bem como a avaliação do processo de aprendizagem discente, visando a construção de conhecimentos e competências para o exercício da profissão (ABEPSS, 2010). Entretanto, conforme a política supracitada o estágio coloca-se como um momento privilegiado de planejar estratégias de operacionalização para o enfrentamento da realidade posta pela lógica do capital.

A PNE (2010) consoante com as legislações que regulamentam o estágio curricular supervisionado – Lei 11.788/2008, Lei de Regulamentação da Profissão 8.662/1993, e a Resolução CFESS 533/2008 – traz as atribuições⁵⁴ dos sujeitos envolvidos na realização do estágio, os supervisores de campo, supervisores acadêmicos, estagiários e coordenação de estágio.

A coordenação de estágio, de acordo com a PNE, é vista como a esfera de organização e gestão da política de estágio, indicando a necessidade de todas as UFAs possuírem esta instância, a mesma deve atuar diretamente articulada às coordenações de curso ou departamentos, de modo a viabilizar as novas demandas de qualificação do estágio como elemento central da formação profissional (ABEPSS, 2010).

Outra questão amplamente discutida no seio na referida Política se configura na necessidade de as UFAs elaborarem suas respectivas Políticas de Estágio em conformidade com a legislação de regulamentação do estágio, bem como a necessidade de constar no projeto pedagógico destas, visando fortalecer coletivamente as diretrizes para o estágio no Serviço Social.

A PNE faz uma diferenciação entre os estágios na modalidade curricular obrigatório e não obrigatório destacando a realidade que perpassa esta segunda modalidade, no que concerne ao desconhecimento da categoria profissional, do afastamento e total desconsideração com seus resultados frente à formação profissional dos discentes, destacando a necessidade de posicionamento da ABEPSS a respeito desta condição secundarizada do estágio não obrigatório.

A PNE (2010) estabelece ainda que:

⁵³ Uma análise detalhada dos princípios que norteiam a realização do estágio se encontra na PNE da ABEPSS (2009, p. 13-14)

⁵⁴ Para mais detalhes, tais atribuições encontram-se minuciosamente delineadas na PNE (2010, p. 19-26).

A supervisão acadêmica não deve ultrapassar o limite de 15 alunos por turma, tendo em vista as especificidades da disciplina de estágio, bem como os critérios de avaliação institucional previstos pelo INEP, em relação às disciplinas que articulam teoria e prática. Indica-se que as turmas devem ser subdivididas por áreas de atuação/conhecimento do Serviço Social (políticas sociais, fundamentos, trabalho, questão urbana e rural, questão geracional, etc.), organizados conforme realidade dos campos de estágio e quando possível, a compatibilização com as áreas dos Grupos Temáticos de Pesquisa da – GTPs da ABEPSS. (ABEPSS, 2010, p. 34)

O estabelecimento deste limite representa um ganho significativo à categoria profissional, vez que a resolução do CFESS estabelece limite de estagiários apenas aos supervisores de campo, o que favorecia a crescente extração de sobretrabalho dos docentes supervisores acadêmicos.

A adesão a PNE possibilitou a criação e o fortalecimento de Fóruns de Supervisores, um mecanismo de articulação e de estratégias utilizadas pelas diversas unidades de ensino, com o intuito de aglutinar docentes, profissionais e estudantes em torno das questões do estágio, como maneira de fortalecimento e permanência do debate sobre a temática, bem como a garantia de construção de alternativas comuns à qualificação do estágio em Serviço Social (ABEPSS, 2010).

Santos e Abreu (2011) destacam ainda que, a PNE orientada pela ABEPSS, vem potencializar a formação profissional em quatro âmbitos: *teórico, ético-político, técnico-operativo e no âmbito acadêmico/pedagógico*.

No âmbito *teórico-prático* a PNE, segundo as autoras, pode fortalecer a formação ao afirmar a concepção do estágio como um dos momentos de correlação teoria-prática, atentando para o fato de esse não poder ser tratado como os demais componentes curriculares, requerendo uma metodologia diferenciada, posto que possui sua centralidade no efetivo acompanhamento do exercício profissional, incidindo sobre ela todos os demais conteúdos dos três eixos/núcleos de fundamentos. Nesse sentido, é reafirmada a importância da supervisão acadêmica e de campo no apoio ao discente à reflexão e apreensão dos processos sociais vivenciados, em sua totalidade:

[...] ao fortalecer o estágio como espaço de formação, veiculação e produção de informações, devendo constituir-se como espaço de investigação e pesquisa, exigindo que o aluno, somente possa fazer estágio, tanto obrigatório quanto não-obrigatório, a partir do momento em que possuir

determinado acúmulo teórico-metodológico do Serviço Social. (SANTOS; ABREU, 2011, p. 139)

No âmbito *ético-político*, a referida Política confere que o estágio não seja tratado simplesmente como fornecedor de mão-de-obra barata e semiquificada, mas como um processo didático-pedagógico privilegiado e intrínseco ao processo de formação profissional dos futuros assistentes sociais, fortalecendo o projeto ético-político da profissão e, afirmando os aparatos normativos da categoria para a realização de um estágio de qualidade.

No que compete ao âmbito *técnico-operativo*, a PNE destaca o estágio como momento de articulação entre formação e exercício profissional, ou seja, é o espaço em que o discente constrói sua identidade profissional a partir da reflexão e troca de conhecimentos com os sujeitos envolvidos no processo, sejam eles supervisores acadêmicos e/ou de campo, inclusive chamando a atenção para a construção de instrumentos operativos como, o plano de estágio, relatório semestral de estágio, boletins estatísticos e diário de campo (SANTOS; ABREU, 2011).

E, por fim, o *âmbito acadêmico*, no que se refere à organização dos cursos e da instituição de ensino e, no que compete ao fortalecimento e organização da categoria.

Em relação à organização dos cursos e da instituição contribui ao indicar uma coordenação de estágio e responsabilizar as IES por tudo que se relacione ao estágio, especialmente na procura e criação de campos de estágio, a elaboração de cursos para supervisores e a criação de fóruns de supervisores; a democratização da coordenação de estágio envolvendo representações de ambos os sujeitos participantes do processo; ao exigir um componente curricular pré-requisito para a realização do estágio e, dividindo-o por áreas temáticas; definindo o número de estagiários por supervisor acadêmico; e, ao requerer a elaboração por parte da IES de suas políticas internas de estágio, em conformidade com a PNE da ABEPSS, que venham a fortalecer o projeto de formação e qualificação do ensino.

No que se refere ao fortalecimento e à organização da categoria, a Política Nacional de Estágio pode potencializar o intercâmbio entre as IES no sentido de criar e manter seus fóruns de supervisores, intercâmbios entre supervisores acadêmicos e de campo, ao indicar que eles devem juntamente com os discentes construir o plano de estágio.

A PNE foi implementada no intuito de fortalecer os princípios evidenciados no Código de Ética de 1993, nas Diretrizes Curriculares de 1996, na Lei 8.662/1996 que Regulamenta a Profissão, bem como na Resolução 533/2008 do CFESS, para que o estágio possa, de fato,

possibilitar ao discente um aprendizado de qualidade, ao entrar em contato com o cotidiano da prática profissional eivado de elementos mistificadores do real.

O estágio se configura no momento em que as particularidades da realidade social dos espaços sócio ocupacionais dos assistentes sociais se evidenciam para os discentes, expresso:

[...] na precarização dos campos de estágio e nas instituições de ensino, pela deficiência de recursos materiais, físicos e humanos, a bolsa-estágio que não condiz com a realidade de estudantes-trabalhadores, a massificação do processo de supervisão acadêmica e pelo número excessivo de estudantes, entre outros. [...] (ABEPSS, 2010, p. 15)

Todavia, esse mesmo cotidiano mistificador do real, foi o cenário contraditório motivador da elaboração da PNE, contexto complexo para a formação profissional, mas que surge como instrumento essencial na identificação dos entraves e estratégias de enfrentamento dos mesmos, na luta pela afirmação do projeto profissional vigente.

É notória a preocupação da ABEPSS em direcionar a Política de Estágio no sentido de que esteja articulada ao projeto de formação profissional para que o estágio desencadeie num processo de ensino-aprendizagem, materializado na articulação dos conteúdos que compõem os diversos componentes curriculares.

Se, por um lado, a PNE deu visibilidade à necessidade de acompanhamento didático-pedagógico do estágio não obrigatório em Serviço Social e a indicação da ampliação desse debate nos eventos promovidos pelas entidades representativas, por outro lado, na sua materialização o estágio ainda se apresenta como desvinculado do processo formativo dos assistentes sociais, já que a supervisão acadêmica e de campo, como também no âmbito da gestão acadêmica, continuam a tratá-lo como secundário.

As dificuldades e desafios de materialização dos instrumentos normativos e de orientação, a exemplo da PNE, são inúmeros. Ramos e Abreu (2014) destacam alguns como: as condições precárias de trabalho e a estrutura dos campos de estágio; a própria operacionalização do estágio supervisionado que se adapta com dificuldade para implementar essas inovações propostas pela ABEPSS; o estágio não obrigatório, percebido como elemento para sobrecarga de trabalho docente, acirrando a competitividade entre os discentes devido à pouca oferta de vagas; a cobrança para realização de supervisão; e por fim, a expansão desmedida do ensino a distância.

As inquietações se colocam de maneira incontestável na percepção da dificuldade de desenvolvimento do processo articulador do ensino-aprendizagem que deve perpassar a

realização do estágio não obrigatório, enquanto nova demanda à formação profissional. Isso exige o cumprimento dos mesmos critérios de acompanhamento do estágio obrigatório, visto oportunizar aos discentes além de um momento de inserção nos diversos espaços ocupacionais dos assistentes sociais, é uma forma de garantir algumas das necessidades imediatas dos discentes estagiários. Para isto, Araújo (2014) aponta a necessidade de fiscalização do conjunto CFESS/CRESS no cumprimento integral das legislações pertinentes ao estágio.

Garantir as condições pedagógicas para a realização dos estágios não obrigatórios é uma requisição de fortalecimento do projeto de formação profissional inscrito nas Diretrizes Curriculares. Todavia, é importante considerar que as normativas e diretrizes da profissão voltadas para a qualificação da formação se deparam com as desafiadoras condições objetivas do trabalho profissional nos campos de estágio, sobretudo dos docentes supervisores.

Compreendendo que não são apenas as problemáticas de natureza didático-pedagógica e de gestão acadêmica na condução da disciplina de estágio que impõem dificuldades para a garantia do projeto de formação vigente, mas também aquelas de caráter macrossocietário, (ORTIZ 2014; 2015), o presente estudo propõe-se a discutir o processo de acompanhamento didático pedagógico do estágio curricular não-obrigatório e as suas implicações na formação profissional inserida na dinâmica atual de mercantilização do ensino superior, tendo como universo o curso de graduação em Serviço Social da UEPB.

IV - O ESTÁGIO CURRICULAR NÃO OBRIGATÓRIO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA (UEPB)

Os estágios na graduação em Serviço Social são atravessados pelas problemáticas que se evidenciam no âmbito da formação e do exercício profissional dos assistentes sociais. O estágio curricular não obrigatório por ter sido, historicamente, percebido de forma secundária em relação ao obrigatório, teve suas experiências pouco consideradas pelos estudiosos da área no processo de formação profissional, ganhando maior destaque após a implantação da Lei Federal 11.788/2008, no âmbito do Serviço Social com a resolução CFESS 533/2008 e, mais recentemente, com a Política Nacional de Estágio.

No curso de Serviço Social na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) o estágio não obrigatório aparece como uma atividade opcional que pode ser computada como atividade complementar e, a sua gestão fica sob a responsabilidade da Coordenação Geral de Estágio e Programas Acadêmicos, apesar de seu encaminhamento ser atribuição da Coordenação de Estágio do curso de Serviço Social da instituição.

Neste sentido, procuramos apreender o processo de realização do acompanhamento do estágio curricular não obrigatório na UEPB, analisando a sua operacionalização e organização através dos documentos institucionais, como também através das informações dispostas pelos sujeitos ligados diretamente com esta atividade curricular.

Buscamos evidenciar de que forma se realiza esse acompanhamento pedagógico, o que os regulamentos da instituição de ensino estabelecem sobre a operacionalização do estágio não obrigatório no curso, articulando as informações coletadas empiricamente que expressam essa realidade aos insumos teóricos utilizados ao longo do estudo, que evidenciem a dinâmica de realização desta modalidade de estágio e os desafios que se apresentam em seu desenvolvimento para o processo de formação profissional.

4.1 O Curso de Serviço Social da UEPB e o Projeto Político Pedagógico

Entender o processo de acompanhamento pedagógico do estágio curricular não obrigatório no curso de Serviço Social da UEPB requer particularizar o processo de

implantação do curso nesta instituição, que se constituiu como *lócus* das análises desse estudo, consoante com a particularidade histórica da formação acadêmica nacional, para alcançar as singularidades impostas a atividade de estágio na referida instituição.

Os documentos analisados explicitam que a Faculdade de Serviço Social de Campina Grande foi fundada em 08 de outubro de 1957, com autorização para funcionamento a partir da publicação do Decreto nº 47.245 de 16 de novembro de 1959 (PPC/UEPB, 1999). Segundo Fonseca *et al* (2014a) a criação do curso de Serviço Social na cidade de Campina Grande-PB, atendeu aos anseios provenientes do discurso desenvolvimentista nos anos de governo Kubitschek, como estratégia de tentar camuflar os conflitos sociais e promover o desenvolvimento econômico da região⁵⁵. Assim:

o curso de Serviço Social começou a se fazer necessário no momento em que o crescimento urbano de Campina Grande e sua projeção política e econômica na Paraíba na década de 1950 traziam à tona a questão social que precisava ser enfrentada. Sem falar da preocupação de inserir-se no projeto desenvolvimentista propalado no país, o que exigia como estratégia político-ideológica e econômica, investimentos principalmente em educação e industrialização. (SOUZA *et al* 2014, p. 221-222)

Neste sentido, o referido curso foi o primeiro do Nordeste a se situar numa Faculdade fora da capital do Estado. A expansão industrial de Campina Grande foi um dos impulsionadores para a instalação do curso na cidade, visto que à época era uma das mais importantes da Região Nordeste. Assim, “a criação da referida Faculdade fez parte de jogo de relações que envolveram o Estado e a Igreja Católica, com o apoio do empresariado local, sob o amálgama da Doutrina Social Cristã e do pensamento conservador.” (FONSECA *et al*, 2014a, p. 82).

O corpo docente do curso era composto, em sua maioria, por voluntários atrelados à Igreja Católica, sendo inicialmente 3 (três) freiras, 1(um) padre e 4 (quatro) leigos católicos. Posteriormente, com o aumento do número de estudantes, a necessidade de supervisão nos campos de estágio e o afastamento de professores para realizarem pós-graduação, ex-alunas formadas também foram convidadas para fazerem parte do quadro docente, todavia, sem nenhuma relação empregatícia (FONSECA *et al*, 2014a).

Fonseca *et al* (2014a) conferem que o conteúdo da formação permitiram a apropriação de um referencial teórico que possibilitou a incorporação acrítica da noção de solidariedade, o que

⁵⁵ Fonseca *et al* (2014a; 2014b) destacam que o I Encontro de Bispos do Nordeste, realizado em Campina Grande em 1956, foi um marco na redefinição da política econômica a ser adotada para a região, e contou com a presença de intelectuais como Celso Furtado, representantes das federações da indústria de todos os estados, Ministros de Estado e até mesmo de Juscelino Kubitschek, então presidente da República.

norteou a relação da Faculdade de Serviço Social com a comunidade campinense, através do incentivo à organização comunitária⁵⁶, organizações estas que passaram a constituir-se como campos de estágio para as estudantes da faculdade.

A Faculdade de Serviço Social de Campina Grande ingressou no circuito universitário na década de 1960, com a criação da Universidade Regional do Nordeste (URNE). A relação empregatícia dos docentes se modificou, deixando o voluntariado para ser remunerado, houve também uma modificação no currículo do curso, incorporando novas disciplinas e extinguindo aquelas ligadas à tradição apostolar. Esse movimento de inserção do Serviço Social no âmbito acadêmico seguiu as tendências nacionais de modernização capitalista durante a Ditadura Militar. (FONSECA *et al*, 2014a).

Ainda conforme as autoras, o curso possuía duração mínima de 3 anos, e a maior parte dele se referia ao tempo de inserção em estágio, um período de dois anos, contando também com a elaboração e defesa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Apenas a partir da década de 1970 com a regulamentação do currículo mínimo para os cursos de Serviço Social pelo Conselho Federal de Educação, através do parecer de número 242/70, a duração de quatro anos com a obrigatoriedade de seis meses de estágio entrou em vigor.

Outras alterações foram promovidas na estrutura curricular dos cursos de Serviço Social, entretanto a implantação do Currículo Mínimo de 1982 expressou um avanço que intencionou a ruptura com a metodologia tradicional da profissão. O processo de amadurecimento profissional que foi gestado nesse contexto refletiu sobre a maioria dos cursos em âmbito nacional, inclusive na Faculdade de Serviço Social de Campina Grande.

