



UEPB
UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
MESTRADO ACADÊMICO

FRANCISCO ALYSON DE LIMA SILVA

FORMAÇÃO ACADÊMICA-PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL: A
SUPERVISÃO DIRETA DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NAS INSTITUIÇÕES DE
ENSINO A DISTÂNCIA NO MUNICÍPIO DE ITAPORANGA – PB

CAMPINA GRANDE – PB
2023

FRANCISCO ALYSON DE LIMA SILVA

**FORMAÇÃO ACADÊMICA-PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL: A
SUPERVISÃO DIRETA DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NAS INSTITUIÇÕES DE
ENSINO A DISTÂNCIA NO MUNICÍPIO DE ITAPORANGA – PB**

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

Área de concentração: Serviço Social

Linha de pesquisa: Serviço Social, Estado, Trabalho e Políticas Sociais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mônica Barros da Nóbrega

**CAMPINA GRANDE – PB
2023**

É expressamente proibido 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 do trabalho.

S586f Silva, Francisco Alyson de Lima.
Formação acadêmica-profissional em serviço social: a supervisão direta do estágio obrigatório nas instituições de ensino a distância no município de Itaporanga – PB [manuscrito] / Francisco Alyson de Lima Silva. - 2023.
135 p. : il. colorido.

Digitado.

Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, 2024.

"Orientação : Profa. Dra. Mônica Barros da Nóbrega, Departamento de Serviço Social - CCSA. "

1. Formação acadêmica-profissional. 2. Supervisão de estágio em Serviço Social. 3. Modalidade de educação a distância. I. Título

21. ed. CDD 362

FRANCISCO ALYSON DE LIMA SILVA

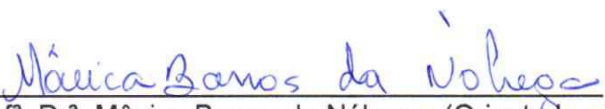
FORMAÇÃO ACADÊMICA-PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL: A
SUPERVISÃO DIRETA DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NAS INSTITUIÇÕES DE
ENSINO A DISTÂNCIA NO MUNICÍPIO DE ITAPORANGA – PB

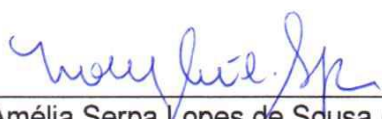
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

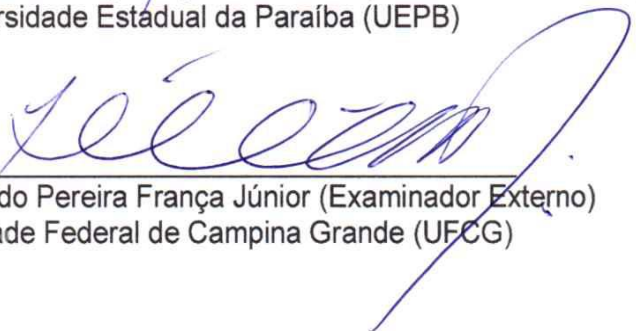
Área de concentração: Serviço Social

Aprovada em: 29/08/2023.

BANCA EXAMINADORA


Prof^ª. Dr^ª. Mônica Barros da Nóbrega (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof^ª. Dr^ª. Moema Amélia Serpa Lopes de Sousa (Examinadora Interna)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof. Dr. Reginaldo Pereira França Júnior (Examinador Externo)
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

A eterna Prof.^a Dr.^a Luciana Batista de Oliveira Cantalice (*in memoriam*), seu apoio e incentivo ajudaram na concretização deste sonho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, em sua infinita bondade e misericórdia, por tudo que ele tem feito em minha vida, concedido incontáveis bênçãos, essa conquista é mais uma das muitas outras que ele tem preparado para minha história, sem sua presença tudo seria vazio, sem seu amor eu seria incompleto.

À minha mãe, uma mulher guerreira, esforçada e valente, que mesmo em meio a tantas dificuldades e sofrimentos nunca se negou a dar o melhor ao seu único filho, estando sempre ao meu lado, me apoiando, me dando forças, me corrigindo, me acompanhando com sua proteção. Sua presença afetuosa durante esta empreitada me fez ter mais forças para continuar sempre lutando pelos meus objetivos.

À minha madrinha, minha segunda mãe, a quem amo profundamente por ter-me proporcionado infinitas coisas que só uma mãe de verdade pode dar ao seu filho, sua paciência e preocupação desde meus primeiros momentos de vida têm me acompanhado e incentivado na busca dos meus ideais, sou muito grato a ti por tudo.

Ao meu Pai, pelo seu apoio, um nordestino valente como muitos outros que não se deixa abalar pelas crises e que sempre busca dar o seu melhor, do seu modo, seu carinho e afeto contribuíram para que esse sonho se tornasse real.

À minha Orientadora Prof.^a Dr.^a Mônica Barros da Nóbrega, pelo muito que me ensinou e contribuiu no meu processo formativo, como também no processo deste trabalho, agradeço imensamente sua paciência e compreensão, continuarei sempre nutrindo pela sua pessoa e profissional grande estima e admiração.

A banca examinadora, composta pela Prof.^a Moema e pelo Prof. Reginaldo, que se dispuseram contribuir neste processo de construção do conhecimento, a quem sou grato pela consideração e estima.

Às professoras e professores do Programa que contribuíram na minha formação acadêmica-profissional, dentre os quais registro aquelas que me marcaram de modo especial: Prof.^a Alessandra, Prof.^a Jordeana, Prof.^a Sheyla, Prof.^a Terçalia, Prof. Jamerson, como também a coordenadora do programa a Prof.^a Moema pelo seu apoio e compreensão durante esses dois anos de formação.

À minha Supervisora de Estágio Docência Prof.^a Maria Aparecida Nunes, pela troca de experiências, pela paciência e compreensão durante o período de Estágio Docência, onde pude me apaixonar cada vez mais por esta profissão que escolhi

seguir, sua dedicação e profissionalismo a tornam uma profissional capaz de ouvir e entender a real necessidade dos sujeitos.

Aos meus amigos, os de perto e os de longe, que com suas amizades sempre me fizeram ter ânimo para enfrentar e superar tantos desafios, que me ajudaram nos momentos de deserto, me fazendo levantar e seguir em frente, sem jamais desistir de sonhar.

Às minhas colegas de sala, em especial as amizades que levarei para o resto da vida: Leandro, Jéssica, Ana Hortência, Jussara, Jousiele, pela troca de conhecimento, pela nossa parceria que deu certo, pela bela amizade que construímos e edificamos em rocha firme.

Por fim, agradeço a quem me ouviu, me aconselhou e me deu forças para não cair no caminho, quando eu mais precisava e quando ninguém me entendia, sendo para mim um apoio seguro e um conforto na dor.

“O real não está na saída e nem chegada:
ele se dispõe para a gente é no meio da
travessia”.

Guimarães Rosa

RESUMO

Esta dissertação, elaborada a partir dos resultados da pesquisa que se propôs analisar a formação acadêmica-profissional de assistentes sociais por meio do recorte da supervisão direta de estágio supervisionado obrigatório em Serviço Social nas instituições de Ensino Superior na modalidade de Ensino a Distância (EAD). Como objetivos específicos: verificar o processo de construção e consolidação da formação profissional de Assistentes Sociais a partir do recorte da Supervisão direta de estágio supervisionado obrigatório em Serviço Social na modalidade EAD; apreender a relação entre o processo de supervisão direta de estágio supervisionado obrigatório realizado nas unidades EAD que ofertam o curso de Serviço Social no município de Itaporanga - PB, e as Diretrizes Curriculares (ABEPSS, 1999), a Política Nacional de Estágio e a Resolução CFESS n.º 533 que regulamenta a supervisão direta de estágio no Serviço Social; identificar as condições objetivas em que ocorre o processo de supervisão direta de estágio supervisionado obrigatório em Serviço Social nas instituições de Ensino Superior privadas na modalidade EAD, na realidade do município de Itaporanga-PB. O método utilizado foi o materialismo histórico-dialético, onde realizamos uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A pesquisa de campo teve como universo as duas Instituições de Ensino Superior (IES) existente no município de Itaporanga – PB, como sujeitos participantes da pesquisa, contamos com os/as supervisores acadêmicos e de campo, e estudantes de serviço social envolvidos no processo de supervisão direta de estágio obrigatório em Serviço Social. Para a coleta dos dados utilizamos a entrevista semiestruturada junto aos sujeitos e na análise dos dados empíricos, tomamos por base as principais categorias do método crítico-dialético de Marx, e algumas categorias teóricas ou analíticas. As análises evidenciaram que a formação acadêmica-profissional, como um processo fundamental para uma formação de qualidade, ocorre com uma operacionalização “precária” na modalidade EAD, sendo esse processo fragilizado e exposto às condições reais dessa formação mercantilizada dada pela expansão do Ensino Superior e da modalidade EAD e os impactos nos cursos de graduação em Serviço Social no contexto da crise do capital.

Palavras-chave: Formação Acadêmica-Profissional. Supervisão de Estágio em Serviço Social. Modalidade de Educação a Distância.

ABSTRACT

This dissertation is based on the results of a research project that aimed to analyze the academic-professional training of social workers through the direct supervision of compulsory supervised internships in Social Work at higher education institutions in the Distance Learning (DL) modality. The specific objectives were: to verify the process of construction and consolidation of the professional training of Social Workers based on the direct supervision of compulsory supervised internships in Social Work in the distance learning modality; to understand the relationship between the process of direct supervision of compulsory supervised internships carried out in the distance learning units that offer the Social Work course in the municipality of Itaporanga – PB, and the Curricular Guidelines (ABEPSS, 1999), the National Internship Policy and CFESS Resolution no. 533, which regulates the supervision of social workers in distance learning. 533, which regulates the direct supervision of internships in Social Work; to identify the objective conditions in which the direct supervision of compulsory supervised internships in Social Work takes place in private higher education institutions in the distance learning modality, in the reality of the municipality of Itaporanga – PB. The method used was historical-dialectical materialism, in which we carried out bibliographical, documentary and field research. The universe of the field research was the two Higher Education Institutions (HEIs) in the municipality of Itaporanga - PB. The subjects participating in the research included academic and field supervisors, and social work students involved in the process of direct supervision of compulsory internships in Social Work. To collect the data, we used semi-structured interviews with the subjects. To analyze the empirical data, we used the main categories of Marx's critical-dialectical method and some theoretical or analytical categories. The analysis showed that academic-professional training, as a fundamental process for quality training, occurs with a "precarious" operationalization in the distance learning modality. This process is weakened and exposed to the real conditions of this commercialized training given by the expansion of higher education and the distance learning modality and the impacts on undergraduate Social Work courses in the context of the capital crisis.

Keywords: Academic and professional training. Social Work Internship Supervision. Distance Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Ranking das dez maiores empresas de Ensino Superior do país em 2017.....	49
Figura 2 – Localização do Município de Itaporanga – PB.....	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil da Supervisora Acadêmica Hermione.....	88
Quadro 2 – Perfil da Supervisora de Campo 1 Minerva.....	88
Quadro 3 – Perfil do Supervisor de Campo 2 Harry.....	89
Quadro 4 – Perfil da Estagiária 1 Luna.....	89
Quadro 5 – Perfil da Estagiária 2 Bellatrix.....	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ABESS	Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANATED	Associação Nacional dos Tutores de Ensino a Distância
BM	Banco Mundial
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAGEPA	Companhia de Água e Esgotos da Paraíba
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
CEDPSS	Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CF	Constituição Federal
ENESSO	Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social
EAD	Educação a Distância
ERE	Ensino Remoto Emergencial
E-MEC	Sistema eletrônico de acompanhamento dos processos que regulam a Educação Superior no Brasil.
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural da Paraíba
FAFIC	Faculdade Católica da Paraíba
FMI	Fundo Monetário Internacional
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FIP	Faculdades Integradas de Patos
FUMAP	Fundo Municipal de Amparo à Pobreza

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
IFES	Institutos Federais de Ensino Superior
IFPB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBA	Mestre em Administração de Empresas
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NHS	Serviço Nacional de Saúde
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PAA	Programa de Aquisição de Alimentos
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PPE	Programa de Proteção ao Emprego
PNE	Política Nacional de Estágio
PIL	Programa de Investimento em Logística
PIB	Produto Interno Bruto
PT	Partido dos Trabalhadores
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAELPA	Sociedade Anônima de Eletrificação da Paraíba
SARS-CoV-2	Síndrome respiratória aguda grave de coronavírus 2
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SCFV	Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SINE	Sistema Nacional de Emprego
SUPLAN	Superintendência de Obras do Plano de Desenvolvimento do Estado

UAB	Sistema Universidade Aberta do Brasil
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UE	União Europeia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 FORMAÇÃO ACADÊMICA-PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NO CONTEXTO DE CRISE CAPITALISTA.....	26
2.1 CRISE DO CAPITAL: DISPUTA ENTRE PROJETOS DE FORMAÇÃO PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	26
2.2 A CONTRARREFORMA DO ESTADO BRASILEIRO: O IMPACTO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	33
2.3 MERCANTILIZAÇÃO E FLEXIBILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: OS REFLEXOS PARA A FORMAÇÃO ACADÊMICA-PROFISSIONAL.....	48
3 SUPERVISÃO DE ESTÁGIO EM SERVIÇO SOCIAL: O DEBATE ACERCA DO PROJETO DE FORMAÇÃO ACADÊMICA-PROFISSIONAL....	59
3.1 DIRETRIZES CURRICULARES DA ABEPSS E A FORMAÇÃO ACADÊMICA-PROFISSIONAL.....	59
3.2 O LUGAR DA SUPERVISÃO DE ESTÁGIO OBRIGATÓRIO EM SERVIÇO SOCIAL NAS DIRETRIZES CURRICULARES DE 1996 E A EXPANSÃO DA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD).....	67
3.3 SUPERVISÃO DE ESTÁGIO E A INCOMPATIBILIDADE COM O ENSINO A DISTÂNCIA.....	74
4 CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS PARA A SUPERVISÃO DE ESTÁGIO OBRIGATÓRIO EM SERVIÇO SOCIAL: A REALIDADE DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NA MODALIDADE EAD NO MUNICÍPIO DE ITAPORANGA – PB.....	82
4.1 ALGUMAS NOTAS SOBRE O CENÁRIO <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA: O MUNICÍPIO DE ITAPORANGA – PB.....	82
4.2 PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	88
4.3 SUPERVISÃO DE ESTÁGIO EM SERVIÇO SOCIAL NA MODALIDADE A DISTÂNCIA NO MUNICÍPIO DE ITAPORANGA-PB: APROXIMAÇÕES	

SUCCESSIVAS.....	90
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS.....	111
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	122
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.....	125
APÊNDICE C – DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O PROJETO DE PESQUISA.....	127
APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ (TAGV)	128
APÊNDICE E – TERMO DE COMPROMISSO DO RESPONSÁVEL PELO PROJETO EM CUMPRIR OS TERMOS DA RESOLUÇÃO 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.....	129
ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL.....	130
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	132

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação trata da Formação Acadêmica-Profissional em Serviço Social, buscando apreender a Supervisão Direta de Estágio Obrigatório em Serviço Social nas instituições de Ensino a Distância no município de Itaporanga – PB, tendo em vista que o estágio supervisionado obrigatório se constitui como um grande desafio tanto no ensino público como no privado e, principalmente no EAD.

Para a apreensão do movimento deste objeto é importante destacar que a formação acadêmica-profissional em Serviço Social encontra-se em um momento histórico permeado por desafios para a categoria e suas entidades organizativas e também para as universidades públicas, no contexto de contrarreformas do Ensino Superior e do forte ataque a ciência e a produção de conhecimento crítico por parte da extrema-direita no Brasil, esta determinação econômica parte de um lastro ideológico que é muito funcional para sua realização.

Neste contexto se faz necessário apreender a Supervisão Direta do Estágio Obrigatório em Serviço Social como elemento constitutivo do processo de formação e do trabalho¹ profissional de assistentes sociais². Um processo de reflexão, elaboração e síntese acerca da relação teoria e prática, fundamental ao desenvolvimento das competências profissionais.

Importante considerar que a articulação entre formação e trabalho encontra no momento do estágio supervisionado obrigatório lugar privilegiado. Temos que a supervisão de estágio é atribuição privativa de assistentes sociais e está prevista na Lei de Regulamentação da Profissão (Lei n.º 8.662/93), reafirmada pela dimensão política do trabalho profissional em nosso Código de Ética Profissional de 1993. Desta forma, os supervisores acadêmicos e de campo se constituem como uma das mediações entre supervisão de estágio e exercício profissional, que permeiam o processo de formação acadêmica-profissional.

Assim sendo, ao analisar as informações coletadas junto aos sujeitos da pesquisa, que se encontram inseridos enquanto participantes do processo de

¹ Frente à opção pelo materialismo, adotamos o conceito de trabalho profissional, pois trabalho é algo muito mais amplo do que o mero exercício de algo. Aqui o próprio método dialético de Marx vem reforçar o sentido ontológico da categoria trabalho de Lukács, a sua análise como reflexo da realidade segundo a noção de tempo e de sociabilidade.

² Adotaremos durante o texto a preposição “de” para evitar o uso de hifens e de barras que dificultam a leitura de pessoas com dislexia e leitores eletrônicos para pessoas com deficiência. Por este motivo não adotaremos na escrita a adequação a linguagem de gênero, que adota a forma feminina e masculina: “o/a; os/as”.

Supervisão, em meio ao contexto de profundas transformações societárias, é necessário e, sem dúvida indispensável, para somar ao debate na agenda profissional como também no fortalecimento da formação acadêmica-profissional, cientes que a conjuntura coloca para a profissão o desafio de formar profissionais para atender as demandas do mercado. Enquanto as Diretrizes Curriculares da ABEPSS recomendam formar profissionais capazes de compreender e atuar nas variadas expressões da questão social, ou seja, uma atuação que esteja segundo a direção social estratégica do projeto ético-político da profissão. Isto posto, ao discutir este tema requer considerar a realidade dada e seus reflexos para a formação e o exercício profissional e no processo da Supervisão Direta do Estágio Obrigatório em Serviço Social.

Ao tratarmos da conjuntura marcada pela crise mundial do capitalismo, a qual tem afetado diretamente o processo de formação acadêmica-profissional, considerando a reestruturação produtiva como determinante de novas configurações nas relações de trabalho que reflete diretamente na formação e, conseqüentemente, no estágio (Ribeiro *apud* Forti; Guerra, 2016). “No Brasil, tem início a partir da década de 1990, sendo adotada uma política neoliberal, tendo como carro chefe o projeto de reforma gerencial do Estado ou chamado de contrarreforma” (Behring, 2008, p. 281).

De caráter regressivo e baseado no tripé: flexibilização, desregulamentação e privatização, temos assim a mercantilização de todos os âmbitos da vida social. No Serviço Social, as extensões da contrarreforma afetam tanto a formação (contrarreforma do Ensino Superior) por meio do sucateamento das universidades públicas e da privatização da educação, como também no trabalho profissional, decorrente da flexibilização das relações de trabalho, além do desmonte das políticas sociais e da precarização dos espaços sócio ocupacionais, dos salários e da carga de trabalho.

Esse cenário atinge diretamente na objetivação da Supervisão Direta do Estágio Obrigatório em Serviço Social, pois entendemos que a inserção no cotidiano profissional proporciona ao estudante articular processualmente as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa da instrumentalidade como mediação da profissão (Guerra, 2000). É necessário considerar a perspectiva da articulação entre a formação e o trabalho de assistentes sociais a partir do visível acirramento dos efeitos da crise do capital.

A crise do capital aprofunda-se com a crise sanitária decorrente do novo coronavírus SARS-CoV-2, conforme Leite (2020, p. 1), “[...] é capaz de evidenciar os limites impostos pelas políticas neoliberais vigentes há mais de 40 anos, expressando as profundas desigualdades e fragilidades das sociedades capitalistas”. Durante a pandemia, a crise do capital ampliou as desigualdades estruturantes da sociedade brasileira, e nesse cenário a universidade foi duramente atacada, enquanto isso, a lógica da educação privada acirrou ainda mais a busca pela recuperação da taxa de lucros do capital.

Entendendo que a produção de conhecimento, na perspectiva marxiana, demanda sucessivas aproximações ao objeto, é necessário destacar que o interesse pelo tema surgiu após o estágio supervisionado obrigatório³ e também no espaço da extensão⁴ universitária a partir das reflexões suscitadas ainda na condição de estudante da Graduação em Serviço Social na Faculdade Católica da Paraíba (FAFIC) – Cajazeiras – PB, no período de 2014-2015. Estas experiências foram muito significativas e um momento ímpar de aproximação com a temática da Supervisão de Estágio e que por motivos objetivos não pude aprofundar na graduação.

No espaço de atuação profissional me aproximo novamente da Supervisão de Estágio, desta vez, na condição de Supervisor de Campo, este momento da Supervisão Direta de estágio alimenta ainda mais o interesse pelo debate acerca dos desafios postos para a formação acadêmica-profissional de assistentes sociais, particularmente na realidade das IES privadas que atuam no município de Itaporanga – PB, onde foram observadas inúmeras dificuldades que permeiam a efetivação da Supervisão Direta do Estágio Obrigatório em Serviço Social.

Nesta pesquisa, ao buscar tratar sobre esta temática, tomamos como tarefa complexa, por exigir apreender os aspectos que perpassam a formação e o exercício profissional, e que se espraiam na Supervisão Direta de Estágio, a partir da realidade dos sujeitos que estão inseridos nesse processo de formação nas IES privadas, o lócus da pesquisa. Cabe salientar que a produção teórica recente tem apresentado inúmeras análises e reflexões sobre a discussão do Estágio e da

³ Estágio realizado no Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS, no município de Poço de José de Moura – PB, no período de março de 2014 a junho de 2015.

⁴ A participação no Projeto de Extensão intitulado: “Capacitação para os Supervisores de Campo de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Bacharelado em Serviço Social/FAFIC” ocorreu no período de agosto a dezembro de 2015, enquanto discente, e de fevereiro a junho de 2016, na condição de aluno egresso.

Supervisão, sendo assim esta nossa produção vem somar e contribuir com as possíveis lacunas existentes, colocando-se para o debate a importância do tema e servindo de subsídio para futuras incursões.

Logo, formulamos o problema de pesquisa a seguir: como ocorre essa formação acadêmica-profissional de assistentes sociais a partir do recorte da supervisão direta de estágio obrigatório em Serviço Social nas instituições de Ensino Superior privadas na modalidade EAD? Esse questionamento se desdobrou em outras indagações que nortearam este estudo, quais sejam: como vem ocorrendo o processo de construção e consolidação da formação profissional de Assistentes Sociais a partir do recorte da Supervisão direta de estágio supervisionado obrigatório em Serviço Social na modalidade EAD? Em quais condições objetivas ocorre o processo de supervisão direta de estágio supervisionado obrigatório em Serviço Social nas instituições de Ensino Superior privadas na modalidade EAD, na realidade do município de Itaporanga – PB?

Para conseguir responder a tais questionamentos, realizamos uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Conforme Lima e Miotto (2007, p. 37), a pesquisa bibliográfica, se configura como “um procedimento metodológico que se oferece ao pesquisador com uma possibilidade na busca de soluções para seu problema de pesquisa”.

A pesquisa documental por consistir em uma investigação cujas fontes são mais diversas e ocorre de acordo com Santos (2002, p. 32) em “fontes bibliográficas que ainda não receberam organização, tratamento analítico”, como os documentos oficiais, leis, decretos, entre outros.

Enquanto a pesquisa de campo, conforme Marconi e Lakatos (2011, p. 69), “consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presumem relevantes, para analisá-los”.

Quanto à natureza, se trata de uma pesquisa qualitativa, que segundo Richardson (2012, p. 90):

[...] pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos.

Esta forma de abordagem, de acordo com Albuquerque e Arcoverde (2017, p. 248), [...] por via das suas diversas linguagens e métodos, permite construir, ou identificar, os “nós de inteligibilidade” da realidade social.

A realidade social na qual este objeto de estudo se encontra inserido enquanto particularidade compõe uma totalidade com inúmeras contradições e determinações, e que se situam em determinados processos históricos com a participação de determinados sujeitos sociais.

Partimos do pressuposto que a modalidade de ensino EAD apresenta baixo custo, e que se observa sua notável expansão num curto espaço de tempo, modalidade de ensino esta que vem se constituindo no Serviço Social como um espaço de formação precarizada, repercutindo na qualidade do trabalho prestado aos usuários.

Adotamos então um abrangente quadro teórico para que compreendêssemos os atuais processos do capitalismo contemporâneo e suas implicações para os diferentes âmbitos da vida social, política, cultural e econômica, recorrendo assim a autores como, Darcy Ribeiro (1977), István Mészáros (2008), Karl Marx (1983), David Harvey (1998), Ernest Mandel (1982), Ricardo Antunes (2009), Ceolin (2014), Virginia Fontes (2017), Florestan Fernandes (2020), entre outros.

Em decorrência do objetivo principal esboçado neste estudo recorreremos às produções dos autores que estudam o Serviço Social e com vista apreender a supervisão direta de estágio obrigatório em Serviço Social como parte constitutiva do processo de formação e exercício profissional, utilizamos Guerra (2018), Lewgoy (2010), Caputi (2021), Iamamoto (2015), dentre outras fontes que foram levantadas e que constituíram o aporte teórico da pesquisa e da exposição.

No tocante aos documentos analisados, estão os publicadas pelas entidades que representam a categoria, o conjunto Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS), bem como a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO): Lei de Regulamentação da Profissão (Lei n.º 8.662/93), Código de Ética Profissional de 1993, Diretrizes Curriculares da ABEPSS (ABEPSS, 1999), a Política Nacional de Estágio e a Resolução CFESS n. 533/2008, que regulamenta a supervisão direta de Estágio em Serviço Social. Como também os documentos que são as bases legais da Educação a Distância no Brasil: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de

1996), Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005, Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017.

Para a realização deste estudo utilizamos a perspectiva teórico-metodológica que considera a perspectiva do materialismo-histórico-dialético, onde se faz necessário analisar as situações concretas, sobre as quais emergem a problemática de nosso estudo. As concepções teórico-metodológicas de Marx possibilitaram a reconstrução crítica e analítica da demanda cotidiana para o Serviço Social, possibilitando que as estratégias ultrapassem toda e qualquer forma de atuação acrítica e apolítica e, segundo Lima e Mito (2007, p.40) "implica sempre uma revisão e uma reflexão crítica e totalizante por que submete a análise toda interpretação pré-existente sobre o objeto de estudo".

Buscando assim contribuir na construção do conhecimento a partir da perspectiva marxiana que requer aproximações sucessivas ao objeto, e que busca dessa forma apreender a realidade concreta em sua complexidade, indo da aparência à essência do fenômeno pesquisado. Deste modo, como afirma Tonet (2013, p. 117), "[...] o conhecimento da realidade implica a captura do complexo processo de articulação entre essência e aparência e o modo específico como isto se dá em cada objeto". Nesta mesma direção,

[...] a teoria é o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador – é o real reproduzido e interpretado no plano ideal (do pensamento). [...] o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto [...] (Netto, 2009, p. 777).

No processo histórico que permeia a constituição do Serviço Social brasileiro, é necessário considerar a perspectiva de totalidade das relações sociais na sociedade, como aponta Yasbek (2016 *apud* Guerra, 2018), "uma totalidade em permanente movimento de reelaboração", posto que a realidade está em constante movimento.

Lukács (1978) afirma que a essência das categorias no método materialista histórico dialético corresponde ao reflexo da realidade, que deve ser confirmado na práxis humana, para se tornarem categorias lógicas. Ainda sobre a perspectiva de totalidade, Yamamoto (2014, p. 73) aponta que "a reprodução das relações sociais atinge a totalidade da vida cotidiana, expressando-se tanto no trabalho, na família, no lazer, na escola, no poder, etc., como também na profissão". Sendo assim, o método adotado é fundamental para a análise da problemática de estudo.

Para este estudo consideramos como sujeitos de pesquisa, os supervisores acadêmicos e de campo, e estudantes de serviço social envolvidos no processo de supervisão direta de estágio em Serviço Social das instituições de Ensino Superior privada na modalidade de Ensino a Distância no município de Itaporanga – PB. A escolha do *lócus da* pesquisa se deu pelo fato de o pesquisador ter acesso à região escolhida, o que resultou na facilidade de acesso para a realização da pesquisa. Como também não podemos deixar de apontar demais elementos como: a grande oferta de espaços sócio-ocupacionais presentes nas diversas cidades da região, principalmente na política de assistência social e saúde, além do fato de que não existem universidades públicas ou privadas presenciais ofertando o curso de Serviço Social na região, restando apenas a oferta por parte de instituições privadas na modalidade EAD.

Desta forma, o universo da pesquisa foram as duas Instituições de Ensino Superior privadas da modalidade EAD do município de Itaporanga – PB e os oito campos de estágio identificados pelo pesquisador. Para Gil (2007, p. 89), “universo ou população é um conjunto definido de elementos que possuem determinadas características”. Sendo assim, foram pesquisadas as duas IES existentes no município de Itaporanga, e oito campos de estágio. Neste caso, a população foi composta pelos profissionais (supervisores de campo e acadêmico) e estudantes, ou seja, 28 pessoas no universo total, das quais 12 supervisores (4 supervisores acadêmicos e 8 supervisores de campo) e 16 estagiários, vinculados a estes campos de estágio.

Segundo Richardson (2012, p. 147), a amostra é “como qualquer subconjunto do conjunto universal ou da população”. E, assim, nossa amostra foi do tipo aleatória simples, buscando a participação de dois supervisores de campo, dois supervisores acadêmicos e dois estagiários envolvidos no processo de supervisão de estágio, totalizando seis sujeitos.

Para Richardson (2012, p. 161), “[...] é necessário possuir uma lista completa dos elementos que formam parte da população, de tal maneira que por meio de um método apropriado se possa selecionar ao acaso aqueles elementos que constituirão a amostra”. Deste modo, o pesquisador construiu previamente uma relação dos locais que foram visitados e os sujeitos que ocupam aquele espaço para a realização da coleta dos dados.