Na década de 1980, mais precisamente em 1987, com a Lei 4.977, a URNE foi estadualizada, passando a ser denominada de Universidade Estadual da Paraíba, transferindo a esta todo o seu patrimônio, direitos, competências, atribuições e responsabilidades, o que repercutiu para a construção de uma formação pública e para a qualidade do ensino, visto que, a adoção de concurso público para ingresso na carreira docente foi uma das medidas adotadas com a estadualização da instituição (FONSECA *et al*, 2014a).

Segundo Fonseca *et al* (2014a), a entrada nos anos 1990 já apontava para um novo cenário:

Na década de 1990, observa-se no Curso de Serviço Social de Campina Grande, a busca pelo fortalecimento da pesquisa e da pós-graduação *Lato sensu*, com a implantação do Curso de Especialização em Políticas Sociais, a criação do Núcleo de Pesquisa e Práticas Sociais (NUPEPS), do Grupo Flor e Flor: estudos de

⁵⁶ As autoras mencionam o Clube de Mães, as Sociedades de Amigos de Bairro (SABs) e a União Campinense de Equipes Sociais (UCES). (FONSECA *et al*, 2014a)

gênero e Núcleo de Pesquisa e Extensão Comunitária Infanto-Juvenil (NUPECIJ). Destaca-se nesse período, a aprovação em 1999, do Projeto Pedagógico do Curso, referendado nas Diretrizes Curriculares de 1996, sendo estas resultantes das discussões travadas em âmbito nacional que revisaram o currículo de 1982. (FONSECA *et al*, 2014a, p. 95-96)

A partir de 1996, a Faculdade de Serviço Social se tornou Departamento de Serviço Social e passou a integrar o Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Na mesma década, o curso passou por um redirecionamento após a realização de concursos públicos que alterou a composição do quadro de docentes, antes composto em sua maioria por professores substitutos (FONSECA *et al*, 2014a).

Nos anos 2000, para além dos grupos de pesquisa já mencionados, o Departamento de Serviço Social passou a contar com a contribuição de mais outros grupos como o Grupo de Estudos, Pesquisas e Assessorias em Políticas Sociais (GEAPS), O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Proteção Social (GETRAPS), Núcleo de Estudos Rurais (NER), todos certificados no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. A existência destes grupos no Departamento de Serviço Social, conforme Andrade *et al* (2014), possibilitou a dinamização da pesquisa e da extensão, subsidiando a formação e o exercício profissional.

Outro elemento acerca da particularidade histórica do curso de Serviço Social da UEPB envolve a conquista de autonomia financeira, didático-científica, administrativa e patrimonial, adquirida pela instituição em 2004, regulamentada pela Lei 7.643 (SANTIAGO *et al*, 2014). Tal processo assegurou o repasse estatal de um percentual mínimo de 3% da receita ordinária arrecadada pelo governo, sendo, portanto, transferida a responsabilidade de repasse do orçamento para o custeio das despesas da Universidade. No âmbito do Serviço Social esta autonomia repercutiu em mudanças significativas na estrutura física e na aquisição de equipamentos.

Todavia, atualmente, o desrespeito à autonomia da UEPB vem comprometendo o desenvolvimento técnico e científico da Universidade. A desresponsabilização do Estado em financiar e garantir as atividades universitárias tem transformado a autonomia destas instituições em autonomia gerencial e financeira, o que tem mobilizando docentes e discentes, no caso da UEPB, para que sejam cumpridas as previsões legais no que diz respeito à autonomia e, que a instituição possa continuar desenvolvendo ensino, pesquisa e extensão de qualidade.

Em 2013, o Curso de Serviço Social da UEPB implantou o curso de Pós-Graduação *Strictu sensu*⁵⁷, uma conquista resultante das preocupações do corpo docente no sentido de fortalecer a

⁵⁷ A primeira proposta de abertura do mestrado em Serviço Social na UEPB foi encaminhada a CAPES em 1994, todavia, à época a instituição não disponibilizava de um quadro de docentes doutores que viabilizasse essa implementação. Em julho de 2011, foi encaminhada uma segunda proposta à CAPES de um mestrado acadêmico em Serviço Social na UEPB, nesta ocasião sendo aprovada em abril de 2012.

formação profissional e qualificar novos quadros docentes (SANTIAGO *et al*, 2014). Num contexto adverso, em que a CAPES amplia os cursos com a formatação de mestrado profissionalizante, o Departamento de Serviço Social da UEPB, em consonância com a posição da ABEPSS, encaminhou uma proposta de mestrado acadêmico que, atualmente, selecionou sua terceira turma.

Diante do exposto, percebemos que a trajetória histórica do curso de Serviço Social da UEPB encontra-se em plena sintonia com as problemáticas mais gerais pelas quais os demais cursos têm vivenciado.

Cabe destacar que, o curso de Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba foi um dos pioneiros a implantar as Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996, demonstrando os esforços contínuos do corpo docente em acompanhar os indicativos para a formação profissional construído coletivamente sob a liderança da ABEPSS. Neste sentido, o Projeto Pedagógico do curso implantado em 1999, encontra-se em conformidade com as recomendações necessárias para a formação de um profissional que tenha “capacitação teórica, metodológica ética e política, que permita uma ação investigativa e interventiva na realidade social” (UEPB/PPC, 1999, p. 4), tendo como objetivos específicos:

- Capacitar o aluno para que este apreenda pelo processo de formação profissional, as profundas transformações do mundo do trabalho;
- Considerar a dimensão formativa e informativa no processo ensino-aprendizagem, o que supõe compreender o perfil do aluno;
- Capacitar o futuro profissional para as novas demandas do mercado, mediante competência técnico-instrumental que remete à pesquisa, à produção de conhecimento e às alternativas de intervenção. (UEPB/PPC, 1999, p. 4)

Tais objetivos estão em consonância com o perfil de profissional que o curso de Serviço Social da UEPB pretende formar, como explicita o PPC: profissionais que atuem nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas para seu enfrentamento, por meio de políticas sociais públicas, empresariais, de organização da sociedade civil e movimentos sociais. No projeto também está explícito que perfil profissional responde a uma 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 estando os profissionais comprometidos com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social (UEPB/PPC, 1999).

A definição do perfil de profissional inscrito no PPC busca possibilitar através do conjunto formativo a construção de competências e habilidades que visem 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; compreensão do significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio histórico; identificação das demandas presentes na sociedade, visando formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre o público e o privado (UEPB/PPC, 1999).

A flexibilização curricular é outro elemento que pode ser verificado no Projeto Pedagógico mencionado e, se expressa na organização de disciplinas e outros componentes curriculares como oficinas, seminários temáticos, estágios, atividades complementares, que buscam viabilizar ao discente a inserção em atividades que visem capacitá-lo para o exercício profissional.

Após o Projeto Pedagógico de 1999 ter sido implantado, as docentes do curso de Serviço Social, motivadas pela percepção de que o mesmo ainda não dava conta de todas as especificidades do processo formativo, buscaram estratégias para revisar o PPC da UEPB, iniciando esse processo de revisão em 2003, na perspectiva de inserir elementos que contribuíssem para o fortalecimento do projeto profissional, sobretudo no que se refere ao estágio.

Conforme apontado pelas supervisoras acadêmicas e pela coordenadora de estágio, a própria realidade institucional inviabilizou que essa revisão fosse realizada de forma mais sistemática, se prolongando por mais de 10 anos⁵⁸. As entrevistadas relatam que

[...] tivemos que fazer esse processo caminhando lado a lado com as nossas atribuições e com os nossos compromissos acadêmicos. E sempre tem sido um processo complicado, porque a gente tem uma demanda de carga horária em sala de aula, em supervisão de estágio, em orientação de TCC e temos que, ao lado dessas atribuições, dar conta das outras atribuições a exemplo da revisão curricular. (Supervisora Acadêmica 1)

A revisão do projeto pedagógico contou com o apoio da comunidade acadêmica em geral, docentes efetivos e temporários, discentes, e supervisores de campo, através da realização de diversas oficinas e encontros no sentido de qualificar o processo de formação profissional em Serviço Social na UEPB.

No que se refere à incorporação dos direcionamentos da PNE da ABEPSS (2010) no PPC de Serviço Social, as entrevistadas expressaram uma preocupação do curso em acompanhar as determinações exigidas pelas entidades da categoria, especialmente, nos esforços empreendidos para a atualização do Projeto Pedagógico implantado em 1999,

⁵⁸ No Projeto submetido a aprovação consta que a reforma do currículo de 1999 se deu de forma acelerada pelo que denominaram de “Reforma Necessária”, que promoveu uma modificação na estruturação dos cursos, instaurando o sistema seriado anual.

incluindo, com a revisão, elementos essenciais para o fortalecimento da formação profissional.

Assim, a coordenação de estágio ao avaliar o tratamento dispensado ao estágio no PPC de 1999 destaca que o estágio é secundarizado e, quanto ao estágio não obrigatório, sequer possui qualquer tipo de referência acerca de sua operacionalidade. Uma preocupação posta no Projeto Pedagógico atual, que está sendo implantado durante este ano de 2015, dentre outros aspectos, caminha na direção de qualificar o estágio na instituição em conformidade com os indicativos das regulamentações da profissão. A coordenação destaca em quais aspectos se assegura a qualificação das atividades de estágio:

[...]o estágio deve assegurar a supervisão sistemática, tanto o obrigatório como o não obrigatório; a quantidade de aluno por professor está bem abaixo do que orienta a Política Nacional de Estágio, estabelecemos uma média de 6 a 8 alunos por professor; e, além disso, na medida do possível, a divisão das turmas obedece ao critério de área de atuação, pra facilitar a supervisão acadêmica, então, área de saúde, educação, assistência [...] (Coordenador de Estágio em Serviço Social)

Isso reflete a maturidade da discussão que a ABEPSS tem promovido dentro das instituições de ensino superior em torno dos estágios curriculares na formação profissional em Serviço Social, mobilizando esforços da categoria em qualificar este momento imprescindível e central na graduação em Serviço Social.

Neste sentido, as entrevistadas colocaram que, em relação ao projeto atual, houve um cuidado em que estejam explicitados os princípios postos na Política Nacional de Estágio da ABEPSS, de maneira a direcionar a organização e funcionamento dos estágios, sobretudo no que diz respeito ao não obrigatório.

É possível, pelo relato das entrevistadas e a própria análise documental, identificar aspectos gerais que são evidentes na formatação do novo PPC. Foi proposta uma reorganização dos componentes curriculares, que permite um melhor embasamento ao aluno, no momento de inserção nos campos de estágio. A exemplo da disciplina de Ética, que foi antecipada para favorecer inclusive aos alunos que se inserem em estágio não obrigatório a possibilidade de cursar o componente curricular antes de ir a campo, vez que as oportunidades de desenvolver esta modalidade de estágio aparecem, segundo as entrevistadas, muito cedo, geralmente, entre o primeiro e o quarto semestre do curso.

É evidente, tanto na fala das docentes como nos projetos pedagógicos analisados, que o curso de Serviço Social da UEPB vem acompanhando o direcionamento da ABEPSS para a

formação profissional, o que tem possibilitado a construção de estratégias para enfrentar as problemáticas que envolvem o estágio e, sobretudo, colocado em discussão o desenvolvimento da modalidade de estágio não obrigatório.

4.1.2 O Estágio Curricular em Serviço Social: sua organização no Projeto Pedagógico do Curso

O estágio integra um conjunto de componentes curriculares na graduação em Serviço Social, é uma das disciplinas do curso que apresenta a particularidade de possibilitar ao discente uma aproximação com o cotidiano de trabalho dos profissionais assistentes sociais, na perspectiva de contribuir para a reflexão sobre a dinâmica da realidade social, que se coloca de forma complexa nos diversos espaços sócio ocupacionais, buscando possibilitar ao discente o desenvolvimento de habilidades necessárias ao futuro exercício da profissão. Desta maneira, o Projeto Pedagógico que está sendo implantado, compreende o estágio supervisionado como:

[...] uma atividade obrigatória que se configura a partir da inserção do aluno no espaço sócio-institucional, objetivando capacitá-lo para o exercício profissional, através de um processo de supervisão sistemática, que necessariamente deve incluir um professor supervisor e um profissional de campo, a partir de um plano de estágio elaborado em conjunto pelas unidades de ensino e instituições concedentes de estágio. (PPC/UEPB, 2015)

Para tanto, a supervisão é entendida como elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem em que deve se configurar o estágio, a partir da prática cotidiana desenvolvida nas organizações públicas, privadas, governamentais e não governamentais e movimentos sociais, que se constituem ou podem vir a se constituir como campos de estágio. O Projeto destaca as atribuições dos supervisores de campo e acadêmico. O supervisor de campo é responsável por inserir, acompanhar, orientar e avaliar as atividades desenvolvidas pelo aluno, com base no Plano de Estágio, elaborado em conjunto com a Coordenação de Estágio Supervisionado do Curso, o supervisor acadêmico, tem a atribuição de orientar os estagiários e avaliar seu aprendizado nas dimensões teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas da profissão, em conformidade com o plano de estágio (PPC/UEPB, 2015).

Ainda conforme o atual PPC o estágio obrigatório possui uma duração mínima de três semestres, totalizando 480 horas e, de acordo com as orientações previstas nas Diretrizes

Curriculares da ABEPSS, corresponde a 16% sobre as 3000 horas propostas como carga horária mínimas dos currículos de Serviço Social. O componente curricular estágio supervisionado obrigatório é dividido em três semestres consecutivos, correspondentes a Estágio Supervisionado em Serviço Social I, Estágio Supervisionado em Serviço Social II e Estágio Supervisionado em Serviço Social III.

No que se refere à modalidade de estágio não obrigatório, conforme apontado pela entrevista com a coordenação e pela análise documental, no Projeto Pedagógico de 1999, não havia nenhuma referência ao estágio curricular não obrigatório. Este fato abriu precedente para que o desenvolvimento desta modalidade de estágio ocorresse sem o devido acompanhamento da instituição de ensino no que se refere à supervisão acadêmica, e uma ausência de fiscalização de como se realizava a supervisão de campo na instituição concedente de estágio.

O PPC de 1999 não incorporou algumas das diretrizes apontadas nas legislações atuais sobre estágio em Serviço Social, como a Resolução 533/2008 do CFESS que regulamenta a supervisão direta de estágio em Serviço Social, a Política Nacional de Estágio da ABEPSS e a Lei Federal 11.788/2008, vez que essas legislações ainda não existiam no período de sua implantação. Todavia, com o amadurecimento da discussão sobre o estágio promovido pela ABEPSS, o Departamento de Serviço Social procurou trabalhar em conformidade com essas legislações, avanço promovido pelo processo de revisão do PPC realizado pelo corpo docente.

A modalidade de estágio curricular não obrigatório historicamente foi tratada de forma equivocada, como uma atividade “extracurricular”. Apesar desta denominação nunca ter existido juridicamente falando, essa relação estabeleceu as condições de como ela vem sendo desenvolvida no âmbito das instituições de ensino superior, “o que acaba provocando distorções não apenas na sua nomenclatura, mas na forma de concebê-la e operacionalizá-la, tratando-a como se possuísse finalidade diversa da educacional” (VASCONCELOS, 2007, p. 59).

As Diretrizes Curriculares de 1996, apesar de ainda não traçar nenhuma orientação a respeito dessa modalidade de estágio, já sinaliza que ela pode ser desenvolvida como atividade complementar durante a realização da graduação em Serviço Social (ABEPSS, 2010). Com a aprovação da Lei Federal 11.788/2008 que dispõe sobre o estágio de estudantes, a construção da Política Nacional de Estágio da ABEPSS (2010) vem reafirmar a necessidade de realização do estágio supervisionado curricular não obrigatório pressupondo, obrigatoriamente, a garantia da supervisão acadêmica e de campo.

Vasconcelos (2009 *apud* ABEPSS, 2010) define o estágio curricular não obrigatório como atividade curricular optativa, integrante dos componentes complementares da formação profissional, a qual se realiza por meio da inserção do(a) estudante no cotidiano do trabalho na área do Serviço

Social, mediante acompanhamento de assistente social docente da unidade de formação acadêmica e assistente social do campo de estágio.

Neste sentido, a PNE (2010) preconiza que o estágio não obrigatório no curso de Serviço Social pode ser desenvolvido como atividade complementar, de caráter opcional, caso assumido pelas unidades de formação acadêmica, devendo constar em seus respectivos projetos pedagógicos, em consonância com as diretrizes apresentadas pela Política Nacional de Estágio, oferecendo as condições necessárias ao corpo docente, para a efetiva garantia da qualidade desta atividade no processo de formação profissional do estudante.

A referida política destaca que com esta nova legislação sobre o estágio são colocadas novas questões que rebatem no processo de formação profissional, trazendo novos desafios para as unidades de formação acadêmica, com ênfase para o acompanhamento da modalidade não obrigatório e as distintas formas como este acompanhamento pode e deve se dar, em virtude da própria diversidade dos projetos pedagógicos dos cursos das instituições de ensino superior.

Na UEPB os estágios curriculares não obrigatórios, inclusive os de Serviço Social, ficam sob a responsabilidade da Coordenação Geral de Estágio e Programas Acadêmicos, setor ligado à Pró-Reitoria de Graduação. Considerando o disposto no artigo 5º da Lei 11.788/2008, a UEPB dispõe dos serviços de agentes de integração que realizam o intermédio entre a instituição de ensino e as instituições concedentes de estágio sejam elas públicas, privadas ou organizações ditas não-governamentais, para firmar os convênios de estágio.