Foram incluídos na pesquisa, os sujeitos que aceitaram participar do processo e que estavam vinculados nas instituições que compuseram a amostra da pesquisa, bem como os que estavam participando no momento do processo de supervisão direta de estágio. Cabe salientar que os participantes tiveram a oportunidade de participar voluntariamente da pesquisa.

Além disso, foram excluídos da pesquisa, os sujeitos que não estavam no processo de supervisão direta de estágio, aqueles que se negaram a participar e aqueles que não faziam parte das instituições que compuseram a amostra da pesquisa.

Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada (Ver apêndice A) junto aos sujeitos, significando um procedimento formal de se obter informações através da fala dos sujeitos da pesquisa. “Entre todas as técnicas de interrogação, a entrevista é a que apresenta maior flexibilidade” (Gil, 2007, p. 105). Sendo assim, um meio de coleta de dados realizado de forma simples e direta, colocando o pesquisador em uma posição propícia para obter dados que vão além dos formulários. A realização das entrevistas foi previamente agendada junto aos sujeitos em espaços que garantiam a sua privacidade e o sigilo das informações prestadas, após as entrevistas, os formulários foram mantidos sob a guarda do pesquisador em local seguro.

Os dados foram analisados tomando por base as principais categorias do método crítico-dialético de Marx: totalidade, contradição, mediação e historicidade, de modo a apreender as categorias na própria realidade e por serem fundamentais ao desenvolvimento deste estudo.

Para Netto (2011, p. 19), “[...] o método de Marx não resulta de descobertas abruptas ou de intuições geniais - ao contrário, resulta de uma demorada investigação”. Além de considerar, nesta pesquisa, as principais categorias do método crítico-dialético de Marx, adotamos algumas categorias teóricas ou analíticas: formação e trabalho profissional, supervisão direta de estágio, Educação a Distância no Serviço Social, oriundas das sucessivas aproximações ao objeto que se pretendia desvendar.

E, nesta mesma direção, nos aponta Netto (2009, p. 797), “articulando estas três categorias nucleares – a totalidade, a contradição e a mediação –, Marx descobriu a perspectiva metodológica que lhe propiciou o erguimento do seu edifício teórico”. Diante do exposto, as entrevistas semiestruturadas foram analisadas

mediante extração das categorias e dos conteúdos cotejados pela mediação sócio histórica das relações entre estrutura e conjuntura, ou seja, uma intrínseca relação entre o conteúdo das entrevistas e a realidade concreta.

Esta pesquisa se pautou na Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, a qual trata das normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes, ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. Portanto, a realização desta pesquisa teve os seus procedimentos orientados e recomendados a partir das orientações da referida resolução.

Sendo assim, esta pesquisa foi submetida à análise do Comitê de Ética recebendo o número do CAAE: 61082622.0.0000.5187, e obteve um parecer favorável pela continuidade do estudo, parecer n.º 5.563.939, o parecer encontra-se disponível nos anexos (p.134).

Conforme a Resolução CNS 510/2016, o risco da pesquisa é “possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente”. Deste modo, é importante salientar que a realização desta pesquisa apresentou a possibilidade de alguns riscos, no transcorrer de seu desenvolvimento. Situa-se a possibilidade de que alguns dos participantes entrevistados possam ter omitido algumas informações, ou mesmo, recusar-se a concluir o momento da entrevista. Nesses casos, o pesquisador tentaria, de forma respeitosa, explicar novamente os objetivos da pesquisa, e se dispor a dirimir qualquer dúvida que surgisse durante o processo de modo a garantir que houvesse a coleta dos dados.

Com relação às dificuldades enfrentadas durante o processo de investigação, destacamos a dificuldade de disponibilidade por parte de alguns dos sujeitos da pesquisa, e a recusa por parte de alguns supervisores acadêmicos que se negaram a participar da pesquisa, mesmo após todas as formas de diálogo e explicação da importância da pesquisa. Necessário registrar que uma supervisora acadêmica se negou participar da entrevista, onde inicialmente aceitou, mas que a cada tentativa de agendamento, era solicitado adiamento por não ter condições no momento, até que em determinado momento por fim ela não aceitou participar da pesquisa, o que não impediu a concretude do levantamento dos dados.

A presente dissertação é composta por três capítulos: o primeiro capítulo traz uma análise sobre as transformações societárias que se efetivaram principalmente a partir da década de 1970 e que incidem diretamente no atual projeto de formação acadêmico-profissional em Serviço Social. Abordamos também o processo de contrarreforma do Estado, com destaque para a contrarreforma da educação com ênfase na privatização do Ensino Superior e a expansão da EAD, as transformações no mundo do trabalho e o desmonte das políticas sociais, que tencionam a formação e o exercício profissional e que se expressam como mediações com o nosso objeto de estudo.

O segundo capítulo discute a Supervisão de Estágio em Serviço Social sob o atual projeto de formação acadêmica-profissional, bem como os avanços alcançados pela aprovação e implementação das Diretrizes Curriculares da ABEPSS e com isso situamos o lugar que a supervisão de estágio ocupa. Abordamos ainda como a expansão da modalidade EAD afeta esse processo, destacando os desafios postos a efetivação da formação de qualidade, frente à incompatibilidade que uma formação a distância apresenta e como isso reflexe no processo de supervisão de Estágio.

O terceiro capítulo tece uma análise concisa acerca da Supervisão de Estágio em Serviço Social a partir da realidade das instituições de Ensino Superior que atuam na realidade do município de Itaporanga – PB. Destacando os aspectos históricos do estágio supervisionado, ponto de partida para a análise da sua operacionalização, princípios e atribuições dos sujeitos envolvidos, tais como: supervisores de campo, supervisores acadêmicos e estagiários/as, discutindo a articulação desses sujeitos e refletindo possíveis estratégias que podem contribuir para facilitar essa integração. Ressaltando a necessidade de apreensão da formação profissional no contexto de Educação a Distância. Por fim, trazemos nossas considerações e as referências bibliográficas utilizadas nesta construção que ora apresentamos.

2 FORMAÇÃO ACADÊMICA-PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NO CONTEXTO DE CRISE CAPITALISTA

Este segundo capítulo apresenta uma análise sobre as transformações societárias que se efetivaram principalmente a partir da década de 1970 e que incidem diretamente no atual projeto de formação acadêmico-profissional em Serviço Social. Abordamos também o processo de contrarreforma do Estado, com destaque para a contrarreforma da educação com ênfase na privatização do Ensino Superior e a expansão da EAD, as transformações no mundo do trabalho e o desmonte das políticas sociais, que tencionam a formação e o exercício profissional e que se expressam como mediações com o nosso objeto de estudo.

2.1 CRISE DO CAPITAL: DISPUTA ENTRE PROJETOS DE FORMAÇÃO PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Para compreendermos a formação acadêmica-profissional em Serviço Social é necessário problematizar as condições em que essa formação ocorre no âmbito do Ensino Superior, bem como apreender como o desmonte que se impôs a Educação Superior pública. Deste modo, alguns resgates históricos se fazem necessários dentro desse processo e as mediações com os projetos societários em disputa pela hegemonia da sociedade sob a égide do capital financeiro.

Tomamos como ponto de partida o que Darcy Ribeiro (1977)⁵ já assinalava que “a crise da educação brasileira não é uma crise, mas um projeto”. É evidente que esse tal projeto determina a subordinação da política de educação aos interesses macroeconômicos contidos nos acordos junto aos organismos internacionais, e que figuram como um projeto de desmonte da educação pública

⁵ Palestra realizada no Encontro da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em 1977.

mundial, subordinado às necessidades sociometabólicas do capital (Mészáros, 2008).

A educação, assim como as demais políticas públicas, é colocada em constante disputa por projetos distintos e antagônicos, de um lado temos a educação para o capital e do outro uma educação para além do capital, nos termos de Mészáros (2008, p. 16) “no reino do capital a educação é, ela mesma uma mercadoria”, nos levando a apreender que a discussão sobre a formação será permeada pela compreensão do debate em torno da relação entre educação e trabalho.

Nas reflexões de Marx (1983, p.149), “[...] o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza [...]”. Ao transformar a natureza, o homem o faz com um objetivo, o que o diferencia dos demais animais. Essa relação entre educação e trabalho se fundamenta pela transformação da natureza, em que pelo trabalho se estabelece a essência humana. Conforme Saviani (2007, p. 154): “O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico”. Esse processo de formação do homem é por si só um processo educativo, pois o homem não nasce pronto, ele vai sendo formado, deste modo a origem da educação é concomitante com a origem do homem.

Ao longo da evolução da humanidade, o trabalho e as relações sociais de produção têm passado por transformações, fundamentadas na influência da lógica de mercado e dos diferentes modos de organização econômica. Essas mudanças são evidenciadas pelas complexidades das contradições e conflitos presentes nos âmbitos: histórico, social, político e econômico.

Essa dinâmica das relações de trabalho e sociais ao longo da história destaca sua subordinação à lógica do mercado e aos variados modos de produção econômica. É necessário refletir sobre a influência desses elementos nas esferas históricas, sociais, políticas e econômicas, ressaltando as contradições e conflitos inerentes a essas transformações, de modo a compreender como as estruturas sociais se moldam e se relacionam com as forças econômicas ao longo do tempo, implicando impactos importantes na organização da sociedade.

No sistema capitalista, as relações de produção e as relações sociais no trabalho adquirem uma nova dimensão e importância. Nesse contexto, os

burgueses, que surgem como detentores do capital e dos meios de produção, introduzem novas formas de relações sociais de trabalho. Eles passam a comprar a força de trabalho humana, estabelecendo preços e condições para esse novo contrato trabalhista, no qual a ênfase recai sobre a produção e o lucro, relegando a segundo plano qualquer relação relacionada à dimensão humana do trabalho.

As mudanças no setor educacional estão diretamente relacionadas aos processos de mudança no modo de produção da sociedade, a necessidade de produzir e garantir lucros, com a expansão da divisão do trabalho devido à introdução da tecnologia. Com a consolidação do sistema produtivo fordista-keynesiano e da cultura urbano-industrial, se desenvolve o sistema educacional, tornando-o capaz de forjar um homem adequado ao padrão de produção e consumo em massa (Dahmer, 2009).

No contexto da acumulação flexível, a educação não pode ser dissociada dessa submissão ao modo de produção. A aprendizagem flexível faz parte do projeto pedagógico desta fase de desenvolvimento do capitalismo, cujo cerne vem do modelo Toyota de produção, numa perspectiva de formação de trabalhador maleável, com domínio técnico-operativo, polivalente, produtivista, competitivo e multifuncional, sendo, pois à educação responsável por criar estas características nos estudantes.

A constituição de um novo padrão de acumulação flexível se caracteriza pela intensificação da precarização do trabalho, bem como, pela proliferação do desemprego estrutural (Harvey, 1998). Posto isto, é evidente que os impactos no mundo do trabalho repercutam nas profissões, e, portanto, na formação acadêmica-profissional.

A sociedade contemporânea no decurso das últimas décadas vem enfrentando profundas transformações, com a crise⁶ que se apresenta atualmente e as respostas dadas por ela (neoliberalismo, reestruturação produtiva e também o neoconservadorismo) presenciamos o que Antunes (2009, p. 17) trata como “profundas mutações no interior do mundo do trabalho”, das quais o autor destaca “[...] o desemprego estrutural, um crescente contingente de trabalhadores em condições precarizadas, degradação que se amplia, na relação metabólica entre

⁶ Conforme Carcanholo (2010, p. 1), “é de natureza do capitalismo funcionar em ciclos”, ou seja, a crise é fator constitutivo do modo de produção capitalista. Já Netto (2012, p. 415) pontua que “não existe capitalismo sem crise”.

homem e natureza”, essas alterações que afetam a totalidade dos seres sociais se tornam cada vez mais complexas.

Ceolin (2014, p. 260) aponta que “as modificações que se efetivam na esfera produtiva incidem diretamente no trabalho e nas políticas sociais”. Com isso as manifestações da precarização no objeto e nas condições de trabalho dos assistentes sociais são expressões da precariedade do trabalho característico do padrão de acumulação em tempos de crise estrutural do capital.

Segundo Fontes (2017, p. 411):

Crises de superprodução renovam a produção da miséria, pelo desemprego, pela destruição de bens de uso que não se converteram em mercadorias. A concorrência desenfreada entre capitais exacerba a tendência à redução dos lucros; a introdução de tecnologias tenta freá-la, através de massas ainda maiores de mercadorias produzidas com menor número proporcional de trabalhadores. O desemprego é crescentemente constitutivo dessa dinâmica social e vem sendo convertido em forma de exploração do trabalho sem a mediação contratual, sem direitos, sem limites de jornada de trabalho.

Necessário também compreender as peculiaridades da sociedade brasileira no bojo do capitalismo mundial e suas particularidades sociais, econômicas e culturais, para endossar nossas reflexões sobre a Educação Superior. Podemos destacar que no Brasil, a Educação Superior nunca foi prioridade, a sociedade e a elite brasileira resistiram por mais de 400 anos a ideia de se criar universidades no país, fato este, que favorecia apenas a uma única classe, a dominante.

O espaço para a criação das instituições de nível superior só ocorreu com a chegada de Dom João VI, em 1808, sendo predominante um preconceito em relação ao Ensino Superior, no qual até 1875 presenciávamos apenas algumas faculdades isoladas, sem nenhuma universidade. Essa resistência persistente pela não criação de universidades, pode ser atribuída aos interesses de Portugal em manter a dependência cultural e política da colônia.

Para Fernandes (2020, p. 51):

Sob o estatuto colonial, não só o controle do poder se operava de fora para dentro; as probabilidades de atuação social das elites “nativas” subordinavam-se às conveniências da Coroa e dos que representassem, dentro da sociedade colonial, os seus interesses econômicos, sociais e políticos mais profundos.

Vale salientar que a Proclamação da República foi um rearranjo da elite no poder, por isso a educação não foi prioridade. A universidade deveria ser uma expressão consciente da vida cultural nacional, devendo, portanto, estar presente e inserida nas estruturas e áreas que decidem sobre os destinos do país.

Essa falta de incentivo à pesquisa e desenvolvimento encontra-se atrelada a uma economia fortemente dependente, de modo que não havia um estímulo interno significativo para a criação de instituições de Ensino Superior focadas em pesquisa e desenvolvimento. Portanto, somente com o decreto n.º 5.616 de 28 de dezembro de 1928, temos a regulamentação da criação de universidades nos Estados, momento em que o Estado assume a Educação Superior como sua responsabilidade.

Faz-se necessário entender este cenário no atraso inicial da universidade como essencial para compreender as especificidades e desafios da educação brasileira dentro dessa divisão do mundo entre países centrais e periféricos, além de considerar a inserção na economia mundial que “já é, por razões estruturais, dependente e subordinada ao comportamento do centro da acumulação mundial de capital” (Carcanholo, 2011, p. 79).

Assim posto, Carcanholo (2008, p. 252) aponta que “costuma-se entender como economia periférica aquele país, ou região, que apresenta, em geral, instáveis trajetórias de crescimento, fragilidade financeira e vulnerabilidade externa”. Podendo assim elencar que significa, portanto, um atraso em comparação a economia mundial. Na busca de compreendermos a problemática da dependência, podemos tomar como base o que aponta Ianni (1974, p. 172):

Existe dependência estrutural sempre que as estruturas econômicas e políticas de um país estão determinadas pelas relações de tipo imperialista. Isto significa que instituições econômicas, políticas, militares, educacionais, religiosas e outras [...], podem ser influenciadas ou mesmo determinadas pelas relações de dependência [...]. Portanto, a dependência estrutural corresponde à manifestação concreta, no interior da sociedade subordinada, das relações políticas e econômicas de tipo imperialistas.

Segundo Fernandes (2020, p. 255), “a economia brasileira se relacionou com a expansão do capitalismo monopolista segundo a forma típica que ela assumiu com referência a parte mais pobre, dependente e subdesenvolvida da periferia”. Essa expansão leva em conta que, desde suas origens, o Brasil, subordina-se aos interesses do capital internacional. Para Mazzeo (1988, p. 29) “o capital estrangeiro

teve um papel preponderante nas atividades econômicas brasileiras e, por consequência, exerceu poderosa, predominância na débil burguesia que por aqui se formou". Essa discussão sobre a subordinação do Brasil aos interesses do capital internacional reflete as complexidades da economia globalizada e a interação constante entre fatores internos e externos que moldam as decisões políticas e econômicas do país.

Nas três primeiras décadas do século XX, a economia e a política brasileira foram fortemente abaladas, se agravando mais ainda após a crise de 1929-1932, período de expansão acelerada das relações capitalistas, que repercutiram intensamente nas classes sociais, no Estado e nas respostas à questão social.

Conforme Antunes (2009, p. 42), "o ciclo de expansão e vigência do Welfare State, entretanto, deu sinais de crise". O Welfare State guiou-se por três marcos orientadores (receituário keynesiano de regulação econômica e social⁷; postulações do Relatório Beveridge⁸ sobre a Seguridade Social; e a formulação da teoria trifacetada da cidadania de Marshall⁹), que conferem racionalidade as suas ações. Os três juntos formaram as colunas modernas do Welfare State.

Em relação à crise do Estado de Bem-estar Social pode-se afirmar que não há um consenso entre os estudiosos. Sendo que nos países industrializados ocidentais, os primeiros sinais da crise do Welfare State estão relacionados à crise

⁷ No que diz respeito ao Receituário Keynesiano de Regulação Econômica e Social é o que se refere ao conjunto de propostas e ideias elaboradas pelo economista britânico John Maynard Keynes, especialmente durante e após a Grande Depressão dos anos de 1930. Contraopondo-se ao *laissez-faire* clássico, Keynes defendeu a intervenção ativa do Estado na economia para estabilizar a demanda agregada e combater recessões. Ele argumentou que, em tempos de crise econômica, o governo deveria aumentar os gastos públicos, mesmo que isso resultasse em déficits orçamentários, para estimular a demanda e, conseqüentemente, a produção e o emprego. Além das políticas fiscais, Keynes também deu atenção à política monetária como ferramenta regulatória. Suas ideias foram amplamente aceitas em muitos países ocidentais na metade do século XX;

⁸ O Relatório Beveridge é um documento histórico apresentado por Sir William Beveridge em 1942, durante a Segunda Guerra Mundial, no Reino Unido. O relatório detalhou as formas de combater as "cinco pragas gigantes" da sociedade: Doença, Ignorância, Miséria, Ociosidade e Sordidez. As recomendações deste relatório foram fundamentais para a criação do sistema de bem-estar social britânico no pós-guerra, incluindo o estabelecimento do Serviço Nacional de Saúde (NHS). O relatório Beveridge desempenhou um papel crucial na definição do compromisso do Estado com o bem-estar dos cidadãos no Reino Unido e influenciou reformas sociais em outras partes do mundo;

⁹ A Teoria Trifacetada da Cidadania de Marshall - conceito desenvolvido pelo sociólogo britânico Marshall em seu ensaio "Cidadania e Classe Social" (1950). Marshall identificou três elementos ou "facetadas" da cidadania que se desenvolveram em sequenciais na história moderna do Reino Unido: a cidadania civil (século XVIII), relacionada aos direitos individuais, como liberdade de expressão e justiça; a cidadania política (século XIX), ligada ao direito de participar no exercício do poder político, como o direito ao voto; e a cidadania social (século XX), associada ao bem-estar e à segurança econômica, incluindo direitos como educação e proteção social. Marshall argumentou que a plena inclusão de um indivíduo na sociedade requer a posse de todos os três tipos de cidadania.

fiscal provocada pela dificuldade de harmonizar os gastos públicos com o crescimento da economia capitalista (Cancian, 2007).

Quanto ao Brasil, cabe afirmar que a partir das relações elaboradas socialmente, não foi possível estruturar um Estado de Bem-estar que fosse semelhante aos dos países de Primeiro Mundo. Paradoxalmente, pode-se dizer que o Brasil vivenciou e ainda vivencia até a atualidade um Estado de Mal-estar Social. De acordo com Gomes (2006, p. 221):

Talvez seja mais coerente considerar que o processo histórico de formação e estruturação das formas do Estado moderno no Brasil, não se tenha implementado mais do que apenas algumas políticas públicas de bem-estar social.

Desde os anos 1970, é possível acompanhar a crise que assola todo o globo, que segundo Mészáros (2000, p. 1), “trata-se de uma crise histórica sem precedentes”, e que não é apenas uma crise cíclica do capitalismo, mais ou menos extensa, como outras já vivenciadas, se tratando assim de uma crise estrutural profunda do próprio sistema do capital. O atual estágio do capitalismo mostra a intensificação da barbárie, onde a divisão social do trabalho é intensificada, bem como o acesso à educação é dificultada, sendo entregue nas mãos do mercado.

Esta crise econômica dos anos 1970 teve origem em diversos fatores complexos, sendo um deles a necessidade de garantir a taxa de lucro no sistema capitalista. Nesse contexto, a transição para novas formas de produção tornou-se imperativa, uma vez que o modelo fordista de produção em massa para consumo em massa já não atendia de forma eficaz às demandas em evolução. A crise, agravada por eventos como o aumento dos preços do petróleo em 1973, destacou a necessidade de adaptação diante das mudanças nas demandas dos consumidores, avanços tecnológicos e desafios competitivos internacionais, a revolução tecnológica se constituído como complexa e uma estratégia capitalista nos termos de Mandel (1982). Assim, a crise econômica não pode ser simplificada apenas como uma resposta à busca pela taxa de lucro, mas como um complexo envolvendo uma variedade de fatores interconectados.

Harvey (1998, p. 145) coloca que “a transformação da estrutura do mercado de trabalho tem como paralelo, mudanças de igual importância na organização industrial”. Como solução, são inúmeras as reestruturações capitalistas que

afetaram a flexibilização da produção e perpassou outros campos da vida social, das relações sociais. No âmbito da produção foi adotado um modelo mais flexível de produção, temos a reestruturação do modelo Fordista-Keynesiano para o Toyotismo, na tecnologia evidenciamos o avanço da informática e das novas formas de sociedade em rede, no campo cultural emergem as ideologias pós-modernas, e na política a constituição do Estado neoliberal.

Dahmer (2009) resgata a reflexão de Chauí (1999) na ótica que, além da produção de conhecimento a partir das necessidades produtivas do mercado, uma “universidade corporativa” exige também uma formação “ágil, flexível e enxuta” refletindo a empresa do modelo flexível. Os trabalhadores tornam-se responsáveis pela sua qualificação profissional como uns “investimentos” em si próprios.

Como aponta Caputi (2021, p. 52), no que se refere à qualidade da educação:

A sujeição da política educacional aos aportes da acumulação capitalista tem provocado um redesenho na qualidade da Educação Superior, desvalorizando, que em pública e/ou privada, a docência universitária, a pesquisa, a extensão e as diretrizes curriculares condizentes com as funções precípuas da universidade.

Tais acontecimentos afetam diretamente a supervisão de estágio, aqui entendida como uma unidade dialética, mediação da formação e trabalho profissional, que aprofundaremos nas seções seguintes. Sendo a educação um processo permanente em nossa vida, é necessária a defesa de uma formação que leve o trabalhador a pensar criticamente e agir na direção da transformação do mundo.

2.2 A CONTRARREFORMA DO ESTADO BRASILEIRO: O IMPACTO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

As transformações profundas no mundo do capital desencadeadas a partir da crise dos anos 1970 resultaram no processo de contrarreformas, que Behring (2008, p. 281) situa em sua análise, de modo que “esteve em curso no Brasil dos anos 1990 uma contrarreforma do Estado e não uma “reforma”, que se compôs de um conjunto de mudanças estruturais regressivas” e que incidiram diretamente sobre a população brasileira e no conjunto dos trabalhadores.

Para compreendermos a raiz da contrarreforma na educação, precisamos compreender o processo de encontros¹⁰ que culminou na elaboração de dois importantes documentos orientadores: a Declaração de Sorbonne e o Protocolo de Bolonha, ambos buscam disciplinar a criação de um sistema mundial de Ensino Superior com os mesmos mecanismos relativos aos interesses vinculados ao mercado, a lógica que deve se instituir no processo e a própria sistemática de avaliação. Estes documentos apontam direcionamentos como flexibilidade, competitividade, eficácia, aligeiramento, essas declarações internacionais serão tomadas como norteadoras do processo de contrarreforma da educação no Brasil.

A Educação Superior tem servido ao capital, sendo considerado um mercado que gera lucros expressivos, e que vem sendo intensamente privatizada, principalmente a partir da ditadura civil-militar (1964). Segundo Germano (2011), a Constituição de 1967 prevê falta de compromisso do estado com o financiamento da educação, com isso a política pública tornou-se mais explícita, incentivando a privatização da educação, e a Emenda Constitucional n.º 1 de 1969 fortaleceu esse processo, sob a responsabilidade do governo militar.

Dada à situação político-econômica em questão, observa-se que a educação foi duramente atingida, tanto que, no final da década de 1980, o Banco Mundial (BM) aponta as contrarreformas educacionais como forma de reestruturação econômica nacional.

Behring e Boschetti (2011) situam a “contrarreforma do estado brasileiro” e conseqüentemente suas extensões para a educação e para o Ensino Superior, o que traz impactos diretos no processo de formação acadêmica-profissional. As ditas “reformas” do Estado são orientadas e designadas para atender o mercado, a ofensiva neoliberal, acima de tudo, passou a desprezar as conquistas da CF-1988, taxando-a como um atraso.

Conseqüentemente, suas extensões para a educação e para o Ensino Superior, em que podemos citar o reordenamento do sistema educacional brasileiro com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 atendendo aos interesses do mercado e conforme orientação de organismo

¹⁰ De acordo com Ferreira (2011, p. 112), “no 800º aniversário da Universidade de Paris (França), os ministros responsáveis pelo Ensino Superior da Alemanha, da França, da Itália e do Reino Unido assinaram em, 1998, a Declaração de Sorbonne, que criou a Área Europeia de Ensino Superior. Mas, no ano seguinte, a Declaração de Sorbonne foi reformulada pelos ministros da educação europeus, dando origem à Declaração de Bolonha, assinada por 29 países europeus”.

multilaterais – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), BM, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), União Europeia (UE), Fundo Monetário Internacional (FMI) – que preconizaram o redirecionamento de um novo perfil para o Ensino Superior e que trouxe impactos diretos no processo da formação acadêmica-profissional. Esse redirecionamento e seus impactos são ilustrados conforme Iamamoto (2014), onde:

O desmesurado crescimento do quadro profissional nas últimas décadas, decorrente da expansão acelerada do Ensino Superior privado – em particular no Ensino a Distância – tem implicações na qualidade acadêmica da formação, no aligeiramento no trato da teoria, na ênfase no treinamento e menos na descoberta científica. A massificação e a perda de qualidade da formação universitária facilitam a submissão dos profissionais às demandas e “normas do mercado”, tendentes a um processo de politização à direita da categoria. O aumento do contingente profissional vem acompanhado de crescimento do desemprego em uma conjuntura recessiva, pressionando o piso salarial e a precarização das condições de trabalho, aumentando a insegurança no emprego e a concorrência no mercado profissional de trabalho. Dificilmente a oferta de trabalho poderá acompanhar, no mesmo ritmo, o crescimento do número de profissionais, podendo desdobrar-se na criação de um exército assistencial de reserva, como recurso de qualificação do “voluntariado”, e no reforço ao clientelismo político, aos chamamentos à “solidariedade” enquanto estratégia de obscurecimento das clivagens de classe (Iamamoto, 2014, 629-630).

Neste cenário de mudanças, desencadeadas pela crise do capital, situa-se o neoliberalismo. Assim, conforme Dardot e Laval (2016, p. 86), “repousa sobre a dupla constatação de que o capitalismo inaugurou um período de revolução permanente na ordem econômica”, que com seu receituário acirrou ainda mais as desigualdades sociais e econômicas em todo o globo, tais ajustes neoliberais estabeleceram o aumento da liberdade para que o capital financeiro se movimentasse nesse campo, assim como também na desregulamentação da economia e dos direitos trabalhistas.

De acordo com Silva, Almeida e Andrade (2017, p. 60) “a década de 1990 registrou a assunção da agenda neoliberal no Brasil e os governos pós-Constituição, até os dias atuais, empreendem duras ofensivas contrarreformistas”, implicando em diversas barreiras para as conquistas da classe trabalhadora. Neste mesmo período a Política de Educação e as demais políticas sociais, foram amplamente atacadas pelo amplo processo de contrarreforma a partir do receituário neoliberal adotado no

Governo Collor-Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso e dado continuidade nos governos posteriores.

Pode-se apontar a contrarreforma das universidades brasileiras num ajuste ideal aos moldes do sistema capitalista, orientado pelos organismos internacionais (FMI, Banco Mundial), onde o neoliberalismo apregoa a subordinação dos “direitos sociais à lógica orçamentária, a política social à política econômica, em especial às dotações orçamentárias” (Iamamoto 2015, p. 149), com rebatimentos negativos na formação acadêmica-profissional de assistentes sociais. A configuração da política de Educação Superior e a perspectiva de uma formação acadêmica-profissional crítica têm sido permeadas por uma relação tensa e contraditória, o que pode afetar a construção de um trabalho profissional competente e comprometido com a democratização da vida social e do poder político e econômico. Além disso, o processo de efetivação desse projeto no cotidiano da formação acadêmica-profissional tem sido marcado por desafios complexos e permanentes.

Segundo Lewgoy, (2010, p. 28):

No processo de supervisão, um dos desafios impostos aos supervisores docentes, de campo e aos alunos é a visualização da lógica mercantilizada e empresarial impressa no trabalho, executado na universidade brasileira.

Essa lógica que adentra a universidade é reflexo dos processos que são desencadeados. É imperioso destacar que a contrarreforma do Ensino Superior atende aos interesses do capital, visando uma formação aligeirada e sem reflexão crítica, o que Mészáros (2011, p. 12) se opõe e pontua ser “necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”, a lógica do capital não permite a criação de uma consciência, se caracteriza pela mera transferência de conhecimentos.