Conforme a legislação os agentes de integração auxiliam no processo de aperfeiçoamento do estágio identificando oportunidades de estágio; ajustando suas condições de realização; fazendo o acompanhamento administrativo; encaminhando negociação de seguros contra acidentes pessoais; e, cadastrando os estudantes (BRASIL, 2008, Art. 5º, § 1º).

Um dos principais agentes de integração que atuam na UEPB é o Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE), uma instituição filantrópica, mantida pelo empresariado nacional, sem finalidade lucrativa e tem como objetivo “encontrar, para os estudantes de nível médio, técnico e superior oportunidades de estágio” (CIEE, 2015).

O estágio curricular não-obrigatório aparece nas legislações da UEPB como Estágio Curricular Eletivo (Resolução UEPB/CONSEPE 020/2006) e encontra-se incluído como atividade optativa aos estudantes de todos os cursos da Universidade, podendo ser computada como carga horária em atividades complementares.

O atual Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social incorpora em seu texto este indicativo de que o estágio não obrigatório pode ser desenvolvido como atividade complementar, “de natureza opcional, que deverá cumprir sua dimensão pedagógica de contribuir para a formação

profissional” (UEPB/PPC, 2015). O PPC estabelece ainda que, para os discentes possam se inserir neste tipo de estágio devem ter cursado os componentes curriculares Fundamentos Históricos, Teórico-metodológicos do Serviço Social I, Fundamentos Históricos, Teórico-metodológicos do Serviço Social II e, Ética Profissional e Serviço Social, o que corresponde ao 4º semestre do curso diurno e noturno.

A carga horária e a duração do estágio curricular não obrigatório, conforme previsto no PPC, deve aparecer nos termos de compromisso de estágio assinados pelas instituições concedentes de estágio, instituição de ensino superior e pelo aluno estagiário. A respeito desta carga horária, a Lei 11.788/2008 no artigo 10º estabelece que ela não deve ultrapassar as 6 horas diárias e 30 horas semanais para estudantes de ensino superior.

Na PNE (2010) há a recomendação de se definir no Projeto pedagógico do curso a carga horária que pode ser utilizada para a realização do estágio curricular não obrigatório enquanto atividade complementar/optativa. Diferentemente do que acontece com o estágio obrigatório, esta carga horária do não obrigatório é indefinida, pois é adequada ao órgão ou instituição demandante, ainda que sob o crivo da unidade de formação acadêmica e da coordenação de estágio.

Na nossa análise documental identificamos os campos de estágio em Serviço Social que são ofertados na modalidade não obrigatório, nos anos de 2010 a 2014, para os discentes do curso de Serviço Social da UEPB. Conforme apresentados na tabela abaixo:

TABELA 2 – UNIDADES CONCEDENTES DE ESTÁGIO CURRICULAR NÃO OBRIGATÓRIO EM SERVIÇO SOCIAL VINCULADOS A UEPB NOS ANOS DE 2010-2014.

Instituição Concedente estágio	de	Quantitativo de estagiários por Ano					Total
		2010	2011	2012	2013	2014	
INSS		2	1	0	0	1	4
TJPB		7	5	0	5	3	20
FURNE/GEAPS		2	0	0	0	0	2
SESC		5	5	6	0	4	20
SEBRAE		2	0	0	0	0	2
FAC		1	0	0	0	0	1
Montenegro Adv.		0	0	1	0	0	1
Ass. Pró-Menor		0	0	1	0	0	1
CHESF		0	0	1	0	0	1
SEPLAN/CG		0	0	0	2	0	2
Pref. Remígio		0	0	0	0	1	1

Fonte: Coordenação Geral de Estágio e Programas Acadêmicos, 2014.

Conforme disposto na tabela anterior, o Tribunal de Justiça do Estado da Paraíba (TJPB) e o Serviço Social do Comércio (SESC) de Campina Grande-PB, são as instituições que mais requisitam estudantes de Serviço Social para a realização de estágio na modalidade curricular não obrigatório, para atuar, respectivamente, na Vara Privativa da Infância e Juventude e no Trabalho Social com Idosos.

Logo, Vasconcelos (2009 *apud* ABEPSS 2010) ressalta que embora este represente uma demanda do mercado de trabalho, a responsabilidade pela gestão administrativa e pedagógica da modalidade de estágio não obrigatório, deve ser da instituição de ensino, posto que é uma atividade educacional, o que implica que a oferta de vagas deve ser acompanhada das condições acadêmicas necessárias ao seu acompanhamento. O acompanhamento pedagógico se faz mais que necessário neste contexto em que esse estágio é permeado por problemas operacionais, de caráter reducionista, que desvirtua o seu potencial educacional para evidenciar a utilização do estudante como força de trabalho barata.

A inexistência de um indicativo sobre a carga horária a ser desenvolvida pelo discente inserido na modalidade de estágio não obrigatório no Projeto Pedagógico do curso é uma problemática que, mesmo com a regulamentação prevista pela Lei de estágio, viabiliza a exploração do estagiário pela unidade concedente de estágio, considerando-se que essa carga horária geralmente é adequada às necessidades das instituições que demandam o estagiário e não às condições do próprio estagiário enquanto discente que possui outras atividades acadêmicas.

As evidências destacadas por Vasconcelos (2009), sobre a responsabilidade de operacionalização dos estágios não obrigatórios, aparecem também nos posicionamentos da ABEPSS evidenciados na PNE, ao reforçar uma postura contrária da entidade quanto à existência de agentes externos a este processo, como preceptores e outros sujeitos alheios à supervisão direta, pois, esta prática vem mostrando a fragmentação e a fragilização do exercício de ensino-aprendizagem no processo do estágio.

Conforme a Política de Estágio os preceptores seriam profissionais não docentes, alheios ao processo de formação profissional, contratados pelas instituições de ensino superior apenas para a realização de supervisão acadêmica. Esses profissionais, muitas vezes, desempenham até a atividade de supervisão de campo, uma realidade recorrente nas unidades de formação acadêmica privadas, nesse contexto de expansão do ensino superior em que a demanda pela inserção em campos de estágio é imensamente maior que a de espaços sócio ocupacionais disponíveis para incorporar os estagiários, como também a ampliação das exigências legais postas para a operacionalização dos estágios.

A Política Nacional de Estágio, estabelece alguns parâmetros para a realização dos estágios e enfatiza que, sobretudo o estágio não obrigatório, devem observar algumas requisições para sua realização: a) inserção do discente em atividades atinentes ao exercício da profissão; b) garantia da supervisão acadêmica e de campo; c) exigência de relatórios semestrais; d) documento comprobatório de carga horária cumprida no campo de estágio; e) pré-requisitos ou co-requisitos de disciplinas que abordem conteúdos relacionados a ética profissional e fundamentos histórico-teórico-metodológicos do Serviço Social para a inserção nesta atividade; f) carga horária do estágio não-obrigatório não será integralizada como parte das exigências do estágio obrigatório; g) o(a) docente responsável pela supervisão destes estagiários deverá acompanhar o(a) estagiário(a) por meio de encontros com os(as) estudantes; avaliação das condições éticas e técnicas do campo de estágio e da vinculação das atividades discentes previstas no Termo de Compromisso de Estágio (TCE) ao exercício da profissão de Serviço Social; acompanhamento do instrumento comprobatório da frequência no campo; orientação e avaliação dos relatórios elaborados pelo(a) estagiário(a) (ABEPSS, 2010).

Sabemos que a efetivação de algumas destas exigências fica comprometida frente aos inúmeros desafios impostos às unidades de formação acadêmica pela atual conjuntura de reestruturação do ensino superior e, especialmente, ao seu corpo docente que lida cotidianamente com a intensificação da superexploração do trabalho nas Universidades brasileiras, exigindo uma ampliação da produtividade destes profissionais.

A PNE se destaca como instrumento que orienta a operacionalização dos estágios em Serviço Social e possui um caráter mobilizador em prol do fortalecimento de um projeto de formação profissional que vai de encontro com o perfil almejado pela lógica do mercado. Entretanto, para que os direcionamentos explícitos nessa política sejam de fato efetivados é necessário que as unidades de formação acadêmica disponham das condições objetivas para que seus indicativos se concretizem integralmente.

A PNE reconhece que as alterações no mundo do trabalho, na esfera do Estado e das políticas sociais, no processo de organização da sociedade civil, em seus aspectos regionais e culturais, têm produzido significativas modificações nas relações e processos de trabalho nos quais os assistentes sociais estão inseridos. Situação esta que rebate diretamente na formação profissional impondo inúmeros desafios à categoria. Os estágios em Serviço Social, a modalidade não obrigatório sobremaneira, acabam por se constituir num desses desafios, requisitando esforços coletivos para que se efetivem como espaço de permanente construção de saberes.

O desenvolvimento do estágio não obrigatório em Serviço Social na UEPB não se distancia das problemáticas mais gerais que predominam na realização dos estágios nos demais cursos

inseridos em instituições de ensino superior no país, mas apresenta suas particularidades. Assim, como atividade curricular inscrita no projeto pedagógico do curso apresenta algumas tendências na sua operacionalização.

No item seguinte, na perspectiva de nos aproximarmos do processo de realização do acompanhamento didático-pedagógico do estágio curricular não obrigatório em Serviço Social na UEPB e como este processo reflete na formação profissional dos assistentes sociais, optamos também por buscar apreender as informações expressas pelos sujeitos envolvidos com a sua realização: discentes, supervisoras e coordenação de estágio.

4. 2 A dinâmica e operacionalização do Estágio Não-Obrigatório no Curso de Serviço Social da UEPB

O estágio curricular não obrigatório, por ser uma modalidade de estágio desenvolvida de forma complementar e opcional, acabou sendo sempre tratada como secundária. Ele adquiriu destaque nas legislações atuais e, conseqüentemente, com a ampliação das discussões da ABEPSS sobre os aspectos inerentes a realização dos estágios. As discussões no âmbito da categoria profissional contribuíram para que na construção textual da PNE aparecessem alguns princípios e diretrizes de como esta atividade deverá ser desenvolvida.

Assim, de acordo com Oliveira (2004), considerando que os estágios estão adquirindo crescentemente o caráter de emprego para o estagiário, inclusive no Serviço Social, no qual os alunos têm o estágio como fonte de renda, para o pagamento das mensalidades escolares, ou até mesmo para sua manutenção no curso, é nítido que isto tem rebatido na formação profissional, exigindo que a realização dos estágios esteja em conformidade com os indicativos da PNE.

Não obstante, o curso de Serviço Social da UEPB apresenta alguns determinantes que fazem parte do cotidiano das unidades de formação acadêmica em geral, inclusive no que diz respeito à organização e acompanhamento didático pedagógico dos estágios não obrigatórios, o que procuramos desvelar através das informações coletadas nas entrevistas. Para tanto, consideramos importante identificar a função da coordenação e dos supervisores acadêmicos para melhor apreender a dinâmica do processo pedagógico.

Inserido num rol de novas atribuições docentes, o estágio não obrigatório passa a ser visto como sobrecarga de trabalho e, em muitas instituições de ensino superior, não aparece

nem no projeto pedagógico do curso. Na realidade da Universidade Estadual da Paraíba, no Projeto atual, o estágio não obrigatório já é destacado como atividade que pode ser realizada dentro das atividades complementares.

Para realização deste estágio é necessário que o discente esteja regularmente matriculado na instituição de ensino e que, tenha cursado os componentes curriculares previstos no Projeto Pedagógico do Curso: Ética Profissional e Fundamentos Históricos, Teórico-Methodológicos I e II, estando necessariamente entre o 4º e último períodos da graduação.

Neste sentido, a coordenação de estágio “vista como esfera de organização e gestão da política de estágio; [...] instância fundamental para o encaminhamento de um estágio com qualidade.” (ABEPSS, 2010), desempenha função de extrema importância para avaliar se o discente cumpriu os requisitos mínimos para inserir-se em estágio. Logo, esta coordenação deve atuar diretamente articulada às coordenações de curso ou departamentos, no intuito de viabilizar as demandas em torno do estágio como elemento central da formação.

Na UEPB a coordenação de estágio no que se refere ao acompanhamento didático-pedagógico do estágio não obrigatório tem desenvolvido a função de verificar se a instituição concedente de estágio cumpre os requisitos necessários para receber estagiários de Serviço Social, como também identificar se na instituição de ensino há docentes aptos para a realização da supervisão acadêmica.

A coordenação de estágio em Serviço Social na UEPB vem buscando, neste sentido, exercer as atribuições estabelecidas na PNE (2010) para a operacionalização do estágio, procurando acompanhar e avaliar o desenvolvimento destes estágios, estabelecendo contato com as diferentes instituições concedentes, selecionando e acompanhando os campos de estágios ofertados. Dessa forma, a coordenação:

[...] procura informações a respeito das condições mínimas, ter o profissional, ter o supervisor acadêmico, o aluno ter disponibilidade de tempo que não prejudique sua carga horária no curso, diante dessas condicionalidades é que os alunos são inseridos para os campos de estágio.
(Coordenação de Estágio)

O processo de operacionalização do estágio não obrigatório no Curso de Serviço Social respeita o que preconiza a PNE (2010). O discente do curso só é encaminhado a instituição concedente mediante a certeza de existência do acompanhamento de supervisão de campo e acadêmica.

Conforme orientação da legislação, ao supervisor acadêmico compete o papel de orientar os estagiários e avaliar seu aprendizado, em constante diálogo com o supervisor de campo, visando a 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.

É necessário destacar que a supervisão acadêmica é uma atividade complexa que requer do docente o desenvolvimento de inúmeras atividades das quais requisitam condições objetivas, que vão para além da disponibilidade de carga horária, para a realização de orientações em encontros periódicos com os discentes, o acompanhamento do estagiário junto à unidade concedente para avaliar se as atividades desenvolvidas por ele estão em conformidade com o previsto nos termos de compromisso de estágio, verificar a frequência do discente e avaliar seu desempenho no campo de estágio.

Por conseguinte, para viabilizar esse acompanhamento por parte dos supervisores acadêmicos, a resolução UEPB/CONSEPE de número 020/2006 em seu artigo 10º estabelece que cada supervisor acadêmico poderá acompanhar até 5 estagiários simultaneamente. Segundo as informações das entrevistas esse quantitativo não excede o número estabelecido na resolução. Outro elemento que podemos destacar da dinâmica de operacionalização do estágio é no tocante ao critério de escolha dos supervisores. Essa tem sido uma tarefa assumida pela Coordenação de Estágio do DSS, que distribui os estagiários em conformidade com a área de pesquisa de cada docente e/ou também conforme a afinidade com a política social específica a ser trabalhada pelo aluno na unidade concedente.

Para o encaminhamento do aluno ao campo de estágio, é necessário que este tenha realizado anteriormente um cadastro junto ao agente de integração para que possa participar de processos seletivos realizados pelas instituições concedentes do estágio. Toda inserção de discentes em estágio não obrigatório é realizada após uma seleção. Somente após a seleção o agente de integração ou a instituição concedente emitem o termo de compromisso de estágio que deverá ser assinado pelas três partes envolvidas: instituição de ensino, instituição concedente e aluno estagiário. Nesse termo estão descritas as atividades a serem desenvolvidas pelos alunos, ficando sob a responsabilidade da Coordenação de Estágio do Curso e do supervisor acadêmico avaliar se o discente realizará as atividades previstas compatíveis com as atribuições profissionais.

Os campos de estágio aparecem para o discente através de seleções, muitas vezes sem prévia comunicação à instituição de ensino que, geralmente, tem ciência do processo apenas no momento que requer a assinatura dos termos de compromisso de estágio. Neste sentido, a

instituição de ensino fica alheia à forma como são desenvolvidas essas seleções que, em sua maioria, não apresentam critérios mínimos para a participação dos estudantes.

Existe um agravante nesse processo, ao passo em que são permitidos aos discentes que não tenham cumprido os requisitos educacionais exigidos participem destes processos, conforme mencionado por uma estagiária entrevistada:

[...] desenvolver a modalidade de estágio se deu na realidade de uma forma inusitada, porque eu não esperava por estar cursando o quarto período ainda na época, então, eu pensava que não teria a oportunidade. E, o CIEE entrou em contato porque eu já tinha um cadastro, [...] ligou perguntando se eu queria participar da seleção [...] (Estagiária 3)

A discente deixa claro em sua fala que, mesmo com todos os requisitos exigidos nos documentos produzidos pela ABEPSS para a realização dos estágios não obrigatórios, as agências de integração tem permitido que os discentes participem das seleções sem estarem aptos a se inserir em estágio, desconsiderando as diretrizes da Política de Estágio. Cabe ressaltar que, a finalidade destes agentes é meramente lucrativa, pouco importando se o discente cumpriu ou não os critérios necessários para o desempenho de uma atividade de estágio com qualidade e vinculada à sua área de formação.

Vasconcelos (2007) já alertava para as vantagens econômicas do estágio não obrigatório para as instituições que atuam como agentes de integração entre a Universidade e as organizações concedentes, posto que recebem uma quantia referente a cada contrato de estágio celebrado entre as partes, ressaltando que nenhum valor será cobrado ao estudante para custear as providências administrativas atinentes ao processo de estágio curricular. Dessa forma, o papel pedagógico do estágio não obrigatório se restringe a instituição de ensino visto que ele representa para as instituições concedentes uma fonte de lucratividade.

A autora relata ainda que:

[...] o reconhecimento desse bônus de ordem econômica é justamente um fator propulsor da fragilização do aspecto didático-pedagógico do estágio. Isso porque essas vantagens econômicas obscurecem, por vezes, as características e exigências educacionais dessa atividade, configurando-se como motivação prioritária, ou quiçá única, para o desenvolvimento dos processos de estágio, seja para estudantes, para gestores das unidades concedentes, seja ainda para órgãos intermediadores da relação de estágio. Além disso, para as instituições educacionais, a relevância desse fator econômico e o reconhecimento de sua importância para o segmento discente poderão constituir argumentos justificadores da inexistente ou insuficiente exigência, por parte das instituições de ensino, em relação aos recursos

humanos e materiais necessários para a garantia do caráter didático-pedagógico dos estágios. (VASCONCELOS, 2007, p. 61-62)

A participação destes agentes de integração, atende a uma demanda de mercado que é a incorporação de estratégias implementadas na busca incessante de reduzir os custos com força de trabalho, vez que a tendência é a percepção do estágio não obrigatório como uma alternativa de reduzir o ônus da instituição concedente de estágio através da utilização de mão-de-obra barata dos estudantes sem um vínculo empregatício.

A dinâmica de operacionalização do estágio não obrigatório também apresenta outro elemento importante no que se refere à carga horária destinada à supervisão acadêmica dessa atividade. Na verdade, encontra-se ausente nas legislações da UEPB e no PPC de Serviço Social a carga horária dos docentes para realização da supervisão acadêmica do estágio não obrigatório, apenas concernente ao estágio obrigatório que dispõe de 5 horas semanais para supervisão acadêmica (UEPB/PPC, 2015).

Essa ausência de carga horária para supervisão acadêmica do não obrigatório, além de possibilitar uma extração da sobrecarga de trabalho dos docentes ao se responsabilizarem pelo acompanhamento desta atividade, tem viabilizado que ela seja desenvolvida sem o devido acompanhamento pedagógico, fragilizando o processo de ensino e aprendizagem que ela deveria possibilitar.

Diante desse contexto, no que diz respeito à motivação para as discentes desenvolverem a modalidade de estágio não obrigatório, tem sobressaído a questão do recebimento da bolsa auxílio, aparecendo apenas em segundo plano o conhecimento que pode ser adquirido com a experiência de estágio. Para tanto, afirmaram que a sua realização se deu:

Também pela questão da necessidade da bolsa, porque eu preciso trabalhar e esta foi uma oportunidade, tendo em vista que são 20 horas semanais. Então, eu tinha a possibilidade de ter uma renda, vamos dizer assim uma renda, pra custear as coisas da faculdade e, também, a experiência riquíssima que ia ter. (Estagiária 2)

As condições objetivas dessas estudantes é um fator determinante, pois, se a remuneração contribui para a permanência dos alunos no curso, acaba por promover uma aceitação do valor estabelecido para a bolsa, a carga horária estipulada pela instituição concedente, bem como as condições de realização, estabelecidas pelos campos de estágio (ABEPSS, 2010).

Outro elemento, segundo as discentes entrevistadas, foi o fato de o estágio não obrigatório possibilitar uma aproximação mais sistemática com o cotidiano de trabalho do profissional de Serviço Social, uma vez que nos estágios obrigatórios apresentam carga horária reduzida, deixando a desejar o acompanhamento de algumas problemáticas trabalhadas no âmbito das instituições campos de estágio.

O estágio curricular [obrigatório] ele são 8 horas semanais, a gente chega no campo as vezes ela [a supervisora de campo] não está, aí a quantidade desse tempo vai diminuindo, e muitas vezes você tá ali só pra cumprir as horas que o curso necessita e, diferente do outro, do 'extracurricular', [...] ele é enriquecedor porque você vê o cotidiano do trabalho do assistente social. [...] são 20 horas semanais [...], ou seja, a semana inteira, você tá ali, tem casos que [...] que você acompanha, porque [...] tá ali cotidianamente, muitos dos usuários pensam até que você é uma profissional, que sempre lhe vê lá [...] (Estagiária 2)

As discentes desconsideraram que a carga horária ampliada desta modalidade de estágio, que varia entre 20 a 30 horas semanais, quando somada às inúmeras atividades dos demais componentes curriculares, acaba por exigir das mesmas uma exaustiva quantidade de tempo para dar conta das atribuições estudantis. Por outro lado, comemoram o fato desta modalidade de estágio, representar condições mais favoráveis no sentido de que possuem uma demanda menor de tempo na instituição de estágio e ainda desenvolvem atividades que são ligadas diretamente ao que se configura como trabalho do assistente social. Identificamos que elas não estabelecem uma relação com a inserção precária no mercado de trabalho a que estão expostas.

Conforme Vasconcelos (2007), o estágio curricular não obrigatório acaba se constituindo como uma forma de inserção precarizada no mercado de trabalho, já que a contratação de estagiários viabiliza a redução de custos com profissionais para as instituições concedentes de estágio, aproveitando-se da mão de obra semiqualficada dos profissionais em formação.

A autora destaca ainda que além de venderem a sua força de trabalho por baixo preço, os discentes são induzidos a avaliar essa experiência pelo aspecto de lhes ser economicamente vantajosa e relevante para o currículo. Assim, longe de representar uma desqualificação das vantagens desse tipo de estágio, os sujeitos envolvidos acabam por desconsiderar uma série de aspectos como, por exemplo, o desdobramento desse processo para os demais trabalhadores que podem se deparar com restrições quantitativas e qualitativas de vagas no mercado de trabalho em decorrência da substituição de postos de trabalho por oportunidades de estágio.

Podemos identificar isso na realidade das discentes entrevistadas, ao afirmarem que necessitam da remuneração proveniente do estágio não obrigatório. No depoimento da coordenadora de estágio ela avalia que:

[...] muitas vezes o que leva [o docente] a assinar o termo de compromisso [...] é quando eles se sensibilizam com a situação do aluno que precisa, aí eu volto a reforçar isso, a necessidade de ter uma remuneração. Então, o aluno ele busca muitas vezes a seleção do estágio não obrigatório não somente pelo fato de contribuir com a formação, mas ele acha relevante ter a remuneração, [...] para assegurar sua permanência no curso. (Coordenadora de Estágio)

Isso evidencia o que Netto (1996) já alertara sobre a mudança de perfil dos estudantes de Serviço Social na atualidade. Um perfil atravessado pelas mesmas condições objetivas dos usuários da profissão visto que os discentes, impulsionados pela sua situação de pauperização e pela insuficiência ou ausência de políticas de assistência estudantil nas instituições de ensino superior, necessitam recorrer a diversas estratégias para manutenção de algumas de suas necessidades imediatas.

O estágio não obrigatório acaba ganhando força nesse processo de formação profissional mercantilizado, sob o qual as necessidades de manutenção do discente na academia se colocam como questão de primeira ordem. Se o perfil dos discentes tem mudado ao longo das últimas décadas, esse mesmo perfil tem contribuído para que o estágio não obrigatório seja visto como uma oportunidade de inserção no cotidiano de trabalho profissional e ainda com a garantia da bolsa.

A abordagem com as discentes permitiu identificar também a inserção precoce do estudante na realidade dessa modalidade de estágio. Os critérios de inserção são totalmente desconsiderados, prevalecendo a necessidade de substituição da força de trabalho. No Curso de Serviço Social as alunas iniciam essa experiência de estágio antes mesmo de terem realizado o estágio obrigatório. As instituições concedentes demandam estudantes muitas vezes no primeiro ano de curso, sem nenhuma noção das atribuições relativas à profissão. Daí a importância de acompanhamento por parte da instituição de ensino no que diz respeito ao encaminhamento de alunos para campo de estágio no sentido de garantir o efetivo cumprimento das condicionalidades exigidas para esta inserção.

Segundo o depoimento da Coordenação de Estágio essa é uma preocupação constante, pois sua função é:

[...] verificar se na instituição concedente de estágio existe a figura do profissional de Serviço Social. Se há professor, o docente, que aceite o acompanhamento, mesmo que somente de relatórios trimestrais e de conversas informais com o aluno, esporadicamente, e se o aluno tem cumprido os pré-requisitos pra se inserir em estágio, que é ter cursado a disciplina de ética profissional e de fundamentos I e II, já que o estágio não obrigatório também é aberto para alunos que não estão no período adequado para o estágio não obrigatório. (Coordenação de Estágio)

Na dinâmica de operacionalização do estágio não obrigatório identificamos outra prática realizada no Curso, a possibilidade de realização do estágio obrigatório no mesmo espaço em que se realiza o não obrigatório, no caso de discentes que não podem desenvolver as duas atividades simultaneamente em instituições distintas. Na instituição esta estratégia tem visado a tentativa de manutenção da bolsa do discente que, por sua vez, se torna a garantia de continuidade dele no curso.

Percebemos que a conversão do estágio não obrigatório em estágio obrigatório revela algumas problemáticas. Para os estudantes a repercussão é evidente, vez que para a instituição concedente a relação com o discente não é alterada, o estagiário continua a ser percebido como um sujeito que auxilia no desenvolvimento das atividades da organização e não como um aluno em processo de ensino aprendizagem, o que interfere no processo pedagógico.

Diante das inúmeras obrigações que são atribuídas aos discentes inseridos em modalidade de estágio não obrigatório, uma vez que a própria instituição é quem determina as exigências que são impostas aos alunos, ele passa a ser percebido como integrante do conjunto de profissionais que atuam na unidade concedente. Se juridicamente a percepção do estágio como “extracurricular”, foi superada, no cotidiano das unidades concedentes essa visão ainda é latente, abstraindo do estagiário a possibilidade de acesso a direitos trabalhistas, enquanto as obrigações na condição de profissional em formação são constantemente ampliadas.

Daí a necessidade de se destacar a importância do acompanhamento didático-pedagógico do estágio curricular não obrigatório, considerando todas as problemáticas que são inerentes ao seu processo de operacionalização, no intuito de possibilitar que essa experiência se desenvolva de forma qualificada e contribuindo de fato para a formação profissional em Serviço Social.

Dessa forma, é necessário ressaltar que a Coordenação de Estágio e os supervisores acadêmicos, conjuntamente aos supervisores de campo e os próprios estagiários, tem papel de

grande relevância na realização desta modalidade de estágio, uma vez que lidam diretamente com a organização e gestão do estágio não obrigatório no âmbito da instituição de ensino.

A condição educacional do estágio em quaisquer das suas modalidades não é uma inovação trazida pela Lei Federal 11.788/2008, segundo Vasconcelos (2009), mas é importante reconhecer o reforço desta legislação quanto ao fato de o estágio curricular não obrigatório ser inerente ao processo de formação profissional requerendo, nesta perspectiva, os mesmos critérios de operacionalidade em ambas as modalidades, exigindo a vinculação das atividades discentes à sua área de formação e a efetivação de acompanhamento acadêmico e de campo, a ser realizado pelo profissional da área que o discente está sendo formado.

Conforme a lei 11.788/2008 em seu artigo 3º parágrafo 1º “o estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente”. O descumprimento de qualquer dos critérios estabelecidos em termo de compromisso descaracteriza o estágio, configurando-o em vínculo empregatício com a parte concedente do estágio para todos os fins da legislação trabalhista e previdenciária (BRASIL, 2008, art. 3º § 2º).

Destarte, tendo em vista o que preconizam as legislações nacionais e as normativas construídas pelas entidades representativas dos profissionais de Serviço Social, compreendemos que a realização do acompanhamento didático-pedagógico do estágio não obrigatório tem se colocado como problemática no cotidiano das unidades de formação acadêmica, pelas condições postas à Universidade brasileira no contexto de precarização do ensino superior.

Neste sentido, o acompanhamento do estágio não obrigatório no Curso de Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba, tem se resumido a um contato inicial com os discentes selecionados pelas unidades concedentes, restringindo-se apenas à assinatura dos termos de compromisso de estágio. Esse contato no máximo dispõe de uma discussão incipiente sobre a elaboração do relatório que deve ser construído trimestralmente pelos estagiários desta modalidade. O depoimento a seguir evidencia a realidade desse acompanhamento:

[...] ele é extremamente limitado. [...] nos estágios que eu tive a possibilidade de acompanhar, os encontros com os alunos se resumiram à assinatura dos termos, em alguns momentos também, algumas poucas orientações sobre a construção do relatório, quando esses alunos nos procuravam. (Supervisora Acadêmica 3)

É neste sentido que Vasconcelos (2009) corrobora que, ainda que o estágio não obrigatório represente uma demanda do mercado de trabalho e dos próprios estudantes, a responsabilidade pela oferta desta atividade educacional é da instituição de ensino, o que implica que a abertura de vagas do estágio deva ser vinculada às condições acadêmicas necessárias ao seu acompanhamento que, no contexto atual, são dificultadas pela precarização intensificada do trabalho docente.

Para os discentes esse encaminhamento burocrático ao campo de estágio também tem seus reflexos. As estagiárias afirmam que:

[...] esse acompanhamento ele não se dá, na realidade. É uma pena porque, [...] era de extrema necessidade que tivesse, [...] a gente visualiza até pela questão que são muitas demandas, é muito trabalho [...] A questão do trabalho em si, dentro do corpo docente, que a gente sabe que há necessidades profissionais e eu acredito que deve ser pela grande demanda, dos professores, mas que devia ter, é essencial. (Estagiária 2)

Neste sentido, Vasconcelos (2009) ratifica que o enfrentamento destas fragilidades que desvirtuam os estágios requer o confronto mais amplo com as condições impostas pelo mercado de trabalho, mas exige o contraponto dentro do próprio ambiente acadêmico, no sentido de garantir que as ofertas de vagas de estágio, obrigatórios ou não, seja acompanhada da garantia de carga horária docente e da avaliação das condições do campo de estágio para atender às necessidades educacionais.

A ausência das condições adequadas para o cumprimento dos critérios pedagógicos apontados nas legislações que normatizam o estágio não obrigatório permite que as supervisoras acadêmicas reiterem que, o processo desenvolvido na instituição de ensino em relação às condições pedagógicas de realização do estágio não obrigatório revelam que:

[...] não é falta de compromisso do professor supervisor, mas é falta mesmo de disponibilidade, de tempo, de carga horária pra que ele possa acompanhar qualitativamente esses estágios. [...] a gente sabe que o acompanhamento didático é uma tarefa que exige um compromisso, um envolvimento do professor do supervisor de campo, mas também vai exigir desses sujeitos as condições objetivas necessárias para isso. (Supervisora Acadêmica 3)

A supervisão acadêmica não está incluída no conjunto de encargos docentes, não podendo ser computado dentro da carga horária dos professores, o que deixa o processo de

supervisão acadêmica dos alunos submetida à disponibilidade e/ou compromisso político dos docentes com o processo de formação profissional.

Estas questões não têm impedido que a instituição de ensino firme parcerias com diversas instituições concedentes para desenvolver esta modalidade de estágio, descumprindo algumas das requisições apontadas na PNE da ABEPSS, especialmente, aqueles referentes à garantia de supervisão.

É evidente no depoimento da coordenadora de estágio que a responsabilidade do Curso é de verificar se as organizações concedentes oferecem as condições mínimas para que o aluno consiga participar de um processo efetivamente pedagógico. Existe uma preocupação de que a aluna não seja explorada como mão-de obra barata pela instituição, nem realize a atividade apenas com a finalidade do recebimento da bolsa, mas que ela possibilite um processo de ensino aprendizagem.

Então a coordenação de estágio tem esse cuidado para que a instituição ofereça as condições mínimas e que o aluno consiga participar de um processo pedagógico mesmo considerando as fragilidades dessa modalidade de estágio, para que ele não tenha desvio de função, não seja explorado pela instituição e que, ali, a necessidade econômica de ter uma bolsa, muitas vezes pra permanecer no curso e, também assegure o mínimo o processo de aprendizagem nesta modalidade de estágio. (Coordenadora de Estágio)

Entretanto, as docentes mesmo aferindo que esse processo didático pedagógico de acompanhamento, planejamento e avaliação da atividade de estágio é inexistente, continuam se responsabilizando por “assinar os documentos” garantindo – pelo menos burocraticamente – a supervisão acadêmica do discente, sem que, de fato, tenham as condições objetivas reais para exercer essa função, motivadas pela situação das alunas frente à ausência de programas de assistência estudantil que possibilitem a sua continuidade no curso. Logo,

[...] eu acho que na verdade ele [o estágio não obrigatório] pode sim [...] se tornar um potencializador no desenvolvimento das competências e das habilidades que são intrínsecas ao processo da formação profissional. Mas, [...] não nos são dadas, as condições concretas pra que a gente possa acompanhar efetivamente esses estágios. (Supervisora Acadêmica 3)

As supervisoras entrevistadas fazem questão de alertar que o processo de precarização das condições de trabalho docente não é uma realidade apenas do Curso de Serviço Social na

UEPB. Como indicamos em análises anteriores a intensificação do trabalho docente é uma consequência da reestruturação do ensino superior, que promove a expansão do número de vagas nas instituições universitárias, sem garantir a condições de trabalho adequada para os profissionais que nelas se inserem.