No processo de formação e supervisão encontramos desafios no tocante à efetivação do projeto ético-político do Serviço Social que defende um projeto de transformação da sociedade, pois entendemos que buscar alternativas para o enfretamento dessa lógica mercantil da educação é também defender a formação de qualidade. Faz-se necessário contemplar o que Lewgoy (2010, p. 37) ressalta como “projetos de transformação social cujos princípios estão vinculados à liberdade, à equidade, e à democracia”, nesta direção estaremos buscando decifrar como se

entrelaçam as relações entre formação e trabalho, onde não se efetive uma formação apenas para se inserir no mercado de trabalho e um trabalho que se limite apenas à execução de atividades, ou seja, em simples tecnicismo ou o instrumentalismo puro e sem mediações.

Nesse sentido, Iamamoto (2015, p. 436) aponta claramente que “a subordinação da educação à acumulação de capital compromete a qualidade do Ensino Superior e a sua função pública”, com isso se somam a redução do financiamento, a desvalorização da docência, as inúmeras perdas salariais, e também a pulverização do tripé ensino, pesquisa e extensão. Nesse mesmo cenário cabe destacar a grande expansão dos cursos de serviço social na modalidade de Ensino a Distância, decorrente da organização produtiva do capital, no mesmo passo em que ocorre um intenso sucateamento da educação pública.

No contexto de contrarreforma da educação orientada pelo receituário neoliberal, de acordo com Cantalice, Nunes e Félix (2022, p.105) “aprofunda-se a noção de universidade como empresas, docentes e técnico-administrativo como operários e a Educação Superior como uma mercadoria, equivalente a outra qualquer”. Teremos a partir da LDB uma estruturação da Educação a Distância, que vai ganhar espaço no cenário brasileiro.

A educação sob a nova LDB apresenta a flexibilidade, competitividade, aligeiramento como elementos centrais. O seu conteúdo segue a lógica de adequação do ensino a lógica do custo-benefício, deixando, assim, de destinar recursos para o Ensino Superior. Em seu artigo 80, a LDB prevê a orientação do Ensino a Distância com “o desenvolvimento e a veiculação de programas de Ensino a Distância, em todos os níveis e modalidades de ensino” (Brasil, 1996).

Este processo de contrarreforma encontra terreno fértil por meio da Lei n.º 9.396/96, LDB, sancionada em dezembro de 1996, e que segue os indicativos da contrarreforma do Estado como “a expansão do ensino privado, redução da autonomia universitária, liquidação da relação ensino, pesquisa e extensão, a subordinação do ensino ao mercado” (Abramides, 2019, p. 169). É inconteste que tais expressões se encontram conectadas as mudanças que se efetivaram no mundo do trabalho, na direção propostas pelos organismos internacionais em que a educação seja moldada na direção da flexibilização e no aumento do quantitativo de formados para o mercado de trabalho.

O contínuo desfinanciamento da educação pública nos leva a apreender como tem se processado a formação profissional principalmente a partir da contrarreforma do estado, sobretudo, no Ensino Superior, para isso, recorreremos à análise apresentada por Iamamoto (2015, p. 439) que já em 2006 quando da aprovação pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para o funcionamento dos cursos de graduação à distância, registrava que “[...] enquanto os cursos presenciais oferecem 70% das vagas, o Ensino a Distância, em apenas 2 (dois) anos de funcionamento, já é responsável por 30% do total ofertadas [...]”, cenário este ampliado nos últimos dezessete anos.

No ano de 2014, foram registradas 5.623 matrículas na rede pública enquanto foram 10.721 matrículas na rede privada EAD no estado da Paraíba, importante registrar que entre os cursos mais procurados na modalidade EAD destaca-se o curso de Serviço Social como líder nas matrículas, em um total de 2.700 matrículas (Cunha, 2018). É notável em todo o país a expansão crescente do ensino privado EAD ao passo que ocorre a precarização e destruição do ensino público.

Lewgoy (2010, p. 25) comenta que:

O Brasil tem um dos mais acelerados processos de privatização do Ensino Superior do mundo, o que resulta em instituições dos mais variados níveis, em sua maior parte deficientes em relação às universidades públicas, como no aspecto do pouco investimento na área de pesquisa em razão do elevado custo demandado.

A expansão dos cursos públicos de Serviço Social entre 2003 e 2016 teve um impacto significativo na democratização do acesso à Educação Superior no Brasil. Mais da metade dos cursos públicos na área foram criados nesse período, principalmente em instituições universitárias, com obrigação legal de realização do tripé ensino, pesquisa e extensão. Essa expansão ocorreu em regiões onde havia escassez ou inexistência de cursos públicos de Serviço Social, o que contribuiu para ampliar o acesso à formação acadêmica-profissional na área pública.

É necessário fortalecer uma formação pública, de qualidade, universal, gratuita e laica para enfrentar os desafios postos à profissão. Além disso, a expansão dos cursos públicos de Serviço Social deve ser acompanhada por políticas públicas que garantam condições adequadas para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão na área.

No entanto, essa expansão dos cursos públicos foi marcada por processos de precarização, que afetaram tanto as condições de trabalho dos profissionais docentes e técnicos quanto à qualidade do ensino oferecido aos estudantes. Entre os principais fatores que favorece para essa precarização, destacam-se a falta de investimento na estrutura das universidades, onde com o aumento do número de cursos e estudantes, muitas universidades não conseguiram acompanhar a demanda por infraestrutura, equipamentos e recursos humanos, o que resultou em salas de aula superlotadas, falta de materiais didáticos, falta de docentes, entre outros.

Conforme os estudos de Pereira (2009; 2018), encontra-se em curso uma expansão precarizada do setor público (ainda que este tenha recebido investimentos), quando se compara com a volumosa expansão do ensino privado e EAD, o ritmo do crescimento desta modalidade, tem no serviço social um impacto negativo, onde o perfil de tais cursos é marcado pelo rebaixamento da formação, ampliando os desafios postos à profissão no sentido de fortalecer uma formação pública, de qualidade, universal, gratuita e laica.

Segundo aponta Iamamoto (2015, p. 436), “desde o Governo Cardoso, quando o processo de privatização do Ensino Superior foi acelerado, o empresariado da educação vem recebendo financiamento público, com recursos do BNDES”. A contrarreforma do Ensino Superior no governo FHC foi marcada pelo viés “economicista e privatista, retira a educação da esfera pública e volta-se para a esfera privada” (Abramides, 2019, p. 171).

Importante demarcar a continuidade do neoliberalismo durante os dois governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) posto que há o enfrentamento a pobreza extrema, sem alteração da acumulação do capital e da gigante desigualdade social. Certamente se pode observar a continuidade e intensificação da política fiscal e monetária adotada anteriormente por FHC em seu governo, num fiel cumprimento do receituário neoliberal.

O governo do presidente Lula foi caracterizado por uma política econômica que, em muitos aspectos, se levou da agenda neoliberal o que havia sido adotada pelos governos anteriores. No início de seu governo, Lula manteve algumas das políticas neoliberais favoráveis dos governos anteriores, incluindo a meta de superávit primário, o que significa que o governo deveria economizar dinheiro para pagar os juros da dívida pública. No entanto, ao longo do tempo, o governo Lula

adotou medidas que buscavam um papel maior do Estado na economia, especialmente para promover o crescimento e a inclusão social.

Entre as medidas adotadas pelo governo Lula destacam-se: o Programa Bolsa Família, que concede benefícios em dinheiro às famílias mais pobres para combater a pobreza e a desigualdade, o aumento do salário mínimo, que ajudou a reduzir a desigualdade e estimulou o consumo interno, a políticas de incentivo ao crédito, como a redução da taxa de juros, o que estimulou o consumo e o investimento, o fortalecimento das empresas estatais, como a Petrobras e o Banco do Brasil, o que permitiu ao governo ter mais controle sobre os setores estratégicos da economia, além do aumento dos gastos sociais, como investimentos em saúde e educação.

Essas medidas representaram um afastamento significativo da política neoliberal que havia sido aprovada nos governos anteriores, que se caracterizou por uma ênfase na privatização, na desregulamentação e na redução do papel do Estado na economia. De acordo com Castelo (2012, p. 626), “de 2003 a 2006, o governo Lula teria aceitado sem maiores contestações as políticas neoliberais e, a partir de 2007-08, teria voltado ao projeto original do novo desenvolvimentismo”. Embora algumas políticas neoliberais tenham sido mantidas, o governo Lula adotou uma abordagem mais intervencionista e orientada para o desenvolvimento social e econômico do país.

Ainda conforme Castelo (2012, p. 633), “o neodesenvolvimentismo é um rótulo vazio. É muito mais uma estratégia de propaganda dos governos Lula e Dilma no seu afã de se diferenciar dos governos FHC, do que num corpo de doutrina para orientar a ação do estado”, para ilustrar que as ações adotadas pelo governo que se elegeu a partir do grande apoio das classes populares, mas que ao assumir o poder abandonou os projetos socialistas, optando por uma espécie de “transformismo”.

O redesenho oriundo do processo de contrarreforma iniciado no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) ganhou novos contornos a partir de um conjunto de medidas e ações-combinadas na esfera jurídica, política e econômica com suposto impacto social positivo (uma clara agenda neoliberal) – adotadas nos governos de Lula que não rompeu tais medidas do período anterior – a Reforma Universitária de Lula – das quais merecem destaque a Lei n.º 11.096/2005 que institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, o decreto n.º 5.622/05 que regulamenta o Ensino a Distância, o decreto 5.800/06 responsável por instituir o

Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, “[...] voltado para o desenvolvimento da modalidade de Educação a Distância, para expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de Educação Superior no País [...]” (Brasil, 2006), bem como o decreto 6.096/07 que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Também a ampliação e reformulação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) que permite o financiamento da graduação na Educação Superior a estudantes matriculados em instituições privadas.

Destacaram-se dentre as medidas adotadas pelo primeiro governo Lula uma política de fortalecimento do ensino privado num movimento de deslocamento dos recursos públicos, destaque para o PROUNI. Uma das principais críticas ao PROUNI é que ele não aborda a questão estrutural da desigualdade no acesso à Educação Superior no Brasil. Em vez disso, o programa oferece soluções paliativas, fornecendo bolsas de estudos em instituições privadas. Isso significa que o programa não aborda as desigualdades existentes na qualidade da educação pública e privada no Brasil, e muitas vezes os estudantes mais pobres são forçados a estudar em instituições privadas de baixa qualidade, robustecendo o ensino privado e garantindo a taxa de lucro.

Além disso, o PROUNI não apresentou um impacto significativo na redução da desigualdade no acesso à Educação Superior no país. Embora o programa tenha inserido muitos estudantes no acesso à Educação Superior, em que a maioria das bolsas de estudo eram parciais, o que significou que muitos estudantes ainda tinham que arcar com uma parte significativa do custo da mensalidade. Isso era um obstáculo para muitos estudantes de baixa renda que não tinham condições financeiras para pagar a diferença. Além de que o programa beneficiava principalmente as instituições de Ensino Superior privadas, que recebiam financiamento do governo para oferecer bolsas de estudo, sem que houvesse uma contrapartida significativa na forma de investimentos na melhoria da qualidade do ensino ou da infraestrutura das instituições (Carvalho, 2006).

Embora o PROUNI tenha levado muitos estudantes de baixa renda a terem acesso à Educação Superior, ele não considerou as desigualdades sociais no acesso à educação no Brasil. É importante que se garanta a igualdade de oportunidades na Educação Superior para todos os brasileiros.

Destacou-se também no período a expansão da EAD, tendência que vem se consolidando nos últimos 20 anos, impulsionada em parte pela necessidade de atender as exigências de mercado. Com a mundialização do capital e a intensificação da concorrência, as empresas precisam de profissionais cada vez mais competitivos e capacitados para enfrentar os desafios do mercado. Nesse sentido, a Educação a Distância se apresenta como uma “alternativa” que oferece uma série de “vantagens” em relação aos métodos tradicionais de ensino, como a flexibilidade de horários, a possibilidade de acesso a conteúdo de “alta qualidade” e redução de custos.

No entanto, é importante ressaltar que a expansão da EAD não consegue resolver os problemas da Educação Superior, banalizando assim a concepção de acesso à educação. Essa expansão está relacionada à lógica de capitalização de recursos no campo da educação. É preciso garantir a qualidade dos cursos oferecidos, assim como a formação e capacitação dos professores. Além disso, é fundamental que as instituições de ensino promovam também a pesquisa e a extensão. Afinal, o aprendizado não se resume apenas à transmissão de conteúdo, mas também ao compartilhamento de experiências e à construção coletiva do conhecimento.

Com relação à precarização do Ensino Superior público, Guerra (2010, p. 727), aponta que:

No segundo governo Lula, o Programa REUNI, como programa de expansão do Ensino Superior nas universidades públicas, acentuou a precarização do ensino, pesquisa e extensão, num jogo de ampliação numérica de vagas, sem preocupação com a qualidade da formação. Uma das principais críticas ao REUNI é que ele teria aumentado o número de vagas nas universidades federais sem investimentos adequados em infraestrutura e recursos humanos, ocasionando assim à superlotação das salas de aula, à falta de professores e à falta de equipamentos adequados para o ensino, a pesquisa e a extensão, tripé da Universidade.

Com a reestruturação e a expansão das instituições públicas de Ensino Superior por meio do REUNI, processo que criou novas vagas e novos cursos de graduação em Serviço Social, inclusive na Paraíba, implementado em 2010 na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) campus Sousa – PB. Articulado ao REUNI destaca-se também o PROUNI e o FIES, intensificando ainda mais o processo de mercantilização da Educação Superior. Conforme Cantalice, Nunes e

Félix (2022, p. 105), “o que se propõe é a redução dos investimentos públicos nas universidades, cedendo lugar a uma relação híbrida entre orçamento estatal e recursos privados”, inclusive neste mesmo contexto pode-se observar uma ampliação da oferta do curso de Serviço Social no Ensino a Distância no Estado. Deste modo, mesmo com a expansão das vagas no ensino público, temos efetivamente uma maior oferta de cursos em instituições privadas, e de Ensino a Distância.

Neste mesmo processo de interiorização da formação, podemos situar a expansão de instituições privadas que ofertam o curso em Serviço Social na modalidade EAD. Em consulta ao sistema eletrônico de acompanhamento dos processos que regulam a Educação Superior no Brasil (E-MEC), podemos identificar no Brasil a existência de 155 cursos de bacharelado em Serviço Social, na modalidade de Educação a Distância com habilitação para funcionamento. Enquanto existem 34 cursos de bacharelado em Serviço Social na modalidade de Educação a Distância com habilitação para funcionamento no estado da Paraíba¹¹. No município de Itaporanga, existem registrados 2 (duas) IES que ofertam o curso de Serviço Social na modalidade EAD, que se organizam como polos de Educação a Distância.

Para Almeida (2021, p. 197):

A partir dos anos 2000, a realidade paraibana de expansão dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social nas três instituições públicas (Universidade Federal da Paraíba, Universidade Estadual da Paraíba e Universidade Federal de Campina Grande) concretiza-se mediante a ampliação de matrículas que atingem cerca de mil alunos por ano, afora o número de alunos matriculados nos 10 cursos presenciais e de Educação a Distância de instituições de Ensino Superior privadas, o que totaliza em torno de 4 mil alunos matriculados por ano, em um dos menores e mais pobres estados brasileiros.

Todo esse contexto neoliberal de desmanche do Estado e sucateamento da educação tende a se aprofundar nos governos seguintes, a saber: Dilma Rousseff

¹¹ Cabe registrar que a primeira Escola de Serviço Social na Paraíba surge na década de 1950, criada em João Pessoa em 1951 (atualmente UFPB), posteriormente em 1957, em Campina Grande (atualmente UEPB), inicialmente de origem profissional. Merece destaque a criação do curso de Serviço Social em Campina Grande, pois á época era o único situado fora de uma capital, demonstrando assim o pioneirismo da região. No ano de 1978 é criado o Mestrado em Serviço Social da UFPB (primeiro do Nordeste e quinto do Brasil). Já nos a partir dos anos 2000, dentro do processo de expansão do Ensino Superior público via REUNI, registra-se a criação do curso de Serviço Social na cidade de Sousa (UFCG), também se data de 2012 a criação do Mestrado em Serviço Social da UEPB (Almeida, 2021).

(2011-2016)¹² que ampliou o financiamento para o FIES e o PROUNI. Foram adotados alguns parâmetros para a política educacional incorporadas pelas IES's em todo o país, como

[...] competitividade, empreendedorismo, mobilidade internacional, destacando a universidade no desenvolvimento econômico e social, internacionalização no Ensino Superior em que ocorre o crescimento do interesse do capital pela educação (Vidal, 2016, *apud* Abramides 2019, p. 183).

Ao longo do Governo de Dilma Rousseff, destaca-se a ampliação dos programas criados por Lula, sendo o maior destaque do seu governo o investimento na Educação Profissionalizante por meio da ampliação de escola e institutos técnicos, sendo o maior programa: o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado em 26 de outubro de 2011, pela Lei n.º 12.513/2011, visando preparar inúmeros estudantes para o mercado de trabalho. Apesar de ter sido um programa bem-sucedido em termos de número de matrículas, oferecia cursos de baixa qualidade e tinha um alto custo para o governo.

Outra marca do seu governo está na criação do Programa Ciência sem Fronteiras, um programa que buscava promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. Apesar de ter sido um programa desejado os estudantes, possuía um alto custo e priorizava a quantidade de bolsas em detrimento da qualidade do ensino, onde as bolsas eram destinadas para universidades bem conceituadas.

Importante conquista ocorreu pela aprovação do Plano Nacional de Educação 2014-2024, cujas metas para serem atingidas implicariam uma expansão de 75% das vagas nas IFES (ANDIFES, 2017). Não se pode esquecer que houve cortes de verbas que afetaram principalmente as instituições federais de ensino, que

¹² Durante seu primeiro mandato (2011-2014), Dilma Rousseff enfrentou desafios dos quais incluem uma crise econômica global, protestos populares em massa em todo o país e escândalos de envolvimento envolvendo políticos e empresários. Entre as principais ações do governo Dilma Rousseff, no seu primeiro mandato, destacam-se o aumento dos investimentos em educação e saúde, o fortalecimento do programa Bolsa Família e a expansão de programas sociais, como Minha Casa, Minha Vida. Também foram implementadas políticas públicas para estimular a economia e a geração de empregos, como o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) e o Plano Brasil Maior. No entanto, o governo Dilma Rousseff também foi marcado por críticas relacionadas à falta de investimentos em infraestrutura e ao aumento dos gastos públicos. O mandato terminou com a reeleição de Dilma Rousseff em 2014.

tiveram que reduzir despesas com investimentos e projetos de pesquisa. Durante o período de 2003 a 2016, ocorreram várias greves nas universidades públicas e institutos federais do Brasil.

Cabe ressaltar que as greves são uma forma legítima de reivindicação dos trabalhadores e estudantes, e podem ocorrer em resposta a várias demandas, como melhores condições de trabalho e estudo, reajuste salarial, melhoria da infraestrutura, entre outras. Durante esse período, as greves foram frequentes e, em alguns casos, prolongadas, afetando o funcionamento das instituições de ensino e o calendário acadêmico.

Durante seu segundo mandato¹³, Dilma Rousseff que enfrentava uma crise econômica e política significativa no país, viu a economia brasileira entrar em recessão, enquanto escândalos de envolvimento envolvendo políticos e empresários foram revelados pela Operação Lava Jato que gerou um intenso sentimento de antipatia ao partido da então presidenta. No entanto, o segundo mandato de Dilma Rousseff também foi marcado por críticas relacionadas à gestão da economia, à falta de diálogo com a oposição e com a sociedade civil, bem como à crise política que culminou no Golpe¹⁴, em 2016.

Dilma Rousseff, enfraquecida pelos reflexos tardios da crise de 2008 e pelas disputas internas de poder da burguesia no Brasil, tem seu mandato interrompido a partir de um golpe parlamentar-midiático, que de acordo com Borges e Matos (2020, p. 73) “permitiu a ascensão de Temer ao poder, abriu a trilha para a aceleração da concepção neoliberal nas políticas sociais e na condução do Estado, com congelamentos de recursos e inversão de prioridades”.

De acordo com Silva *et al.* (2020, p. 711), “entre 2011 e 2012, a Presidente teria ‘cutucado onças com varas curtas’”, desagradando à oligarquia financeira. A queda de sua popularidade pode também ser associada “à sua adesão ao programa

¹³Segundo governo da Dilma Rousseff (2015-2016)- entre as ações do governo no seu segundo mandato destacam-se a continuidade de programas sociais, como o Programa Bolsa Família e Minha Casa, Minha Vida, além do lançamento de novos programas, como o Programa de Proteção ao Emprego (PPE) e o Programa de Investimento em Logística (PIL).

¹⁴ O que consta no processo de nº1026416-75.2018.4.01.3400 - Sentença do TRF-1 que decidiu que não houve pedalada, mantém assim decisão que isenta Dilma de “pedaladas fiscais”. A saber: “ainda que se considerasse os fatos narrados como conduta ímproba, ainda assim não restaria demonstrada, no caso, a existência de dolo por parte dos requeridos para a prática de ato ilícito, consistente na vontade deliberada de cometer ato ilícito. Ante o exposto, excluo a ex-Presidente da República Dilma Vana Rousseff da lide, assim como o ex-Ministro da Fazenda Guido Mantega. Quanto aos demais réus, indefiro a petição inicial e julgo extinto o processo sem resolução do mérito, nos termos do artigo 485, inciso I do CPC c/c §6º-B do art. 17 da Lei de Improbidade Administrativa”.

de enrijecimento do ajuste fiscal, no final de 2014”. Em 2016, presenciamos a consolidação do golpe que derrubou do governo federal a presidenta Dilma Rousseff, garantindo que Michel Temer assumisse o governo, e assim pudesse adotar uma agenda regressiva para os direitos sociais e trabalhistas utilizando o pretexto de responsabilidade fiscal, deste modo buscou acelerar e aprofundar a disponibilização do fundo público aos setores privados e ao capital mundial.

O impeachment de Dilma Rousseff em 2016 foi um processo político contencioso e altamente controverso no Brasil. Dilma foi acusada de irregularidades fiscais no Orçamento federal, mas há quem argumente que a verdadeira motivação por trás do impeachment era de remover um governo de esquerda do poder, argumento este que na atualidade pode ser comprovado, frente aos desdobramentos que o golpe gerou. Esse processo de impeachment foi controlado de maneira injusta e politizado, com a participação de setores da mídia e da elite econômica que era contrária ao governo Dilma Rousseff e ao Partido dos Trabalhadores (PT). Esses setores se uniram aos parlamentares que votaram a favor do impeachment, formando uma coalizão que culminou no golpe contra o governo eleito democraticamente, objetivou afastar Dilma Rousseff do poder e implementar uma agenda política mais alcançada aos interesses desses grupos.

A oposição ao governo Dilma Rousseff era liderada pela direita brasileira, que se uniu em torno do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e de outras legendas de direita e centro-direita. Essa coalizão incluía muitos grupos políticos que se opunham ferozmente uns aos outros no passado, mas que se uniram para derrotar o Partido dos Trabalhadores (PT) e sua coalizão de esquerda.

O realinhamento da direita brasileira foi impulsionado por uma série de fatores, incluindo a insatisfação com a economia, a corrupção generalizada e a polarização política. Muitos brasileiros se sentiram desiludidos com o governo do PT e buscaram alternativas políticas. A ascensão da extrema direita no Brasil, com ênfase no discurso do esvaziamento da política e da ética, reflete uma resposta da sociedade a frustrações e desafios. O discurso habilmente explorado por líderes populistas capitalizou a descrença nas instituições políticas tradicionais, a percepção de corrupção, a resistência ao politicamente correto, o apelo à nostalgia e a narrativa de ruptura com a política convencional. Esses elementos contribuíram para a construção de uma base de apoio expressiva, destacando a habilidade dos líderes

extremistas em se apresentarem como alternativas autênticas e eficazes em meio à insatisfação e desconfiança na sociedade.

Neste contexto de golpe, o Governo Michel Temer (2016-2018) tinha a missão de aprofundar o ajuste fiscal e a destruição dos direitos sociais, missão esta anunciada antes mesmo da concretização do golpe, quando da apresentação do programa “Uma Ponte para o Futuro”, esta ponte possibilitou o fim de um governo neodesenvolvimentista com vistas e pressa para por em prática um governo de ofensiva ultraneoliberal.

O golpe de Estado no Brasil, portanto, não é contra a corrupção, como se faz manifestar nos discursos presentes na sua defesa; na verdade, ele nada mais é do que a retomada do poder político de uma burguesia local, dependente, associada ao capital estrangeiro, agora financeiro, que busca desesperadamente recuperar suas margens de lucro e garantir os privilégios historicamente concedidos a uma classe em detrimento de outra (Lira, 2019, p. 919).

Durante o Governo Temer, foi elaborado pelo Banco Mundial (BM) um documento intitulado “Um ajuste justo” visando orientar uma melhoria na aplicação dos gastos do governo, utilizando-se o argumento que visava uma economia no orçamento sem prejuízo para a população, mas a real intenção era o corte de gastos e a mercantilização. Neste documento, os gastos com a Educação Superior são elencados como “altamente ineficientes”, tais gastos poderiam ser economizados pela metade, sugerindo a inclusão de pagamento de mensalidade na universidade pública “para as famílias mais ricas” e melhoria do financiamento estudantil (FIES) (Banco Mundial, 2017). Deste modo, observamos uma nítida reorientação dos gastos públicos, priorizando a Educação Superior privada em detrimento da Educação Superior pública que já vem ocorrendo desde a década de 1990 e que se aprofunda num constante processo de desfinanciamento.

Não obstante tão grande afronta à democracia se fortalece nesse período a concretização de um projeto político de direita que unia o que de mais conservador e reacionário existente e enraizado na sociedade brasileira, culminando na eleição de Jair Messias Bolsonaro. Demier (2020, p. 97) sinaliza que, do ponto de vista histórico, “a burguesia brasileira parece só se realizar efetivamente sob Bolsonaro. O seu governo é o produto da união entre uma burguesia golpista com medo das urnas e um neofascista com excelentes chances nelas”. Em 2018, o candidato de extrema-

direita Jair Bolsonaro venceu as eleições presidenciais brasileiras, capitalizando o descontentamento popular com a classe política tradicional.

O Governo Bolsonaro (2019-2022) em pouco tempo mostrou a que veio, consolidando no plano econômico o “ultraneoliberalismo” e no campo da formação acadêmica visualizamos:

[...] perseguição ideológica às universidades públicas, manifestas nos cortes e contingenciamentos de recursos, suspensão de programas e de bolsas para iniciação científica, para a pesquisa acadêmica, dificuldades para a política de cotas e permanência na Universidade, um evidente enfrentamento à democratização desta instituição secular, reforçando o modelo de universidade privatista e elitista (Borges; Matos, 2020, p. 73).

Conforme Amaral (2021, p. 65), “mesmo com a crise, as empresas capitalistas encontraram formas e estratégias para extrair mais-valia dos trabalhadores”. No contexto pandêmico, presenciamos a consolidação de um mercado de trabalho baseado no uso das plataformas digitais, internet, etc. Desta maneira, cada vez mais, se faz necessário à existência de uma classe trabalhadora disponível a aceitar o que se configura como um “mercado de trabalho dos novos tempos: instável, informal, flexível, sem proteção social”.

No decorrer da pandemia, a crise do capital ampliou as desigualdades estruturantes da sociedade brasileira, e nesse cenário a universidade foi duramente atacada, enquanto isso, a lógica da educação privada acirrou ainda mais a busca por lucros, movimento esse registrado na análise de Antunes (2020, p. 20) que aponta que “a expansão do EAD vem se constituindo em decisivo veículo para a conversão dessas instituições em grandes conglomerados privados educacionais”, processo amplo desencadeado a partir da flexibilização trazida pela LDB e que vai repercutir na precarização e no aligeiramento da formação, processos que abordaremos no próximo item.

2.3 MERCANTILIZAÇÃO E FLEXIBILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: OS REFLEXOS PARA A FORMAÇÃO ACADÊMICA-PROFISSIONAL

Numa sociabilidade que tem as relações sociais fundadas na propriedade privada, “a divisão social do trabalho é intensificada; o acesso à educação é cada

vez mais dificultado; os próprios conteúdos são cada vez mais fragmentados e alienados; o processo educativo é sempre mais submetido às regras do mercado” (Tonet, 2013, p. 241). É precioso para manutenção dessa sociabilidade que a massa de trabalhadores seja educada por uma educação que molde dentro das suas necessidades de exploração, essa investida contra a educação se justifica pelo fato de que ela é um instrumento de grande potencial revolucionário, o que se coloca como uma ameaça para a dominação burguesa.

Como afirma Lukács (1981, p. 152) “na educação dos homens, ao contrário, o essencial consiste em torná-los aptos a reagir adequadamente aos acontecimentos e situações imprevisíveis, novos, que aparecerão mais tarde em sua vida”. É pela educação com caráter emancipatório, que se possibilita o processo de criação de aptidões, é o caminho da mediação de construção do indivíduo como ser social capaz de pensar a totalidade social, para além da matriz econômica que rege a sociedade.

No tocante a agenda de transformações adotadas pelos governos brasileiros, se segue as exigências do grande capital, que necessita de força de trabalho, e utilizam a imagem de “política inclusiva”, conforme destaca Chagas (2016, p.46). Esse processo de precarização da Educação Superior demonstra o objetivo do mercado, em responsabilizar o indivíduo por sua educação, desresponsabilizando assim o Estado, que se utiliza dessa bandeira da “democratização” do Ensino Superior, pela via do mercado, para privilegiar o sucateamento e a privatização das universidades públicas, incentivando a criação de instituições privadas e a expansão da modalidade EAD.

No que tange a “democratização do ensino” precisamos refletir que “os cidadãos têm papéis sociais distintos, e ignorar tal especificidade significa abolir um dos procedimentos que presidem o funcionamento dessas instituições” (Carvalho, 2004, p. 331). Cabe salientar que a expansão promovida, não acompanhou a qualidade da educação e deste modo não respeitou ou considerou as diversidades dos sujeitos envolvidos nesse processo.

A criação de instituições privadas e a expansão da modalidade EAD interessa a diferentes grupos e instituições, empresas e investidores que buscam oportunidades de negócios e lucro no setor educacional. Ao criar uma instituição privada, essas empresas podem oferecer serviços educacionais diferenciados e personalizados, com maior flexibilidade em relação a currículos e formatos de aula.