Entretanto, dentro da instituição se tem construído estratégias de buscar melhorias neste âmbito, na luta pela realização de concurso público entre outras iniciativas que tem mobilizado o corpo docente, em virtude da diminuição do quadro de professores efetivos ocasionada pelas aposentadorias, afastamento para pós-graduação, e uma ampla substituição destes por professores substitutos com contratos de trabalho extremamente precarizados.

Como pudemos apreender na fala das docentes e da coordenação de estágio, a ausência de supervisão acadêmica e de acompanhamento pedagógico tem eventualmente possibilitado que no âmbito das instituições concedentes, os alunos passem a desempenhar atividades distanciadas do que seria a atuação do profissional de Serviço Social, conforme Vasconcelos (2007) também identificou em seu estudo.

Uma das supervisoras acadêmicas destaca que:

[...] houve uma mudança na supervisão de campo, então havia uma necessidade de maior esclarecimento do que era o estágio não obrigatório. Porque, muitas vezes, o supervisor de campo, assim como o aluno, tem uma visão de que é somente uma atividade meramente burocrática, tecnicista. E, muitas vezes, o aluno [...] realiza uma atividade que não corresponde ao Serviço Social na instituição e, ele realiza diversas atividades. [...] até então o problema que nós identificamos foi que, a aluna, no caso, não estava ligada ao Serviço Social, mas fazendo atividades para outros setores. (Supervisora Acadêmica 2)

Essa fragilidade ou inexistência de acompanhamento pedagógico se expressa também na relação entre os supervisores acadêmicos e os supervisores de campo. Essa relação tem sido fragmentada ou inexistente, tornando o processo de vivência do estágio não obrigatório ainda mais precarizada, conforme pontuam as supervisoras acadêmicas entrevistadas:

[...] essa relação entre supervisor acadêmico e de campo ela praticamente não existe! [...] (Supervisora Acadêmica 1)

O estágio, por ser alicerçar na inserção supervisionada do discente no cotidiano de trabalho profissional, possui uma particularidade em relação aos demais componentes curriculares da formação profissional. De acordo com Vasconcelos (2009), sua

operacionalização ocorre tanto no âmbito acadêmico quanto nos campos de estágio, efetivando-se, portanto, em espaços de natureza institucional e áreas de atuação diversas, os quais se situam no atual contexto de reestruturação do capital que desencadeia nefastos rebatimentos nas relações e condições de trabalho dos assistentes sociais supervisores de campo, assim como os supervisores acadêmicos, que vivenciam as tendências de intensificação da exploração e da precarização do trabalho.

Não obstante, os inúmeros desafios que estão presentes na operacionalização do estágio não obrigatório são questões que vão para além das condições de trabalho dos docentes em particular, é uma condição que faz parte de uma problemática macrossocietária e definida estruturalmente pelo movimento mais amplo promovido pelo sistema do capital. São questões que perpassam o conjunto da classe trabalhadora como um todo e atinge os indivíduos singulares.

A organização do estágio não obrigatório no curso de Serviço Social da UEPB, apesar de procurar seguir as orientações previstas na PNE e demais legislações de estágio, apresenta as tendências gerais de precarização que afetam as instituições de ensino superior, o que tem inviabilizado que esta modalidade de estágio tenha um adequado acompanhamento pedagógico.

É evidente no depoimento das docentes, bem como das discentes, a preocupação em buscar garantias que o desenvolvimento do estágio não obrigatório possibilite uma relação qualificada com o exercício profissional dos assistentes sociais em seus mais variados espaços sócio ocupacionais. Entretanto, essa situação extrapola os limites do Departamento de Serviço Social, é uma problemática que deve ser refletida juntamente com as demais instâncias da instituição de ensino.

Corroborando com estas ponderações procuramos evidenciar no próximo item os principais desafios na operacionalização do estágio não obrigatório evidenciados nas falas das entrevistadas, bem como a avaliação das mesmas sobre o desenvolvimento desta modalidade de estágio, considerando as problemáticas que são postas para a sua operacionalização.

4.3 As dificuldades no acompanhamento didático-pedagógico: avaliando a realização do estágio não-obrigatório para a formação profissional.

A realização do estágio como atividade curricular, seja na modalidade obrigatória ou não, requisita que sua operacionalidade atenda a uma série de critérios, conforme orientam os

marcos regulatórios da profissão e a legislação nacional, para que o seu desenvolvimento contribua efetivamente no processo de formação profissional dos futuros assistentes sociais.

O acompanhamento pedagógico da instituição de ensino é um dos critérios estabelecidos nestas regulamentações. Esse acompanhamento deve se configurar durante todo o processo formativo dos discentes, sendo materializado desde o momento de avaliação dos campos de estágio em que se inserem os estagiários, ao encaminhamento, orientação e avaliação pelos profissionais supervisores acadêmicos e coordenadores de estágio das atividades que são desenvolvidas pelos alunos nas organizações concedentes.

Tal acompanhamento envolve uma série de atividades que requer encontros sistemáticos entre supervisores e alunos nos quais se discutem a realidade do estágio, ou seja, a política na qual está envolvido, as atribuições e competências profissionais indicadas para essa atividade, as requisições institucionais, as demandas colocadas no cotidiano de trabalho, o perfil dos usuários, as dificuldades e/ou limites postos para o exercício profissional, entre outras questões que devem ser aprimoradas no contato entre profissionais e estagiários. A articulação entre supervisor acadêmico e de campo é de extrema importância neste processo.

De acordo com a PNE da ABEPSS (2010), o atual projeto de formação profissional exige que o estágio supervisionado curricular, possibilite experiências que ultrapassem o atendimento exclusivo das novas demandas do mercado de trabalho, ampliando os horizontes da formação com o desenvolvimento de competências técnico-operativas, compromisso ético-político e sustentação teórico-metodológica.

A importância do acompanhamento se faz presente nesses indicativos, vez que o Serviço Social ao se colocar como uma profissão que tem a particularidade de se realizar através do ensino teórico-prático, necessita de uma constante articulação da academia com o exercício profissional. Uma articulação profícua, que extrapole a formalidade dos convênios estabelecidos entre instituição de ensino e campos de estágio, pela qual os docentes tenham as reais condições de supervisionar os alunos nos variados espaços ocupacionais que se inserem, inclusive nos casos de realização dos estágios não obrigatórios.

Por conseguinte, em meio aos indicativos dos instrumentos normativos para que os estágios, sobretudo o curricular não obrigatório, sejam desenvolvidos qualitativamente e possibilitem aos discentes uma contribuição no seu processo de formação profissional, é consenso entre os estudiosos da área que, a operacionalização dos mesmos é permeada por inúmeros desafios no cotidiano das unidades de formação acadêmica.

No âmbito do curso de Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba não seria diferente, as dificuldades vivenciadas na gestão e operacionalização dos estágios são

inúmeras, mais especificamente, no que se refere ao estágio curricular supervisionado em sua modalidade não obrigatório, a ausência de acompanhamento didático pedagógico é uma das problemáticas de primeira ordem.

A operacionalização do estágio não obrigatório já revelou um conjunto de aspectos que evidenciam o quanto é complexa a sua dinâmica. Os diferentes atores/segmentos envolvidos demonstram que o resultado positivo dessa experiência para a formação profissional exige não só um aprimoramento das questões didático-pedagógicas, mas também ético-políticas.

A particularidade do estágio não obrigatório se realizar mediante uma remuneração traz algumas implicações, que extrapolam os limites do papel pedagógico da instituição formadora, e como vimos, delimita um espaço de intervenção no próprio Curso de Serviço Social. A instituição de ensino acaba permitindo a realização desta atividade de estágio, mesmo com todas as problemáticas no que concerne às fragilidades da sua dimensão pedagógica, motivada pela situação dos discentes que necessitam da bolsa.

Vasconcelos (2009) destaca que os processos didático-pedagógicos são profundamente tensionados pelos interesses mercantis, mobilizando os dirigentes das entidades concedentes de estágio e seus representantes a vislumbrarem a possibilidade de utilização da força de trabalho dos estudantes a baixo custo em detrimento da sua dimensão educativa. Tensões estas que se aprofundam nos estágios não obrigatórios, em um contexto marcado por reduzidas e precárias formas de inserção no mercado de trabalho.

A fragilidade de acompanhamento pedagógico por parte da instituição de ensino e a forma como vem se realizando essas experiências, acaba por contribuir para reforçar a percepção do mesmo como exterior ao processo de formação profissional, podendo provocar inúmeros desvirtuamentos no desenvolvimento destes estágios, como a inserção dos discentes em atividades distanciadas da área de formação.

Com esse distanciamento, não estão asseguradas as exigências educacionais e formais dos estágios, a possibilidade de contribuição para a formação se esvazia, tornando confusa a construção da identidade profissional por parte dos discentes e da imagem social da profissão, como salienta Vasconcelos (2009), confundindo o estudante, os sujeitos profissionais com os quais interage no campo de estágio e até os usuários em relação às reais competências pertinentes ao trabalho profissional do assistente social.

Na PNE aparece de forma implícita a dinâmica do acompanhamento didático pedagógico quando define competências para o supervisor acadêmico e de campo, bem como ao demarcar a relevância do estágio para a formação profissional.

O relato das discentes demonstra as reais dificuldades vivenciadas nesse processo destacando que a ausência do acompanhamento pedagógico tem conferido uma centralidade à supervisão de campo. O profissional inserido na instituição concedente tem exercido papel preponderante, aspecto que verificamos ser contraposto ao que regem as normativas de estágio em Serviço Social, como também as nacionais, ao indicar que como processo inerente à formação dos assistentes sociais, requer supervisão sistemática realizada por profissional do campo de estágio e da instituição de ensino.

A PNE (2010) destaca que a supervisão acadêmica está imbrincada diretamente com a finalidade social da profissão, na prestação de serviços sociais, que consiste, dentre outras questões, em conhecer e refletir com o estagiário, em pequenos grupos, a realidade profissional dos campos de estágio, reconhecer os limites e possibilidades das respostas profissionais nas diferentes organizações no enfrentamento das expressões da “questão social”, reconhecer e debater os elementos constitutivos do projeto profissional em curso nos espaços sócio-ocupacionais e sua relação com o projeto hegemônico da profissão.

A tendência tem sido a transferência de toda ação de acompanhar e orientar as atividades desenvolvidas pelas estagiárias para o supervisor de campo, que assume essa responsabilidade inclusive porque o discente funciona como mão de obra barata na instituição e, também, por estas alunas contribuírem no fluxo de trabalho da organização concedente. Elas assumem parte da sobrecarga de trabalho do profissional supervisor de campo.

O estágio não obrigatório, como expresso nos depoimentos das entrevistadas, é fragilizado em todos os momentos de sua realização, sendo sempre subalternizado no conjunto da formação, no qual seu possível acompanhamento acaba se realizando apenas quando na instituição concedente há também o desenvolvimento do estágio obrigatório que, por ser obrigatório para a conclusão do curso, acaba conquistando prioridade.

Neste sentido, a coordenadora de estágio e as supervisoras acadêmicas entrevistadas ressaltam a preocupação em afetar a qualidade das experiências de estágio no curso de Serviço Social devido a sobrecarga de trabalho dos docentes, que impossibilita um acompanhamento didático-pedagógico com a qualidade necessária para se evitar possíveis desvirtuamentos na realização dos estágios não obrigatórios, no que se refere ao que está posto nas diretrizes da PNE que o apresenta como central na formação profissional. Essa preocupação das docentes é evidenciada no depoimento a seguir:

A relação entre o supervisor acadêmico e de campo acaba também ficando comprometida na medida em que a gente acaba tendo uma relação

praticamente inexistente. [...] eu gostaria de frisar, faltam as condições em termos de carga horária mesmo, pra que a gente possa acompanhar efetivamente tanto o estagiário, e mantermos essa relação com o supervisor de campo que é fundamental. (Supervisora Acadêmica 3).

Sobre esta problemática do cotidiano de trabalho docente, Silva Júnior, Sguissardi e Silva (2010) afirmam que, com a reforma do Estado, o sequestro do fundo público pelo capital tem sujeitado as instituições de ensino superior a uma reestruturação que por sua vez tem promovido intensificação brutal do trabalho docente. No caso das instituições públicas, sob as diretrizes preconizadas na política educacional do país as instituições são obrigadas a dar conta de um aumento das matrículas, sem a devida ampliação das condições estruturais para atender esta nova demanda.

Na UEPB existe uma particularidade, em virtude de sua vinculação com a esfera do Estado, que se refere ao desrespeito à autonomia financeira da instituição, ocasionada pela restrição dos investimentos e cortes de gastos do Estado da Paraíba com a educação. O reflexo dessa realidade nas condições de vida e trabalho dos docentes é evidente, há um processo de alienação desses professores, concretizada, especialmente, por doenças psicossomáticas, dentre outras formas de deslocamento do equilíbrio psíquico e psicossomático deste trabalhador, induzindo a grande maioria ao estresse (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI; SILVA, 2010; LEMOS, 2010).

Sufocados por inúmeras atividades no âmbito da graduação e também da pós-graduação, como é o caso do curso de Serviço Social da UEPB, os docentes, muitas vezes sem a infraestrutura necessária, precisam dar conta de salas lotadas, de prazos curtos estabelecidos pelas entidades de fomento à pesquisa, uma lógica restrita apenas à produtividade em detrimento da qualidade do trabalho desenvolvido por esses sujeitos:

[...] vigora a racionalidade mercantil no âmbito do Estado (a regulação do mercado), que no âmbito da educação superior, apresenta-se como Estado gestor, ao estabelecer instrumentos jurídicos para a conformação da identidade universitária e avaliar, regular e controlar a liberdade acadêmica, essencial às atividades de formação do professor-pesquisador das universidades estatais públicas. (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI; SILVA, 2010, p. 14)

Se essas questões são, como referem os autores, suficientes para afetar diretamente os docentes provocando-os adoecimentos diversos, tem sido perverso também para a comunidade acadêmica em geral, que lida cotidianamente com a ausência de concursos para

professores, técnicos administrativos e diversos outros elementos necessários para o funcionamento irrestrito das instituições de ensino superior.

Dessa maneira, conforme destacam também as discentes estagiárias, o acompanhamento fragilizado do estágio não obrigatório acaba se realizando nos “corredores” da instituição ou não se realiza, expressões de uma problemática mais ampla, que subordina os docentes às exigências mercadológicas que permeiam o ensino superior brasileiro.

A Coordenação do Estágio também deixa evidente essa preocupação, pois tudo envolve o processo de formação profissional:

[...] o [estágio] não obrigatório ele termina por ser uma modalidade que há um embasamento legal, mas que os cursos não têm estrutura, nem de recursos humanos, professores com disponibilidade pra acompanhamento sistemático. [...] Ele corre o risco de ser uma modalidade apenas formal, é preciso que os cursos, os coordenadores de estágio, os professores, os sujeitos envolvidos, avaliem até que ponto o estágio não obrigatório deverá ser assumido pelo curso. (Coordenadora de Estágio)

Outra problemática que observamos, e que é sinalizada no depoimento acima, ressaltada pela coordenação, é o deslocamento da gestão de todos os estágios, inclusive os de Serviço Social, no âmbito da UEPB, para outras áreas administrativas da Universidade como, por exemplo, a Coordenação Geral de Estágio e Programas Acadêmicos. Conforme destacado pela própria entrevistada, devido à natureza diferenciada da organização e operacionalização dos estágios em Serviço Social, este deslocamento pode fragilizar ainda mais a realização dos estágios, especialmente no quesito fiscalização e acompanhamento:

[...] se o estágio não obrigatório ficar sob a gestão de outras instâncias da Universidade, outras áreas administrativas, a preocupação aumenta, porque a especificidade do estágio em Serviço Social se diferencia dos demais, e se ele foge ao controle do curso é que essa modalidade poderá se fragilizar ainda mais nos seus aspectos pedagógicos. (Coordenação de Estágio)

Com o quadro de docentes efetivos reduzido – pela ausência de realização de concursos e as recentes aposentadorias – e absorvido por atribuições diversas na graduação, como também na pós-graduação em Serviço Social, seria impossível a gestão, desta modalidade de estágio, por parte do Departamento de Serviço Social da UEPB, isso é consensual. Seria necessário, para tanto, que lhes fossem oferecidas as condições objetivas para concretizar tal processo.

Entre as dificuldades que perpassam os estágios, para Silva (2005 *apud* VASCONCELOS, 2009), destaca-se a existência de uma visão fragmentada do processo de construção do conhecimento, o que dificulta a articulação entre os diversos componentes curriculares e entre estes e o estágio. Diretamente relacionada com essa questão, a compreensão do estágio como momento de aplicação ou adequação da teoria à prática também o afeta desfavoravelmente, o distanciamento entre a academia (entendida como espaço de produção e difusão do conhecimento) e o mundo do exercício profissional (apontado como espaço de aplicação da técnica, no qual prevalece o imediatismo e a burocratização) é outro fator fragilizador do estágio.

Ainda conforme a autora, sobre as distorções que se manifestam no desenvolvimento e acompanhamento dos estágios encontra-se a existência de uma concepção burocrática acerca desta atividade didático-pedagógica, que a dissocia da totalidade da vida acadêmica, focalizando-a apenas como uma exigência legal, some-se a isso as influências das exigências do mercado de trabalho em relação ao exercício de uma prática profissional por vezes imediatista, burocratizada e fragmentada.

A PNE expressa a preocupação em garantir que a experiência do estágio supervisionado curricular não obrigatório seja apropriada pelos estudantes para a melhoria de suas habilidades, capacidades e conhecimentos, nos níveis teórico-metodológico, técnico-operativo e ético-político, e não aproveitada como mecanismo de contratação precária de força de trabalho semiespecializada, menos ainda como substituto à ausência de uma política universitária de assistência estudantil (ABEPSS, 2010).

Destaca também que nos projetos pedagógicos deve ser assegurada a carga horária diferenciada na disciplina estágio supervisionado, seja ele obrigatório ou não, garantindo aos docentes responsáveis, as condições coerentes com as tarefas extraclasse que a mesma exige como visitas aos campos, atividades dos fóruns de estágio, cursos de capacitação de supervisores, dentre outras, posto que, atualmente, a qualidade no processo de supervisão acadêmica é exigida, pois se trata de uma das prerrogativas profissionais que, mediante as alterações da legislação em vigor, ampliou-se, significativamente, o rigor da fiscalização sobre esta atividade profissional, no que tange ao estágio (ABEPSS, 2010).

Dentre as dificuldades apresentadas nos depoimentos outra problemática também assume relevância, a articulação entre teoria e prática que deve perpassar no desenvolvimento do estágio:

[...] na medida em que a gente tem pouco tempo, praticamente não tem tempo nenhum, previsto na nossa carga horária pra fazer o acompanhamento desse estágio não obrigatório, [...] as nossas orientações elas se limitam inclusive no sentido de estar possibilitando ao aluno essa articulação teórico-prática. Eu vejo isso com bastante preocupação, quando a gente escuta muitas vezes nas falas dos nossos alunos que estão concluindo o curso, ou muitas vezes dos profissionais que já estão inseridos nas instituições, aquela velha discussão de que ‘na prática a teoria é outra’. A gente vê que isso é um reflexo do estágio, do estágio enquanto instrumento fundamental do processo de formação profissional. (Supervisora Acadêmica 3)

A relação de unidade entre teoria e prática é um pressuposto para problematizar as polêmicas e dificuldades de realização do estágio na formação profissional, sobretudo, como aborda Santos (2013), pelo fato de que esta questão acaba por ser entendida como uma exigência de que uma determinada teoria traduza-se em instrumentos próprios para a ação, ou seja, que os instrumentos sejam criados, extraídos, diretamente de uma teoria; a teoria é reduzida a algo que se “encaixa na prática” e a prática social é reduzida à prática profissional que, por sua vez, é reduzida à utilização de instrumentos de intervenção. Mas já que a teoria não está se transformando em prática, acaba-se por considerar que o mais importante seja a prática. Conseqüentemente, o que aponta para uma não compreensão de teoria e prática que rebatem na não compreensão de prática profissional.

Uma das estagiárias faz referência a importância da Universidade para possibilitar ao discente a relação entre a teoria e a prática durante a realização do estágio não obrigatório. Ressalta, inclusive, a contribuição das demais disciplinas do curso para que isso se concretize:

[...] a gente já vinha pagando algumas cadeiras antes de entrar no estágio não obrigatório. A teoria a gente aprende ali, do que deve ser feito, como deve ser feito e, como eu já tinha passado pela experiência de um estágio, mas eu também já tinha uma base do que é realmente atribuição do Serviço Social, e quando eu fui pra lá [para a unidade concedente do estágio não obrigatório] foi mais uma questão de complemento [...] (Estagiária 1)

A relação teoria e prática conforma uma unidade, porém, teoria e prática são distintas, considerando que a teoria almeja o conhecimento da constituição do concreto, e o concreto tem sua gênese na prática, sendo que nela se expressam as determinações do objeto. A prática é constitutiva e constituinte das determinações do objeto, gera produtos que constituem o mundo real, não se confundindo com a teoria (SANTOS, 2013).

Neste sentido, considerando que o Serviço Social é uma expressão da práxis, uma unidade abrangendo uma dimensão teórica e uma prática, inserida em determinadas condições

sociais, se coloca como desafio uma postura metodológica pelos profissionais que garanta a unidade teoria-prática, superando a postura dualista que separa o pensar do agir e estimula o pragmatismo (MACIEL; CARDOSO, 1989 *apud* RAMOS, 2009).

A ausência do acompanhamento didático pedagógico favorece análises equivocadas que se disseminam no discurso de boa parte dos estudantes e profissionais. No âmbito do Curso de Serviço Social objeto de nosso estudo, a operacionalização do estágio não obrigatório, é permeado por uma série de desafios, que estão explícitos nesse depoimento:

[...] Então, em síntese, as dificuldades são: as condições de trabalho do professor, a precarização do trabalho docente hoje atinge todas as suas atividades inclusive a supervisão acadêmica, as condições de estudo do aluno que busca o estágio mais por necessidade do que por qualificação profissional, a instituição que tem, muitas vezes, seus interesses mais de usar mesmo a força de trabalho do estudante, e a preocupação do curso é que o estágio não desvie a sua função pedagógica e ele atenda as mesmas exigências do estágio obrigatório. (Coordenador de Estágio)

Nessa direção, existem um conjunto de ausências que recaem sobre o papel da formação profissional e sobre responsabilidade do Curso e essas ausências contribuem para que a apreensão da relação de unidade entre a teoria e a prática no conjunto da formação profissional dos assistentes sociais se torne mais uma dificuldade somada as já destacadas pelas entrevistadas.

Sobre esta problemática as supervisoras acadêmicas reafirmam que:

[...] o estágio precisa possibilitar essa articulação do conhecimento, dos fundamentos teórico-metodológicos, éticos e políticos que a gente busca construir no processo de formação desde a graduação e, que essa fundamentação teórica deve servir como subsídios pra o exercício da prática. (Supervisora Acadêmica 3)

A supervisão enquanto um dos “dutos que relacionam as particularidades e singularidades da profissão à universalidade das relações sociais” (LEWGOY, 2009) é indispensável para que o estágio, em sua condição singular de inserção do discente no cotidiano de trabalho profissional dos assistentes sociais, venha possibilitar ao estagiário esta compreensão de que a teoria e a prática compõem uma unidade indissolúvel.

Não obstante, em meio às inúmeras problemáticas que se evidenciam na realização dos estágios não obrigatórios é necessário destacar que, nos casos em que ele possibilite a inserção dos discentes no cotidiano de atuação profissional dos assistentes sociais, sob

supervisão destes profissionais, pode proporcionar uma contribuição relevante para a formação profissional, ao possibilitar a ampliação do conhecimento acerca da profissão de Serviço Social, pela aproximação com o trabalho dos assistentes sociais em outras instituições e áreas, que podem ser somadas à experiência do estágio obrigatório (VASCONCELOS, 2009).

Considerando todas as evidências destacadas, que se constituem como problemáticas na operacionalização dos estágios não obrigatórios, procuramos evidenciar nas falas das entrevistadas a avaliação que fazem desta atividade para a formação dos assistentes sociais. Essa avaliação é necessária para que esta modalidade de estágio seja amplamente problematizada no âmbito da formação profissional em Serviço Social, para que se constitua numa atividade com viés verdadeiramente pedagógico.

Neste sentido, as discentes entrevistadas destacaram que a experiência deste estágio não obrigatório se colocou também como uma possibilidade de encobrir as lacunas existentes durante a realização do estágio obrigatório, não no sentido operacional, mas na perspectiva de que no não obrigatório o discente tem a possibilidade de acompanhar de perto – devido a carga horária mais extensa entre a 20 a 30 horas semanais – alguns casos/problemáticas que acontecem nos campos de estágio que, por vezes, o obrigatório ao ter uma carga horária mais reduzida não permite esse acompanhamento.

[...] a gente teve o estágio obrigatório só que ele foi um pouco fragilizado [...]. A gente aprendeu algumas coisas durante o tempo que [...] conseguiu acompanhar a profissional, mas não teve aquela coisa, sabe? Não teve aprofundamento da observação da prática do Serviço Social naquele âmbito profissional. (Estagiária 1)

As estagiárias acabam avaliando a realização do estágio não obrigatório como algo positivo para a sua formação profissional, conforme o depoimento a seguir:

[...] está sendo positiva, porque eu tô vendo [...], mediações profissionais diferentes, mas faz me ver e analisar como é que eu posso fazer, como eu posso ser uma assistente social diferenciada, positivamente, né? [...] eu faço uma avaliação do processo de trabalho mesmo de uma forma positiva das instrumentalidades, até as intervenções profissionais eu vou ter uma percepção positiva. E que assim, uma coisa também que lá eles prezam muito [...] é a questão delas estar [sic] sempre enfatizando a questão da ética profissional e a questão do projeto ético-político [...]. (Estagiária 3)

As discentes têm dificuldade em tecer críticas ao processo de operacionalização do estágio não obrigatório. Todavia, conseguem destacar que é uma oportunidade, eivada de contradições que refletem na formação profissional. As contradições desse processo ficam claras no depoimento abaixo:

Eu considero até pelas questões das próprias orientações acadêmicas, [...] eu faço estágio curricular [obrigatório] também, então, há uma diferença muito grande, porque assim, no outro estágio curricular o supervisor acadêmico sempre vai a campo, conversa, e essa realidade não existe nesse outro, no popularmente conhecido como “extracurricular”. E assim, é ruim, porque a gente não tem as orientações adequadas, né? Tendo que em vista que a todo momento chegam as demandas. Muitas vezes, a gente tem orientação sim, do profissional que tá lá [...]. (Estagiária 2)

No tocante a avaliação que as supervisoras acadêmicas estabelecem sobre esta atividade é de que o estágio não obrigatório pode se tornar um potencializador no desenvolvimento das competências e das habilidades que são intrínsecas ao processo de formação profissional, ao considerar que a possibilidade de vivenciar de forma mais sistemática do cotidiano de trabalho profissional os discentes passam a ter mais vias de participar das atividades que são desenvolvidas pelos assistentes sociais nas instituições concedentes de estágio:

[...] Eu mesma quando orientava estágio [...] obrigatório, a gente sempre ouvia os alunos relatando e, até mesmo pelas leituras dos diários de campo, você acompanha um caso e não tá ali no dia seguinte pra saber o desenrolar daquele caso, [...] você vai terça e quinta. E, você já pega o aluno do estágio não obrigatório, ele tá ali de segunda a sexta, então, tem condições de acompanhar até com mais profundidade os casos. Talvez, às vezes não tenha a condição de refletir sobre o que tá acompanhando até pela falta da supervisão acadêmica. Ele tá ali naquele dia-a-dia do trabalho, conhecendo os tramites mais burocráticos e operacionais, mas, certamente, talvez se ele tivesse, se houvesse um contato mais direto com o supervisor acadêmico, além dessa experiência mais viva do cotidiano de estágio, ele poderia ter uma reflexão mais interessante, às vezes até de que o obrigatório, que vai lá algumas vezes por semana, né? (Supervisora Acadêmica 1)

Todavia, essa avaliação não é consensual entre as docentes, como ressaltamos na fala da coordenadora de estágio, ao apontar que as alunas que ingressam no estágio não obrigatório se, por um lado, estão mais presentes e participam de forma mais ativa no processo de trabalho profissional nas instituições concedentes:

[...] Por outro lado, os alunos dele são exigidas uma carga horária extensiva de 20 a 30 horas [semanais] [...] pra ter direito a bolsa, aliado a isso o aluno tem horário de estudo, tem os componentes curriculares que ele cursa e ele fica muitas vezes sem problematizar a qualidade desse estágio. (Coordenação de Estágio)

A coordenadora de estágio ressalta que a própria dinâmica de operacionalização intensificada desse estágio traz diversas consequências que podem desvirtuar o potencial didático-pedagógico desta modalidade de estágio e rebater diretamente no projeto de formação do Serviço Social. A entrevistada, apreciando as condições objetivas colocadas para a instituição de ensino, chega a sugerir que o desenvolvimento desta modalidade de estágio deve ser analisado previamente junto ao coletivo de sujeitos envolvidos nesse processo, para que ele não resulte em uma atividade que se realize apenas no nível da formalidade, sem atender aos critérios exigidos nas normativas da profissão.

O estágio não obrigatório acaba, muitas vezes, não permitindo uma apreensão crítica do estagiário sob as condições a que se submete nos campo de estágio. Isso é problemático para o projeto de formação vigente. Questionamo-nos até que ponto esta modalidade de estágio é satisfatória na perspectiva de viabilizar as condições de se estabelecer um profícuo processo de ensino-aprendizagem, para além do mero atendimento das necessidades materiais imediatas dos discentes. Consideramos que uma estratégia fundamental seria um investimento adequado em assistência estudantil para garantir a permanência desses alunos no curso, sem que seja necessária a sua inserção em atividades que visam à exploração de sua força de trabalho semiqualficada de profissional em formação.

É evidente que, no atual contexto, apesar dos esforços aglutinados pela categoria em qualificar a realização dos estágios, com destaque ao curricular não obrigatório, as condições que estão postas para a formação e o exercício profissional dos assistentes sociais são adversas. Santos e Abreu (2012) advogam que há uma complexidade que não pode ser ignorada nas análises e ações que envolvem a supervisão de estágio, seria o que elas denominam de “convergência perversa” do estágio, por 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 dessa curva histórica de crise do capital que acentua a superexploração do trabalho.

Outro destaque no que se refere à avaliação da contribuição deste estágio para a formação profissional em Serviço Social que aparece nas falas das pesquisadas é a

preocupação com os desafios impostos ao projeto profissional, posto que quando da ausência de um acompanhamento pedagógico satisfatório o estágio perde o seu potencial de aglutinar o conhecimento teórico-prático da profissão de Serviço Social, possibilitando o desenvolvimento de atividades alheias ao que se configura como de atribuição e competência dos assistentes sociais. Esse depoimento expressa bem essa preocupação:

[...] se não há esse acompanhamento, acaba por se desvirtuar o caráter político pedagógico de tal atividade. Podendo inclusive, [...] fragilizar o compromisso com o Projeto Ético Político Profissional [...] a gente observa que, no estágio não obrigatório, esse Projeto Ético Político ele muitas vezes acaba sendo comprometido, pelas fragilidades do processo de ensino-aprendizado, partindo-se sempre do pressuposto dessa articulação necessária entre teoria e prática. (Supervisora Acadêmica 3)

Ao se configurar apenas como uma forma de inserção precarizada dos discentes nas organizações concedentes de estágio, sem uma adequada estrutura, na instituição que recebe este discente e na instituição de ensino, para possibilitar um adequado acompanhamento desse aluno, o estágio não obrigatório pode descaracterizar a proposta pedagógica de aproximar o estagiário do cotidiano de trabalho profissional de forma efetiva. Condições que ferem aos requisitos contidos na Lei 11.788/2008 e na Política Nacional de Estágio da ABEPSS.

Pode, dessa maneira, ser concebido como emprego precário mascarado de estágio, nesse quadro de crise e de superexploração do trabalho em que a “indústria do estágio” se torna uma estratégia de importante vetor de lucros para o capital (SANTOS; ABREU, 2012) uma prática que vai de encontro com o que defende o atual projeto profissional.

Para Guerra (2007) o projeto profissional é um elemento de unidade entre teoria e prática, sem esse elemento, ainda que nem sempre percebido pela consciência do profissional, a atuação na realidade carece de uma unidade, de elementos que possam homogeneizar determinados componentes da cultura e determinadas posturas profissionais conscientemente adotadas, diferenciando-as de ações sociais, voluntárias ou não. Ele é um elemento necessário, ainda que insuficiente, para que uma atividade se converta em práxis.

Daí a importância de o estágio, seja ele obrigatório ou não, oferecer ao discente as reais possibilidades de qualificar o seu primeiro contato com o exercício profissional em Serviço Social, no intuito de que esta relação lhe viabilize a construção de um perfil profissional que esteja de acordo com os princípios defendidos pelo projeto ético político construído coletivamente no processo histórico de ruptura com o conservadorismo profissional.

Santos e Abreu (2013) afirmam que é no estágio que os requisitos pedagógicos e formativos da profissão devem ser ressaltados para evitar a proliferação de práticas conservadoras que nos leva ao passado de filantropia, confessionalismo religioso e subalternidade da profissão.

Para que isso se concretize é necessária uma organização política, pedagógica e institucional em prol do estágio supervisionado, seja ele obrigatório ou não, no sentido de construir uma organização interna nas unidades de formação acadêmica, articulada com os espaços coletivos da profissão, movimentos sociais e demais organizações aliadas na luta em defesa da educação como um direito, para o oportuno adensamento da direção social do projeto de formação defendido pela profissão (SANTOS; ABREU, 2013).

No curso de Serviço Social da UEPB os esforços empreendidos pelos profissionais ao se envolverem com o processo de qualificação da formação estão expressos na implantação do atual Projeto Pedagógico, documento que considera os direcionamentos da ABEPSS na organização e operacionalização dos estágios em Serviço Social.