A expansão da modalidade EAD pode ser vista como uma forma de reduzir custos e ampliar o alcance do ensino, o que pode tornar o negócio mais atrativo financeiramente e lucrativo.

Figura 1 – Ranking das dez maiores empresas de Ensino Superior do país em 2017



Fonte: Adaptado de Consultoria Hoper Educação (2018).

Conforme a figura 1, podemos perceber que a Educação Superior tem se tornado uma atividade lucrativa para os maiores grupos educacionais do Brasil nos últimos anos. Esses grupos, em sua maioria, são empresas privadas que atuam no setor educacional e possuem uma ampla oferta de cursos presenciais e à distância, em diferentes áreas do conhecimento.

Esses grupos educacionais objetivam atender a uma demanda crescente por formação superior no país, oferecendo cursos em diferentes modalidades, como graduação, pós-graduação e *Master in Business Administration*¹⁵ – MBA. Para isso, utiliza-se de estratégias de marketing (massivo e altamente ideologizado) e tecnologias educacionais avançadas, que permitiram a facilidade do alcance e da oferta de cursos.

No entanto, a Educação Superior como atividade lucrativa é permeada de críticas e controvérsias, principalmente em relação à qualidade dos cursos e ao acesso à educação por parte das certificações mais competitivas da população. Sem

¹⁵ Em português, quer dizer Mestre em Administração de Empresas – MBA.

esquecer a preocupação com a mercantilização do ensino e com o papel do Estado na regulação e fiscalização do setor educacional.

Este dado de realidade pode ser observado a partir de elementos recentes extraídos do Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Ensino Superior (IES) / Cadastro e-MEC¹⁶, que indicam atualmente a existência de 627 IES com oferta de curso de graduação em Serviço Social, distribuindo-se da seguinte forma: 72 são públicas e 555 são privadas, significando assim que 73,34% dos cursos de Serviço Social são oferecidos por instituições privadas. Do total de 627 IES que ofertam o curso de Serviço Social, 472 IES ofertam na modalidade presencial e 155 IES na modalidade à distância. Porém, os dados merecem uma comparação no quantitativo de vagas oferecidas, pois as IES da modalidade presencial são responsáveis por oferecer 44.701 vagas, enquanto as IES da modalidade a distância são responsáveis por 209.493 vagas.

Destacamos ainda em consonância com os dados do último Censo da Educação Superior¹⁷, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e pelo Ministério da Educação (MEC), contabilizam 3,7 milhões de ingressantes no Ensino Superior, destes, dois milhões ingressaram em cursos na modalidade Educação a Distância.

A expansão do EAD busca solidez utilizando o discurso de “democratização” e ampliação do acesso das camadas mais pobres a Educação Superior, acesso esse que não se localiza num movimento de expansão da universidade pública para todos, mas via programas de financiamento estudantil junto à iniciativa privada, que nos últimos anos tem se mostrado um investimento muito vantajoso, reforçando ainda mais a lógica da mercantilização da educação.

A crítica teórica e política feita à “mercantilização da educação” afirma a desqualificação dos processos formativos pela fragilização das condições de ensino dos cursos de Serviço Social e sua restrição à pesquisa, comprometendo ainda mais o conhecimento profissional (Pontes; Braga; Oliveira, 2023, p. 108).

A bandeira da “democratização do ensino” apresentada pelo Ensino a Distância, é falaciosa, pois promete ser uma resposta possível na construção de

¹⁶ Relatório de Consulta Pública Avançada por curso. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 fev. 2022.

¹⁷ Censo da Educação Superior. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em 7 mai. 2022.

uma sociedade mais justa e solidária, contudo, essa possível “democratização do ensino” não se encontra fundamentada numa educação pública de qualidade para todos e não é possível de ser alcançada quando se utiliza essa estratégia. Quando se fala de “democratização do ensino” é preciso ter em mente não apenas a ampliação das vagas, das instituições, é necessário pensar, além disso, é poder garantir, conforme Carvalho (2004, p. 333),

[...] o acesso aos bens culturais públicos que nela se deveriam difundir: conhecimentos, linguagens, expressões artísticas, práticas sociais e morais, enfim, o direito a um legado de realizações históricas às quais conferimos valor e das quais esperamos que as novas gerações se apoderem.

Cabe ainda assinalar que num país dependente e periférico como o Brasil, curvado aos interesses do capital internacional e mergulhado num abismo de desigualdade social, não é visível a existência de uma educação pública de qualidade, o que visualizamos é uma educação elitista e discriminatória. No que diz respeito à modalidade EAD as entidades da categoria profissional reafirmam que “seguem denunciando a mercantilização da educação e desmascarando a falácia da ‘democratização do ensino’ que conduz a uma política que reforça as desigualdades sociais e regionais do país” (CFESS, 2014, p. 8).

O Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) tem defendido que a modalidade EAD compromete a qualidade da formação profissional, especialmente na formação em Serviço Social, que requer uma formação crítica e reflexiva. Ao longo dos anos, o CFESS tem produzido e participado de diversas publicações, manifestos, pareceres e outros documentos que abordam essa temática. Podemos mencionar algumas publicações e manifestos do CFESS como a Carta de Brasília (2009) que foi redigida onde durante o 38º Encontro Nacional CFESS-CRESS, e que dentre outras questões, rejeitou a oferta de cursos de graduação em Serviço Social na modalidade EAD. Outra publicação de destaque é a “Cartilha Estágio Supervisionado: Meia Formação não garante um direito”, publicada em 2013, que reúne normatizações acerca do estágio em Serviço Social para os cursos de graduação onde se destacam as normativas relativas à supervisão como atribuição privativa de assistentes sociais, configurando-se como resultado dos esforços do Conjunto CFESS-CRESS na luta contra a precarização da formação e do trabalho profissional.

O acúmulo que temos e o projeto que construímos fazem com que busquemos estratégias de reafirmação dessa construção de mais 30 anos, na perspectiva de investir na consolidação das lutas pela garantia das condições necessárias e adequadas ao exercício profissional, fazendo uso intenso dos requisitos estabelecidos no Código de Ética para construir uma profissão competente e crítica e lutar pela qualidade da formação e do exercício profissional (CFESS, 2013, p. 23).

Após um grande levantamento de dados e estudos dentro dos grupos de trabalhos e juntos aos CRESS, ABEPSS e ENSSO o CFESS apresentou, em 2014, a publicação “Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e serviço social – Volume 2¹⁸”. Este documento aponta questões que envolvem o processo de precarização da Educação Superior brasileira, destacando a graduação à distância. Neste volume são apresentados dados e informações acerca do processo de supervisão direta de estágio, atribuição privativa de assistentes sociais e momento central da formação profissional de estudantes. Esses dados e informações tendem a reforçar o já apresentado no Volume 1 do documento “Sobre a Incompatibilidade entre Graduação à Distância e Serviço Social”, confirmando o descompromisso das instituições de ensino e do próprio MEC com a educação de qualidade enquanto direito social.

Também citar o Manifesto em Defesa da Qualidade do Ensino Presencial em Serviço Social (2016), documento este que critica o crescimento indiscriminado dos cursos EAD e ressalta a importância da formação presencial em Serviço Social.

Ao se analisar todas essas indicações, é possível entender o real objetivo de todo esse processo de precarização da Educação Superior, não existe uma preocupação em incluir a classe trabalhadora no acesso à Universidade, pelo contrário, ocorre uma segregação, onde “para camadas empobrecidas da população, o EAD ou cursos privados presenciais e, para as elites e camadas médias altas, uma educação nas universidades públicas [...]” (Pereira, 2012, p. 43).

A universidade pública pode e deve ser considerada como um verdadeiro espaço de resistência da classe trabalhadora em diversos aspectos. Em primeiro lugar, as universidades públicas são instituições que buscam garantir o acesso ao Ensino Superior de qualidade para todos os brasileiros, independentemente de sua

¹⁸ Cabe destacar que esta publicação do CFESS suscitou a ideia inicial desta pesquisa, frente à aproximação do autor junto a discussão sobre formação profissional.

condição financeira, social ou étnica. Conforme Fávero e Sguissardi (2012, p. 63), “a universidade deve ser o lugar onde se desenvolva um processo teórico-crítico, de ideias, de opiniões, de posicionamentos e também um espaço capaz de gestar propostas concretas, visando ao desenvolvimento efetivo da sociedade”. Isso significa que a universidade pública tem um papel importante na democratização do acesso à Educação Superior, que é um elemento fundamental para a mobilidade social e redução das desigualdades sociais.

Além disso, as universidades públicas têm histórias de luta e engajamento em pautas sociais e políticas relevantes para a classe trabalhadora. As universidades têm sido palco de debates e mobilizações em questões como direitos trabalhistas, igualdade de gênero, combate ao racismo e à homofobia, entre outras. Ademais, “a universidade, por suas próprias funções, deve se constituir em um espaço de investigação científica e de produção do conhecimento” (Fávero; Sguissardi, 2012, p. 67). Dessa forma, as universidades públicas contribuem para a formação de uma consciência crítica e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

No entanto, é importante lembrar que a universidade pública também enfrenta desafios e pressões, como a falta de investimentos, a precarização do trabalho docente e técnico-administrativo e as políticas de privatização do Ensino Superior. Como aponta Saviani, no que diz respeito aos desafios que são postos mediante a expansão, observa-se que as

[...] políticas de expansão centradas em cursos que não exigem uma formação mais sólida, como as que vêm sendo adotadas, todo o Ensino Superior estará sendo rebaixado, circunscrevendo-se a formação intelectual propriamente dita a alguns nichos de excelência, limitados a poucas universidades e cursos de pós-graduação, relegando o conjunto a padrões menos exigentes de qualidade (Saviani, 2010, p. 15).

Nesse sentido, é fundamental que a sociedade e os trabalhadores continuem mobilizados e atentos para garantir a manutenção e o fortalecimento da universidade pública como um espaço de resistência e luta pelos direitos e interesses da classe trabalhadora.

A modalidade EAD está vinculada a uma estrutura tecnológica específica e com uma equipe técnica pedagógica para lidar com as demandas e desafios desse formato de ensino. No entanto, essa oferta de ocorre por meio de cursos à distância

sem as condições necessárias para garantir uma formação de qualidade, o que tem levado à precarização do trabalho docente e à oferta de cursos com baixa qualidade.

Além disso, a expansão do EAD também contribui para a mercantilização da educação e para a exclusão de classes mais pobres da população, que muitas vezes não têm acesso à infraestrutura tecnológica necessária para acompanhar os cursos à distância. Como aponta Saviani (2010, p. 11), “aprofunda-se, assim, a tendência a tratar a Educação Superior como mercadoria entregue aos cuidados de empresas de ensino que recorrem a capitais internacionais com ações negociadas na Bolsa de Valores”. A expansão da EAD não tem sido usada como uma ferramenta complementar que pode contribuir para a democratização do acesso à Educação Superior, uma vez que dentro desses cursos se apresentam a simplificação e banalização dos conteúdos primordiais e basilares da formação acadêmica-profissional, passando a formar um profissional de perfil técnico especializado e alinhado as necessidades do Mercado.

Esse cenário em tela mostra como a formação em Serviço Social também se fragilizou a partir da maciça expansão do EAD, pois essa formação exige uma base teórica e prática sólida, para que o futuro profissional possa atuar de forma crítica, reflexiva e ética. A formação em Serviço Social requer uma formação que promova o diálogo crítico entre teoria e prática, o que é dificultado no Ensino a Distância .

Para Guerra (2010, p.732),

A condição de mercadoria barata a ser consumida rapidamente, à qual a formação profissional tem sido submetida, e a constituição de novos nichos de mercado afetam em especial cursos relativamente baixo, como o de Serviço Social. Não é casual que a oferta de cursos a distância encontre no Serviço Social campo fértil.

Ao tratar a formação como simples mercadoria, como resultado teremos uma formação que não garante criticidade, com lacunas teóricas, sem consciência política. Sendo assim, não teremos a formação de um perfil profissional capaz de apreender a dinâmica da sociabilidade burguesa, reforçando a visão conservadora da profissão.

O aumento da oferta de cursos superiores, tanto presenciais quanto à distância, e a busca cada vez maior pelo diploma universitário contribuíram para uma lógica de banalização, alinhamento e precarização do ensino e da Educação Superior. Isso pode ser observado na falta de investimento em infraestrutura e

recursos humanos capacitados, no aumento da terceirização de serviços, na precarização das condições de trabalho dos professores e na redução da carga horária das disciplinas.

Essa lógica tem como objetivo atender à demanda do mercado por profissionais com diploma universitário, em detrimento da qualidade do ensino oferecido. Nesse sentido, a formação dos estudantes acaba se tornando superficial e desprovida de reflexão crítica, o que pode, certamente, comprometer sua formação.

Nesse viés, a banalização, o alinhamento e a precarização do ensino e da Educação Superior também acabam por fortalecer desigualdades sociais, pois muitas vezes a população mais vulnerável é a que tem menos acesso a uma formação de qualidade. Guerra (2010, p 728) adverte que

[...] as universidades têm tornado “fábricas de diplomas”, e se há fábricas de diplomas é porque existem compradores. Como dito, é necessário forjar um perfil de estudante adequado a essa lógica de banalização, aligeiramento e precarização do ensino e da Educação Superior.

Estas estratégias entram em conflito com os nossos princípios fundamentais de formação acadêmica-profissional, os quais defendem uma educação de qualidade, gratuita, laica e socialmente referenciada. No que diz respeito à Educação a Distância temos que esta formação insere no mercado um enorme contingente de profissionais formados em cursos marcados notadamente pelo aligeiramento e rebaixamento de sua qualidade (Chagas, 2016).

De acordo com Abreu (2016, p. 247), “a ABEPSS tem se posicionado criticamente em relação a várias medidas da política de educação que colidem com o projeto de formação sustentado pela perspectiva de *educação emancipadora*”. Mézáros (2011) argumenta que a educação emancipadora deve ser entendida como um processo de libertação da opressão e da exploração, e não apenas como uma preparação para o mercado de trabalho. Nesse sentido, a educação deve ter como objetivo a formação de indivíduos capazes de compreender as contradições e as complexidades da sociedade, agindo de forma consciente para transformar-se e superar as desigualdades sociais.

A Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) tem sido, ao longo dos anos, uma entidade ativa no debate sobre a formação

acadêmica-profissional em Serviço Social no Brasil. Manifestando-se e atuando fortemente na defesa de uma formação de qualidade alinhada ao projeto ético político defendido pela hegemonia da categoria. No que se refere a Educação a Distância (EAD), a ABEPSS tem posições bem definidas, apresentando um posicionamento crítico em relação à modalidade a distância no ensino do Serviço Social. Em diversas ocasiões, a associação expressou preocupações sobre a expansão acelerada e, muitas vezes, mercantilizada da EAD no Brasil, destacando a necessidade de preservar a qualidade do ensino e a formação crítica dos futuros assistentes sociais¹⁹. A entidade argumenta que o Ensino a Distância pode comprometer a formação crítica, reflexiva e interventiva necessária para a profissão.

Outro posicionamento da ABEPSS é a defesa da presencialidade, por entender que a natureza do curso de Serviço Social exige uma formação presencial com o favorecimento de debates em grupo, participação em organização estudantil, além da experiência estágio, a extensão e a pesquisa. A ABEPSS acredita que tais elementos são fundamentais para a construção de uma formação profissional sólida e que podem ser comprometidos pela modalidade à distância.