Qualificar as experiências de estágio não obrigatório é uma demanda que vai além da necessidade de se estabelecer uma relação profícua entre a instituição concedente de estágio e a instituição de ensino para que essas experiências não se desenvolvam apenas como uma maneira de explorar a força de trabalho semiqualficada dos assistentes sociais em formação, mas é preciso que estes estágios sejam de fato momentos em que o discente se aproxime devidamente do cotidiano de trabalho dos assistentes sociais, com o objetivo de apreender as determinações que permeiam este exercício profissional em sua totalidade.

Para Vasconcelos (2007) é imprescindível que as instâncias educativas e nós, assistentes sociais, nos preocupemos em discutir estratégias de acompanhamento, supervisão e fiscalização dos estágios não obrigatórios, a fim de que estes possam ser, efetivamente, um instrumento privilegiado de aprendizado mútuo e que essa primeira aproximação com o exercício profissional seja um momento rico e edificante para os/as discentes e não somente uma estratégia de sobrevivência para estes/as e um meio de baratear custos para a empresa.

Uma mudança substancial na situação vivenciada nos campos de estágio vai além da vontade dos profissionais, pois, estamos diante de uma realidade social que obriga os discentes a se curvarem diante das necessidades do mercado de trabalho, portanto, hoje temos um crescente perfil de alunos em condições pauperizadas que necessitam desenvolver alguma atividade remunerada para manterem-se no curso. Como observamos, a possibilidade de desenvolver um estágio na futura área de atuação representa, muitas vezes, representa algo que vai para além do mero recebimento da bolsa, mas uma oportunidade de vivenciar algo

mais próximo do que se configura o trabalho profissional do assistente social, seus desafios e contribuições no cotidiano institucional.

Em síntese, verificamos que o estágio curricular não obrigatório é ainda um desafio para o Serviço Social. As consequências de seu desenvolvimento ao processo de formação profissional são pouco conhecidas pela categoria de assistentes sociais, o que reafirma a sua secundarização no âmbito das discussões da profissão. As escassas produções bibliográficas que abordam sobre a sua operacionalidade, apesar de qualificadas, pouco ou nada analisam sobre como a ausência/fragilidade no acompanhamento didático-pedagógico rebate no projeto de formação profissional.

O acompanhamento didático pedagógico do estágio não obrigatório se torna uma possibilidade distante de ser efetivada em conformidade com as legislações analisadas neste trabalho, como a Lei 11.788/2008, e as normativas da categoria, PNE da ABEPSS, entre outras, com o acirramento da precarização das condições estruturais das unidades de formação acadêmica pela lógica mercantil, que passam pela intensificação do trabalho docente inviabilizando, assim, que a supervisão acadêmica de estagiários de Serviço Social, enquanto atribuição privativa dos assistentes sociais aconteça. O curso de Serviço Social da UEPB, não descolado desse processo, vivencia o atravessamento desta lógica na organização da instituição de ensino, o que vem refletindo na realização dos estágios não obrigatórios.

Entretanto, apesar de as instituições de ensino superior, bem como a UEPB em particular, não disporem das condições adequadas para desenvolver esta atividade não implica dizer que ela deverá deixar de existir tão brevemente. Por um lado, temos as necessidades imediatas dos alunos estagiários que, com as dificuldades cada vez mais crescentes de inserção no mercado de trabalho, precisam dessas experiências para sua manutenção no curso. Por outro lado, as organizações concedentes que passam a lucrar com o desenvolvimento desses estágios, posto que os estagiários não geram custos com encargos sociais, por não possuir um vínculo empregatício com a instituição. Atendem, assim, a demandas que se inter cruzam, a dos discentes cada dia mais pauperizados e da instituição em diminuir o ônus com a contratação de profissionais.

Sob esse prisma, ressaltamos que o estágio, tanto obrigatório como o não obrigatório, podem apresentar potencialidades para qualificar esse momento singular de aproximação com o cotidiano de trabalho profissional, articulando o referencial teórico-metodológico com as dimensões ético-políticas e técnico-operativas da profissão, ao manter o contato direto com a realidade social, sendo incitado, sob supervisão acadêmica e de campo qualificadas, a desenvolver as competências e habilidades que o prepare para o exercício profissional.

Para tanto, é necessário que os critérios estabelecidos nas regulamentações nacional e da categoria que dispõem sobre o estágio sejam efetivamente consideradas, o que pressupõe alterações significativas na lógica que é imposta ao conjunto das unidades de formação acadêmica.

No curso de Serviço Social analisado é perceptível as inquietações do corpo docente sobre o desenvolvimento do estágio não obrigatório sem as condições necessárias para que o processo de ensino-aprendizagem deste estágio seja evidenciado em sua realização, uma preocupação que perpassa a própria avaliação destes sujeitos sobre o fato de o curso assumir a responsabilidade de desenvolver uma atividade para a qual não está efetivamente preparada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultado das iniciativas de reestruturação do ensino superior direcionadas pela ofensiva neoliberal, a formação profissional tem vivenciado uma expansão de cursos privados presenciais e a distância, rebaixando a qualidade do ensino. Nas instituições públicas não seria diferente, com a redução de financiamento da educação pública em prol de investimento do fundo público no setor privado empresarial.

No entendimento de Chauí (2003) “universidade operacional”, gestada num contexto em que a educação perde o seu posto de atividade exclusiva do Estado e se torna um novo setor de investimentos capitalistas, vem sufocando as instituições de ensino superior públicas, que têm buscado diversificadas alternativas para manter seu funcionamento e a relevância social de certa forma perdida.

Essa realidade tem afetado diretamente a realização dos estágios que, segundo Vasconcelos (2009), por estar arraigado na dinâmica e contraditória sociedade capitalista, expressa diversos problemas que perpassam o contexto do trabalho e da formação profissional dos assistentes sociais na conjuntura contemporânea, visto que, “é no estágio que mais se evidenciam as pressões advindas do mercado, das novas relações de trabalho, do desemprego e da desregulamentação das profissões” (SILVA, 2005, p. 12 *apud* VASCONCELOS, 2009, p. 72).

Considerando-se que o estágio por ser um momento da graduação que possibilita ao discente uma primeira aproximação com o espaço sócio ocupacional e com a prática profissional dos assistentes sociais tem uma relevância no processo de aprendizagem da profissão, e não pode ser concebido como elemento episódico da formação profissional (OLIVEIRA, 2004).

Sob esse enfoque, o estágio dever possuir uma natureza educativa quer ele seja obrigatório ou não, e possibilitar ao estudante uma qualificada aproximação com a realidade social, permitindo estabelecer a relação entre as dimensões necessárias para uma formação crítica, ou seja, as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa.

A atual conjuntura tem possibilitado ao estágio uma realidade de desafios que são expressos na sua operacionalidade. Por um lado, o imediatismo em que se realiza o trabalho profissional mediante as estratégias estatais de se desresponsabilizar no enfrentamento das expressões da “questão social”, que no estágio se apresentam de forma burocratizada, rotineira e paliativa, direcionando análises superficiais dos discentes sobre a realidade. Por

outro, o contexto de precarização do ensino superior que, sob a redução dos recursos direcionados para as IES públicas em detrimento do investimento realizado nas IES privadas tem, entre outros determinantes, possibilitado uma desenfreada intensificação do trabalho docente, rebatendo diretamente na qualidade do processo formativo e na supervisão dos estágios.

Verificamos que no processo de operacionalização do estágio na modalidade não obrigatório essa condição se acentua, considerando-se que sempre foi subvalorizado por fazer parte dos componentes complementares da formação e, pelo equívoco que vem se arrastando ao longo do tempo na sua percepção como extracurricular. Situação que tem fragilizado seu aspecto pedagógico, pela condição de supervalorização do seu potencial lucrativo.

Verificamos que o corpo docente do curso de Serviço Social da UEPB tem procurado estratégias de adequar o Projeto Pedagógico do curso aos direcionamentos oriundos das entidades representativas da categoria, no intuito de sintonizar a operacionalização dos estágios no que é requisitado nos marcos regulatórios da profissão. Reflexo disso é o avanço apresentado no texto do PPC que está em fase de implantação, pois, se no projeto anterior não havia nenhuma referência ao estágio em sua modalidade não obrigatório, o atual traz indicativos de que este estágio é inerente à formação e pode ser desenvolvido opcionalmente, devendo possuir o devido acompanhamento pedagógico da instituição de ensino.

Entretanto, no curso em questão, identificamos que o acompanhamento didático-pedagógico do estágio não obrigatório, conforme é exigido nas regulamentações de estágio, não se realiza. As condições estruturais da instituição não tem possibilitado aos docentes realizar encontros sistemáticos e avaliar as atividades desenvolvidas pelos discentes nas unidades em que desenvolvem os estágios, se concretizando apenas na formalidade que envolve a construção dos termos de compromisso de estágio.

A responsabilidade da gestão dos estágios é da Coordenação Geral de Estágio, que estabelece contato, organização e operacionaliza algumas das etapas do encaminhamento pedagógico junto aos agentes de integração. Essa transferência de gestão dos estágios que deveria ficar sob a responsabilidade dos respectivos departamentos de cursos oferecidos pela instituição, representa uma situação que deve ser problematizada internamente nas unidades de formação acadêmica, especialmente, no âmbito do Serviço Social, considerando-se que a singularidade do estágio na formação dos assistentes sociais, vai para além de um momento voltado para a mera qualificação técnico-operativa.

Destacamos, dentre os inúmeros desafios colocados para a efetiva realização do acompanhamento didático pedagógico do estágio não obrigatório, a realidade da supervisão

acadêmica que passa a assumir uma posição de trabalho extra, por não fazer parte dos encargos docentes previstos pela instituição de ensino. Dessa forma, a relação entre o supervisor acadêmico e de campo é impossibilitada de se realizar, pelas condições de trabalho dos docentes, como também dos profissionais inseridos nos campos de estágios.

Considerando que o estágio não obrigatório deve ser realizado conforme os mesmos critérios de realização do estágio obrigatório, como previsto na Lei 11.788/2008 e na PNE da ABEPSS, a falta de condições estruturais das unidades de formação acadêmica tem permitido que estes requisitos fiquem sujeitos apenas à formalidade, os supervisores assinam os termos de compromisso de estágio, sem possuir o tempo disponível para acompanhar as atividades que os discentes desenvolvem na organização concedente.

Essa realidade tem possibilitado que o estagiário, sem o devido suporte pedagógico da instituição de ensino, desenvolva atividades alheias à sua área de formação profissional e, sobretudo, não consiga desenvolver análises coerentes sobre as atividades que por ventura venha a realizar, pois, a sua condição de estágio não obrigatório acaba por ser suprimida, mascarando uma inserção precarizada no mercado de trabalho.

Neste sentido, acreditamos que a forma como vem sendo desenvolvido o processo de acompanhamento didático-pedagógico do estágio curricular não obrigatório, compromete uma ação qualificada para a formação profissional. É necessário reconhecer que esta atividade tem se realizado apenas em seu aspecto burocrático sem uma efetiva participação da instituição de ensino, desempenhando seu papel pedagógico de fornecer ao discente o devido suporte no campo de estágio. Dessa forma, a tendência é que esta relação fragilizada também comprometa o atual projeto de formação profissional e, conseqüentemente, o Projeto Profissional dos assistentes sociais, pelas situações já destacadas, nas quais o discente é tido como mera mão-de-obra barata na instituição concedente, distanciando-se dos reais objetivos do curso em formar profissionais qualificados para enfrentar o desafio de lidar com as expressões da questão social nos diversos espaços ocupacionais.

Acreditamos que, quando realizado sob as condições adequadas, com acompanhamento pedagógico e de profissional assistente social da instituição concedente, o estágio não obrigatório pode evidenciar as possibilidades de se transformar em uma atividade pedagógica que tem a finalidade de articular os conhecimentos teóricos e práticos da profissão, uma profícua relação de ensino e aprendizado, que só existe em conjunto com os sujeitos que participam diretamente desse processo, coordenadores de estágio, supervisores acadêmicos e estagiários.

Neste sentido é importante reconhecer o mérito que a Política Nacional de Estágio da ABEPSS, a Resolução 533/2008 do CFESS e a Lei 11.788/2008 e as Diretrizes Curriculares de 1996 possuem, ao representar um salto qualitativo na discussão e nos direcionamentos para a realização dos estágios obrigatórios e não obrigatórios, vez que favoreceu a intensificação do processo de fiscalização e também o organizou academicamente.

Na perspectiva de reafirmar as potencialidades de construção de um processo formativo de qualidade, em que a realização do estágio não obrigatório se efetive como procedimento de ensino-aprendizagem, inserido no exercício da profissão e amparado nas dimensões ético-políticas e técnico-operativas, é necessário que sejam realizadas iniciativas no âmbito acadêmico e educacional, como também iniciativas de embate à lógica mercantil que perpassa a operacionalização destes estágios. Ou seja, alterações que não se restrinjam apenas aos espaços de realização dos estágios, mas à supressão de uma estrutura baseada na exploração e nos interesses egoístas do mundo dos homens.

Contudo, identificar os componentes dessa dinâmica e as tendências que se colocam para o projeto de formação profissional frente as problemáticas desse acompanhamento, é fator essencial na problematização das estratégias que devem ser desenvolvidas coletivamente para qualificar essas experiências de estágio. É, neste aspecto, que este trabalho procura contribuir, provocando o aprofundamento da discussão sobre a realidade desse acompanhamento pedagógico, os reflexos para a formação e as respostas que a categoria é desafiada a construir.

Logo, resta à nossa categoria buscar meios de materializar o que está expresso na PNE, em meio aos inúmeros desafios postos para as unidades de formação acadêmica e instituições campos de estágio, que se deparam com as inúmeras demandas e expressões da questão social exponenciadas pela crise estrutural do capital.

REFERÊNCIAS

ABEPSS. **Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social**. Rio de Janeiro: 1996.

_____. **Política Nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social**. 2009.

ABESS/CEDEPSS. Proposta básica para o Projeto de Formação Profissional. *In: Revista Serviço Social e Sociedade*. N 50. São Paulo: Cortez, 1996.

ABREU, Maria Helena E. A experiência da “ABEPSS Itinerante”: a atualidade do projeto de formação profissional frente à contrarreforma da educação. *In: Temporalis*. Ano 13. N 25. Brasília: ABEPSS, 2013.

ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo**. São Paulo: Boitempo, 2010.

ANDRADE, Marta D. P.; SILVA, Mauricélia C.; NÓBREGA, Mônica B. Resgate histórico do curso de Serviço Social no município de Campina Grande: o contexto da estadualização até o momento atual. *In: FÉRRIZ, Adriana F. P.; PATRIOTA, Lúcia M.; SILVEIRA, Sandra A. S. (Orgs). O curso de Serviço Social da UEPB: elementos para uma análise histórica e teórico-metodológica*. Campina Grande: EDUEPB, 2014.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

_____. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2009.

ARAÚJO, Maria Auxiliadora de. **Supervisão de Estágio em Serviço Social: reflexões do cotidiano na contemporaneidade**. Fortaleza, EdUECE, 2014.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. 8 Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Brasil em Contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. 2 Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Implicações da reforma do ensino superior para o exercício profissional do assistente social: desafios para o CFESS. *Temporalis*. Ano 1. N 1. Brasília: Valci, 2000.

BENVENUTI, Patrícia. **Faculdade para brasileiros, lucro para o exterior**. Disponível em: <http://www.brasildefato.com.br/node/12821#.UZbIfYYz5bQ.facebook> Acesso em: 18/05/2013

BOSCHETTI, Ivanete. Implicações da Reforma do Ensino Superior para a Formação do Assistente Social: Desafios para a ABEPSS. **Temporalis**. Ano 1. N° 1. Brasília: Valci, 2000.

_____. O desenho das Diretrizes Curriculares e as dificuldades na sua implementação. *In: Temporalis*. Ano IV. N 8. Porto Alegre: ABEPSS, 2004.

BRASIL. **Lei N° 11.788**, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências.

BRASIL. **Lei N° 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução 466/2012** que dispõe sobre as normas e diretrizes regulamentadoras das pesquisa com seres humanos.

BURIOLLA, Marta Alice Feiten. **O Estágio Supervisionado**. 6 Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Supervisão em Serviço Social**: o supervisor, sua relação e seus papéis. 4 Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CASTELO, Rodrigo. O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento econômico brasileiro. *In: Serviço Social e Sociedade*. N 112. São Paulo: Cortez, 2012.

CASTRO, Alba Tereza B. de. Política Educacional e Direitos Sociais: reconfiguração do ensino superior no Brasil. *In: BOSCHETTI, Ivanete et al* (Orgs). **Capitalismo em crise, Política Social e Direitos**. São Paulo: Cortez, 2010.

CHAUÍ, Marilena. **A Universidade pública sob nova perspectiva**. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Conferência de abertura da 26ª Reunião Anual da Anped. Minas Gerais: Poços de Caldas, 2003.

_____. Reforma do ensino superior e autonomia universitária. *In: Serviço Social e Sociedade*. Ano XX. N 61. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **A Universidade Operacional**. Folha de São Paulo. Caderno Mais!. Seção Brasil 500 d.C. São Paulo: 1999a.

CFESS. **Resolução N° 533**, de 29 de setembro de 2008 que regulamenta a supervisão direta de estágio no Serviço Social.

_____. **Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social**. Vol 2. Brasília: CFESS, 2014.

_____. **Lei de Regulamentação da profissão 8.662/2003**, que dispõe sobre a regulamentação da profissão.

_____. **Código de Ética do Assistente Social de 1993**.

_____. CRESS; ABEPSS; ENESSO. **Sobre a Incompatibilidade entre Graduação à Distância e Serviço Social**. CFESS, 2011.

COUTINHO, Carlos Nelson. A época neoliberal: revolução passiva ou contrarreforma?. *In: Revista Novos Rumos*. V 19. N 1. Marília: UNESP, 2012.

_____. O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. *In: LIMA, Júlio Cesar França; NEVES, Lucia Maria Wanderley. Fundamentos da Educação escolar no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006, p. 173-200.

DAHMER, Larissa. Mercantilização do Ensino Superior, Educação à Distância e Serviço Social. *In: Temporalis*. Ano VIII. n 15. Brasília: ABEPSS, 2008.

_____. Mercantilização do Ensino Superior e Formação Profissional em Serviço Social: em direção a um intelectual colaboracionista? *In: Revista Ágora: Políticas Públicas e Serviço Social*. Ano 3. N 6. Rio de Janeiro: UERJ, 2007.

FONSECA, Cleomar C.; NÓBREGA, Mônica B.; SILVEIRA, Sandra A. S. A formação acadêmica em Serviço Social no município de Campina Grande: gênese e desenvolvimento sócio-histórico. *In: FÉRRIZ, Adriana F. P.; PATRIOTA, Lúcia M.; SILVEIRA, Sandra A. S. (Orgs). O curso de Serviço Social da UEPB: elementos para uma análise histórica e teórico-metodológica*. Campina Grande: EDUEPB, 2014a.

FONSECA, Cleomar C.; MACEDO, Geórgia D.; VIEIRA, Julliana K. S. Resgate histórico do curso de Serviço Social no município de Campina Grande: a sua incorporação à esfera universitária a partir do surgimento da Universidade Regional do Nordeste-URNE. *In: FÉRRIZ, Adriana F. P.; PATRIOTA, Lúcia M.; SILVEIRA, Sandra A. S. (Orgs). O curso de Serviço Social da UEPB: elementos para uma análise histórica e teórico-metodológica*. Campina Grande: EDUEPB, 2014b.

GUERRA, Yolanda. A formação profissional frente aos desafios da intervenção e das atuais configurações do ensino público, privado e à distância. *In: Revista Serviço Social e Sociedade*. N 104. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. BRAGA, Maria Elisa. Supervisão em Serviço Social. *In: Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. 760 p.

_____. O projeto profissional crítico: estratégia de enfrentamento das condições contemporânea da prática profissional. *In: Revista Serviço Social e Sociedade*. N 91. São Paulo: Cortez, 2007.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**: Uma pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural. São Paulo: Loyola, 1993.

INEP. Censo da Educação Superior 2013. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

IAMAMOTO, Marilda V. **O Serviço Social na Contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 19 Ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. Reforma do Ensino Superior e Serviço Social. **Temporalis**. Ano 1. N 1. Brasília: Valci, 2000.

_____. **O Serviço Social em Tempo de Capital Fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. 4 Ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

_____. **Renovação e Conservadorismo em Serviço Social**: ensaios críticos. 11 Ed. São Paulo Cortez, 2011.

_____; CARVALHO, Raul de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil**: esboço de interpretação histórico-metodológica. 27 Ed. São Paulo, Cortez; CELATS, 2009.

KAMEYAMA, Nobuco. A trajetória da produção de conhecimentos em Serviço Social: avanços e tendências (1975 a 1997). *In*: **Cadernos ABESS**. N 8. ABESS/CEDEPESS, 1998.

KOIKE, Maria Marieta. Formação Profissional em Serviço Social: exigências atuais. *In*: **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. 760 p.

LEHER, Roberto. Contra-Reforma Universitária. *In*: **Revista On-line de Educação e Ciências Humanas** N 1. Ano I. Outubro de 2004.

_____. Pode a Universidade ser reformada sem democracia? *In*: **Educação em Revista**. V 39. P. 9-16. Belo Horizonte: 2004.

_____. SADER, Emir. **Público, Estatal e Privado na Reforma Universitária**. S/D.

LEMONS, Denise. Alienação do trabalho docente? O professor no centro das contradições. *In*: **Universidade e Sociedade**. Ano XIX. N 45. Brasília: ANDES-SN, 2010.

LEWGOY, Alzira M. B.; MACIEL, Ana L. S.; REIDEL, Tatiana. A formação em Serviço Social no Brasil: contexto, conformação e produção de conhecimento na última década. *In*: **Temporalis**. Ano 13. N 25. Brasília: ABEPSS, 2013.

_____. **Supervisão de estágio em serviço social**: desafios para a formação e exercício profissional. 2 Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Estágio Supervisionado, Formação e Exercício Profissional em Serviço Social: Desafios e Estratégias para a Defesa e Consolidação do Projeto Ético-Político. *In*: **Temporalis**. Ano IX. n 17. Brasília: ABEPSS, 2009.

LIMA, Kátia. Contrarreforma da Educação Superior e Formação Profissional em Serviço Social. *In*: **Temporalis**. Ano VIII. n 15. Brasília: ABEPSS, 2008.

MANDEL, Ernest. **O capitalismo tardio**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. (Trad.: Reginaldo Sant'Anna). 21 Ed. Livro 1. V 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MEC. Instituições de Ensino Superior e Cursos Cadastrados. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/> Acesso em: novembro: 2014.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital:** rumo a uma teoria da transição. (Trad. CASTANHEIRA, Paulo César). São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **A educação para além do capital.** (Trad.: Isa Tavares). 2 Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINTO, Lalo Watanabe. **A educação da miséria:** particularidade capitalista e educação superior no Brasil. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e Questão Social:** crítica ao padrão emergente de intervenção social. 6 Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MOTA, Ana Elizabete; AMARAL, Ângela Santana do. Reestruturação do capital, fragmentação do trabalho e Serviço Social. *In: A nova fábrica de consensos:* ensaios sobre a reestruturação empresarial, o trabalho e as demandas ao Serviço Social. MOTA, Ana Elizabete (Org.). 4 Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Cultura da Crise e Seguridade Social:** Um estudo sobre as tendências da previdência e da assistência social brasileira nos anos 80 e 90. 5 Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Crise contemporânea e as transformações na produção capitalista. *In: Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais.* Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

NETTO, José Paulo. Crise do capital e consequências societárias. *In: Serviço Social e Sociedade.* N 111. São Paulo: Cortez, 2012.

_____; BRAZ, Marcelo. **Economia Política:** uma Introdução Crítica. 6 Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Ditadura e Serviço Social:** uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. 15 Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Uma face contemporânea da barbárie.** *In:* III Encontro Internacional “Civilização ou Barbárie”. Serpa: 2010a.

_____. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social.** 7 Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Introdução ao método na teoria social. *In: Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais.* Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009b.

_____. A construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social. *In:* MOTA, Ana Elizabete *et al* (Orgs). **Serviço Social e Saúde:** formação e trabalho profissional. 4 Ed. São Paulo: Cortez, 2009a.

_____. **Crise do Socialismo e Ofensiva Neoliberal.** 4 Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Reforma do Estado e Impactos no Ensino Superior. *In: Temporalis*. Brasília: Valci, 2000.

_____. Transformações societárias e serviço social: notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. *In: Revista Serviço Social e Sociedade*. N 50. São Paulo: Cortez, 1996.

NEVES, Lúcia M. Wanderley. Educação: Um caminhar para o mesmo lugar. *In: LESBAUPIN, Ivo (Org). O desmonte da Nação: balanço do governo FHC*. 4 Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, Francisco de. **A Economia Brasileira: crítica à razão dualista. O Ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, Cirlene Aparecida Hilário da Silva. O estágio supervisionado na formação profissional do assistente social: desvendando significados. *In: Revista Serviço Social e Sociedade*. Ano XXV. N. 80. São Paulo: Cortez, 2004.

ORTIZ, Fátima Grave. Projeto Profissional, formação e estágio supervisionado em Serviço Social. *In: FORTI, Valeria; GUERRA, Yolanda (Orgs). Projeto Ético-Político do Serviço Social: contribuições à suas crítica*. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2015.

_____. A política nacional de estágio e a supervisão direta: avanços e desafios. *In: Temporalis*. Ano 14. N 27. Brasília: ABEPSS, 2014.

RAMOS, Sâmia Rodrigues. As Diretrizes Curriculares e a Política Nacional de Estágio: Fundamentos, Polêmicas e Desafios. *In: Temporalis*. Ano IX. n 17. Brasília: ABEPSS, 2009.

_____; ABREU, Maria Helena E. As particularidades do estágio curricular na formação profissional do(a) assistente social. *In: MOTA, Ana E.; AMARAL, Ângela (Orgs). Serviço Social brasileiro nos anos 2000: cenários, pejejas e desafios*. Recife: UFPE, 2014.

SANTIAGO, Idalina M. F. L.; DAVI, Jordeana.; SOUZA, Moema A. S. L.; NÓBREGA, Mônica B. A pós-graduação em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba e os desafios de sua implantação no contexto de mercantilização do ensino superior. *In: FÉRRIZ, Adriana F. P.; PATRIOTA, Lúcia M.; SILVEIRA, Sandra A. S. (Orgs). O curso de Serviço Social da UEPB: elementos para uma análise histórica e teórico-metodológica*. Campina Grande: EDUEPB, 2014.

SANTOS, Cláudia Mônica dos. **Na prática a teoria é outra?** Mitos e dilemas na relação entre teoria, prática, instrumentos e técnicas no Serviço Social. 3 Ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

_____; ABREU, Maria Helena Elpidio. Os Impactos da Política Nacional de Estágio na Formação Profissional Frente à Universidade Neoliberal. *In: Revista Em Pauta*. Vol 9. N 27. Rio de Janeiro: UERJ, julho de 2011.

SILVA, Ricardo Silvestre da. A formação profissional crítica em Serviço Social inserida na ordem do capital monopolista. *In: Revista Serviço Social e Sociedade*, n. 103. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar; SILVA, Eduardo Pinto e. Trabalho intensificado na universidade brasileira. *In: Universidade e Sociedade*. Ano XIX. N 45. Brasília: ANDES-SN, 2010.

SOUZA, Lígia M. L.; FREITAS, Paloma R.; SILVEIRA, Sandra A. S.; SOUSA, Sérgio C. Resgate histórico do curso de Serviço Social no município de Campina Grande: surgimento e desenvolvimento até sua inserção no âmbito universitário. *In: FÉRRIZ, Adriana F. P.; PATRIOTA, Lúcia M.; SILVEIRA, Sandra A. S. (Orgs). O curso de Serviço Social da UEPB: elementos para uma análise histórica e teórico-metodológica*. Campina Grande: EDUEPB, 2014.

UEPB. **Resolução 020/2006 CONSEPE** que cria e normativa as atividades de estágio curricular eletivo na UEPB e dá outras providências.

UEPB. **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social**. Aprovado pela Resolução UEPB/CONSEPE número 27/1999.

UEPB. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Serviço Social**. 2015.

VASCONCELOS, Iana. Dilemas e desafios do estágio curricular em Serviço Social: expressão dos (des) encontros entre a formação profissional e o mercado de trabalho. *In: Temporalis*. Ano IX. n 17. Brasília: ABEPSS, 2009.

_____. **O estágio não-obrigatório na formação profissional dos (as) assistentes sociais: trabalho precarizado ou processo didático-pedagógico?** 2007, 143 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - UFRN, Rio Grande do Norte.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

WELLEN, Henrique. **Para a Crítica da “Economia Solidária”**. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE I – ENTREVISTA COM COORDENADOR DE ESTÁGIO EM
SERVIÇO SOCIAL

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL

Pesquisadora: Glaucia Maria de Oliveira Carvalho

Orientadora: Moema Amélia Serpa Lopes de Souza

ROTEIRO DE ENTREVISTA – COORDENADOR(A) DE ESTÁGIO

1. De que forma as diretrizes da Política Nacional de Estágio da ABEPSS aparecem no Projeto Pedagógico do curso?
2. No curso de Serviço Social da UEPB de que forma ocorre o acompanhamento didático-pedagógico do estágio não obrigatório?
Se, sim: de que forma se realiza?
Se, não: por quê?
3. Qual o papel da coordenação de estágio no que se refere ao acompanhamento didático-pedagógico do estágio não obrigatório?
 - 3.1. Como se dá o processo de encaminhamento dos alunos para o estágio curricular não-obrigatório, existe algum critério pedagógico de inserção?
 - 3.2. Os campos disponíveis passam por um processo de avaliação? O campo é indicado pelos alunos?
4. Identifique as dificuldades enfrentadas no acompanhamento didático-pedagógico do estágio não-obrigatório?
5. Como você avalia a atividade do estágio não-obrigatório para a formação profissional?

APÊNDICE II – ENTREVISTA COM SUPERVISOR ACADÊMICO DE ESTÁGIO NÃO
OBRIGATÓRIO EM SERVIÇO SOCIAL

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL

Pesquisadora: Glaucia Maria de Oliveira Carvalho

Orientadora: Moema Amélia Serpa Lopes de Souza

ROTEIRO DE ENTREVISTA – SUPERVISORES ACADÊMICOS

1. As diretrizes da Política Nacional de Estágio da ABEPSS aparecem no Projeto Pedagógico do curso? Qual o conhecimento que você tem sobre esta política?
2. No curso de Serviço Social da UEPB de que forma ocorre o acompanhamento didático-pedagógico do estágio não obrigatório?
Se, sim: de que forma se realiza?
Se, não: por quê?
3. Qual o papel da supervisão acadêmica no que se refere ao acompanhamento didático-pedagógico do estágio não obrigatório?
 3. 1. Como tem se dado o acompanhamento/supervisão do estágio curricular não obrigatório?
 3. 2. Existe algum critério para a escolha dos supervisores acadêmicos do estágio não-obrigatório, como se dá a escolha do docente para exercer esta função?
 3. 3. O Departamento tem disponibilizado condições para a realização da supervisão dos estagiários inseridos na modalidade não obrigatório?
 - 3.4. Qual o quantitativo de alunos supervisionados por cada docente?
4. Há relação entre supervisor acadêmico e de campo/institucional?
Se, sim: como se realiza?
Se não, por quê?
5. Identifique as dificuldades enfrentadas no acompanhamento didático-pedagógico do estágio não-obrigatório?
6. Como você avalia a atividade do estágio não-obrigatório para a formação profissional?

APÊNDICE III – ENTREVISTA COM DISCENTES ESTAGIÁRIOS DO ESTÁGIO
CURRICULAR NÃO OBRIGATÓRIO EM SERVIÇO SOCIAL

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL

Pesquisadora: Glaucia Maria de Oliveira Carvalho

Orientadora: Moema Amélia Serpa Lopes de Souza

ROTEIRO DE ENTREVISTA – DISCENTES ESTAGIÁRIOS

1. Como se deu a escolha por desenvolver esta modalidade de estágio?
2. Como tem se dado o acompanhamento/supervisão do estágio curricular não obrigatório?
 - 2.1. Como é realizado o encaminhamento para o campo de estágio?
 - 2.2. Existe supervisão sistemática?
3. Há relação entre supervisor acadêmico e de campo/institucional?
Se, sim: como se realiza?
Se não, por quê?
4. Identifique as dificuldades enfrentadas no acompanhamento didático-pedagógico do estágio não-obrigatório?
5. Como você avalia a contribuição da atividade do estágio não-obrigatório para sua formação profissional?

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, _____, em pleno exercício dos meus direitos me disponho a participar da Pesquisa “**Estágio curricular não obrigatório em Serviço Social: uma agenda recorrente na formação profissional do(a)s assistentes sociais**”.

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

O trabalho “**Estágio curricular não obrigatório em Serviço Social: uma agenda recorrente na formação profissional do(a)s assistentes sociais**” terá como objetivo geral “Analisar o processo de acompanhamento didático-pedagógico do estágio curricular não obrigatório em Serviço Social e os rebatimentos à formação profissional”.

Ao voluntário só caberá a autorização para realização de **Entrevista** e não haverá nenhum risco ou desconforto ao voluntário.

- Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; cumprindo as exigências da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.
- O voluntário poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.
- Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.
- Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.
- Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número **(083) 9904-9528** com **Moema Amélia Serpa Lopes de Souza**.
- Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.
- Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do Participante

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ

Eu, _____, depois de entender os riscos e benefícios que a pesquisa intitulada “**Estágio curricular não obrigatório em Serviço Social: uma agenda recorrente na formação profissional do(a)s assistentes sociais**” poderá trazer e, entender especialmente os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da gravação de minha entrevista, **AUTORIZO**, por meio deste termo, o(a) pesquisador(a) **Moema Amélia Serpa Lopes de Souza** a realizar a gravação de minha entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante o compromisso dos pesquisadores acima citados em garantir-me os seguintes direitos:

1. poderei ler a transcrição de minha gravação;
2. os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, jornais, congressos entre outros eventos dessa natureza;
3. minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
4. qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização, em observância ao Art. 5º, XXVIII, alínea “a” da Constituição Federal de 1988.
5. os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) coordenador(a) da pesquisa **Moema Amélia Serpa Lopes de Souza**, e após esse período, serão destruídos e,
6. serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

Ademais, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução N°. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Campina Grande, ___/___/_____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura e carimbo do pesquisador responsável