Deste modo, tanto a ABEPSS como o CFESS/CRESS são considerados guardiões do projeto hegemônico alicerçado no pensamento crítico e que se põe na luta como classe trabalhadora, na constante vigia ao avanço do conservadorismo. As entidades se colocam por defender uma educação emancipadora que se contrapõe a uma educação tecnicista e mercadológica, cujo objetivo é apenas a

¹⁹ Merece destaque o Projeto ABEPSS Itinerante que objetiva “Fortalecer as estratégias político-pedagógicas de enfrentamento à precarização do ensino superior, por meio da difusão ampla dos princípios, conteúdos e desafios colocados para a consolidação das Diretrizes Curriculares como instrumento fundamental na formação de novos profissionais, na direção do plano de lutas em defesa do trabalho e da formação e contra a precarização do ensino superior” (Síntese do Objetivo Geral das duas edições do Projeto ABEPSS Itinerante 2012 e 2014). É uma das estratégias de consolidação das Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996 no que tangencia sua lógica curricular, fundamentos e sua direção social crítica. O projeto que surge em 2012 e que se tornou uma estratégia de educação continuada das gestões da entidade abordou na primeira edição, em 2012, o tema “Diretrizes Curriculares e o Projeto de Formação Profissional”, na edição de 2014, “Estágio Supervisionado em Serviço Social: desfazendo os nos e construindo alternativas”, em 2016 “Fundamentos do Serviço Social em Debate: formação e trabalho profissional”, em 2018, “os Fundamentos do Serviço Social: as atribuições e competências profissionais em debate”, na edição de 2020 em meio a pandemia abordou “Ética e Direitos Humanos: elementos para a crítica ao conservadorismo” e sua 6ª edição em 2022, abordou “Questão Social, 25 anos das Diretrizes Curriculares e os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Serviço Social”. Sendo assim, “o projeto se constitui como importante estratégia de capilaridade política e acadêmica da ABEPSS e das Diretrizes Curriculares aprovadas em 1996 pela entidade, como ação de educação permanente de docentes, discentes de graduação e pós-graduação, supervisores de campo e acadêmicos. Além disso, o ABEPSS Itinerante também vem possibilitando o fortalecimento da articulação das entidades da categoria, do Conjunto CFESS/CRESS, ENESSO e ABEPSS, principalmente em âmbito regional” (ABEPSS, 2022).

formação de mão de obra especializada e que reproduz as desigualdades sociais existentes. Para Mészáros (2011), a educação não pode ser vista apenas como um processo técnico de transmissão de conhecimentos, mas sim como um processo político e social que visa a formação de indivíduos críticos, conscientes e capazes de agir de forma autônoma na sociedade.

Portanto, as entidades representativas da categoria (ABEPSS, CFESS-CRESS e a ENESSO) assumem a bandeira de luta por uma formação de qualidade e sua preocupação frente à ofensiva de mercantilização da educação. Além disso, uma formação de qualidade em Serviço Social também deve contemplar a valorização da pesquisa e da produção de conhecimento, como forma de aprimorar a atuação profissional e contribuir para o desenvolvimento da profissão. Dessa forma, é importante que as universidades e os cursos de Serviço Social invistam em recursos humanos e materiais adequados, bem como em metodologias de ensino que estimulem o desenvolvimento crítico e reflexivo dos alunos.

O cenário de Pandemia contribuiu para fortalecer esse processo de expansão do EAD, porém, ao observarmos de forma mais aprofundada podemos dizer que os dados apresentados são preocupantes. O número de matrículas nos cursos presenciais nos últimos dez anos diminuiu cerca de 13,9%, enquanto as matrículas na modalidade de Ensino a Distância saltaram para 428,2% (INEP, 2020).

Com a pandemia novos desafios são postos, em decorrência da necessidade de isolamento, a busca de estratégias para o momento histórico recorreu à tecnologia para suprir momentaneamente as demandas da formação, transferindo ou adequando a formação para o formato de Ensino Remoto Emergencial (ERE) que apesar de ser temporário, poderá causar sérias consequências ao enfrentamento e a defesa da educação de qualidade e alinhada com o projeto de formação acadêmica-profissional (Reidel; Cantalice, 2021).

Diante do exposto, buscamos compreender como o processo de mercantilização e flexibilização do Ensino Superior, com os cortes nos recursos da educação pública, principalmente, tem rebatido diretamente na objetivação da Supervisão Direta do Estágio Supervisionado em Serviço Social. no tocante a supervisão de estágio em Serviço Social, na modalidade EAD, temos desafios colocados na contemporaneidade, os quais implicam no futuro da categoria, com ameaças à materialidade do projeto ético-político do Serviço Social brasileiro, que

defende e se alicerça em uma formação acadêmica-profissional de qualidade, presencial e socialmente referenciada.

A realidade apresentada nos mostra que a lógica mercadológica vai afetar diametralmente a formação acadêmica-profissional em Serviço Social e conseqüentemente a Supervisão de Estágio, haja vista que para se formar uma grande massa de profissionais a serem disponibilizados ao mercado é necessário precarizar, acelerando a formação, a qualidade dessa formação é também uma baliza importante para nos alertar sobre a necessidade da vigília constante contra o conservadorismo, que espreita essa grande massa formada a qualquer custo e a qualquer modo. A defesa da formação com qualidade mais do que nunca deve ser bandeira hasteada pelas nossas entidades e assumida pela hegemonia da categoria que defende este projeto ético político profissional.

3 SUPERVISÃO DE ESTÁGIO EM SERVIÇO SOCIAL: O DEBATE ACERCA DO PROJETO DE FORMAÇÃO ACADÊMICA-PROFISSIONAL

Com este terceiro capítulo discutiremos a Supervisão de Estágio em Serviço Social tomando como referência o atual projeto de formação profissional, bem como os avanços alcançados pela aprovação e implementação das Diretrizes Curriculares da ABEPSS e com isso situa o lugar que a supervisão de estágio ocupa. Abordamos ainda como a expansão da modalidade do EAD afeta esse processo, destacando os desafios postos a efetivação da formação de qualidade, frente à incompatibilidade que uma formação a distância apresenta e como isso repercute no processo de supervisão de Estágio.

3.1 DIRETRIZES CURRICULARES DA ABEPSS E A FORMAÇÃO ACADÊMICA-PROFISSIONAL

As mudanças promovidas pela “modernização conservadora” desencadeia no que Netto (2015) chama de “erosão do Serviço Social Tradicional” exigindo assim uma mudança também no perfil que estava sendo formado²⁰, de modo que se fazia necessária uma “refuncionalização” na formação dos/das assistentes sociais indo ao encontro do rompimento com as bases que permeavam a formação desde a emergência da profissão, e requisitando uma ampliação da oferta da formação, ocasionando “a inserção do ensino de Serviço Social no âmbito universitário”.

A mudança do perfil profissional demandada pelo mercado de trabalho diante das novas condições postas pela autocracia burguesa exigia um profissional “moderno”, com isso temos um processo de substituição dos traços “tradicionais” por procedimentos “racionais”. Com essa alteração era preciso que se alterasse também a formação dos/das assistentes sociais, e para isso a política educacional adotada durante a ditadura fez com que esse redirecionamento ocorresse junto as agências de formação profissional, processo que vai somar-se a expansão quantitativa dessas agências (Netto, 2015, p. 163).

Durante a década de 1960, destaca-se o momento que a profissão questiona seus referenciais, bem como assume as inquietações e insatisfações da conjuntura histórica marcada pela autocracia burguesa, bem como pelas redefinições da ordem capitalista. Processa-se então um amplo movimento de busca de renovação profissional nos diferentes níveis teórico, metodológico, técnico-operativo e político, que resultou na necessidade de construção de um novo perfil profissional que assumisse o compromisso junto às demandas da classe trabalhadora (Yasbek, 2016, *apud* Silva, 2016, p. 19).

Na década de 1970, ocorreu uma revisão curricular concomitante ao Movimento de Reconceituação a nível de América Latina que resultou na aprovação de um novo currículo mínimo (1979) e que acentuava a formação tecnicista com vistas a atender às exigências do padrão educacional imposto pela ditadura e demandado pelo mercado de trabalho consolidado e expandido pela “modernização

²⁰ A inserção do Serviço Social no âmbito universitário proporciona o rompimento com o perfil “tradicional” que era formado desde a gênese da profissão, sendo agora influenciado pelas exigências da “funcionalização” da universidade pelo ciclo da autocracia burguesa. Deste período, citamos a aproximação do Serviço Social as Ciências Sociais, que saldou positivamente no sentido de ampliação das preocupações com as disciplinas, bem como negativamente e aqui resultam inúmeras sequelas como o “viés tecnocrático e asséptico das disciplinas sociais”. Outro fator importante na mudança do perfil profissional pode ser atribuído a “mudança do próprio público que ingressa nos cursos de Serviço Social” onde a partir da década de 1970 se observa o ingresso de camadas mais “modernas” e menos das classes “tradicionais” (Netto, 2015, p. 165-167).

conservadora”. Podemos mencionar que tal currículo aprovado era considerado defasado à época, por não refletir o debate do movimento de Reconceituação no que diz respeito ao rompimento com o projeto de formação tradicional e que carregasse uma visão fragmentada da sociedade e do Serviço Social, o que podemos encontrar expressa no Serviço Social de Caso, Grupo e Comunidade (Abreu, 2016, p. 248).

Para Ortiz (2007, p. 256):

No entanto, com relação ao currículo de 1982, ressalta-se que o mesmo propunha também superar a fragmentação existente no tripé caso, grupo e comunidade e para tanto, criaram-se as disciplinas de Metodologia do Serviço Social, História do Serviço Social e Teoria do Serviço Social. A tentativa de superação acabou por gerar uma nova dicotomia ao se separar teoria, método e história como compartimentos isolados da vida social.

No período em que vigorou a “autocracia burguesa”, o Serviço Social acumulou conquistas, dentre as quais se destaca a laicização e a aproximação ao marxismo, que oxigenou a disputa pela hegemonia em todas as instâncias profissionais. Conforme Guerra (2018, p. 30) “a teoria social de Marx é a mais adequada e qualificada para nos orientar nessa direção de desvelar a realidade, de nos permitir identificar as situações que requisitam nosso trabalho profissional”, deste modo, esta aproximação à teoria social de Marx logrará em avanços significativos para a categoria profissional e que encontrou no Movimento de Reconceituação terreno propício para sua difusão.

No bojo do Movimento de Reconceituação, que no Brasil Netto (2015) vai denominar de Movimento de Renovação, se configura como uma primeira aproximação ao marxismo, conforme aponta Guerra (2000), essa aproximação ao marxismo inicialmente se deu de forma “enviesada”. Yasbek (2016, *apud* Guerra (2018, p. 65) situa como uma “apropriação de abordagens reducionistas dos marxismos de manuais”, sendo este “um marxismo equivocados que recusou a via institucional e as determinações sócio-históricas da profissão”, postura esta que se modificou a partir da publicação do livro “Relações Sociais e Serviço Social”, de Marilda Iamamoto e Raul de Carvalho, considerado referência primordial para a profissão. Como versa Escorssim Netto (2011, p. 19):

[...] no Brasil, um interesse sistemático pela história do Serviço Social decorreu dos impactos causados no campo profissional, pelo

Movimento de Reconceituação, que nas palavras de Netto (*apud* Ander-Egg, 1984, p. 13), 'constitui o capítulo mais relevante da história do Serviço Social latino-americano'.

O Movimento de Reconceituação, nas palavras de Netto (2005, p. 6), "constituiu um marco inarredável e incontornável da história do Serviço Social latino-americano". A segunda metade dos anos de 1960 marcou, na maioria dos países em que o Serviço Social já se institucionalizara como profissão, uma conjuntura de profunda erosão de suas práticas tradicionais, a prática empirista, paliativa, burocratizada, do serviço social tradicional orientada pela ética liberal burguesa que buscava enfrentar a "questão social".

Neste processo histórico, o Serviço Social brasileiro, na sua luta pelo rompimento com o lastro conservador e ancorado pelas lutas sociais e conquistas da classe trabalhadora, fez frente à conjuntura de repressão instaurada pela ditadura civil-militar, nas lutas pela democracia e liberdade, contra a tortura, autoritarismo, conservadorismo e as diversas formas de opressão, censura e violência. É, neste contexto de efervescência política, que ocorreu em 1979, já no período final da ditadura, o III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, intitulado "Congresso da Virada", o qual

[...] tornou-se um marco histórico ao revestir-se em significado político e profissional para o Serviço Social (Bravo, 2009), repercutindo na formação/trabalho profissional, organização política da categoria, na pesquisa/produção de conhecimento, na construção do que a categoria profissional denomina de Projeto Ético-Político do Serviço Social (Silva, 2019, p. 18).

Silva (2019) aponta que a partir do "Congresso da Virada", se processa uma busca pela "hegemonia na direção sociopolítica do projeto profissional", que Netto (2015) denomina Projeto Ético-Político do Serviço Social, o qual apresenta 3 (três) direções, sendo a última conhecida como intenção de ruptura.

O Projeto Ético-Político do Serviço Social se apresenta como marco teórico e político que orienta a atuação de assistentes sociais no Brasil. Construído coletivamente pela categoria profissional ao longo de décadas de luta, está fundamentado nos valores, princípios e diretrizes de um projeto que busca a transformação social e a defesa dos direitos humanos, tendo como horizonte a superação da ordem social vigente.

No final dos anos 1970 e início dos anos 1980, quando o país vivia sob uma ditadura militar, período esse que a profissão passa por processos significativos que geraram mudanças nos rumos da formação e do exercício profissional, numa conjuntura marcada também por um conjunto de experiências voltadas para os interesses da classe trabalhadora no processo de redemocratização e luta por direitos, vinculadas a luta sindical e aos movimentos populares, além da articulação com outras categorias profissionais que incidiu diretamente na direção social assumida pela profissão, com isso o Projeto Ético-político vai ganhando corporeidade.

Os esforços e a direção social assumida pela categoria levou a revisão do Código de Ética de 1986 e na elaboração do Código de 1993, na construção do currículo mínimo de 1982 e das atuais Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996 e na aprovação da lei de regulamentação profissional n.º 8.662 de 1993. Conforme Forti e Guerra (2022, p.23) “O Projeto profissional pressupõe intencionalidade, projeção, análise concreta das situações concretas, a partir da realidade, da correlação de forças, de nossa competência teórica e política assentada nos valores éticos emancipatórios”. Em suma, processos marcados por muitos debates, reflexões e disputas nos diferentes segmentos da categoria envolvidos neles.

Cabe destacar que o projeto profissional se encontra fundamentado em alguns pilares centrais, sendo eles: a defesa intransigente dos direitos humanos; a primazia da ética nas relações sociais; o compromisso com a justiça social e a igualdade; a valorização da diversidade e a luta contra todas as formas de descrição e opressão; a defesa do Estado democrático de direito e a intervenção da participação política da sociedade; e a centralidade do trabalho como mediação das relações sociais, tendo como núcleo central a liberdade.

Esses princípios estão intrinsecamente relacionados à concepção de direitos sociais, pelo fato de que a assistente social trabalha diretamente no espaço das políticas sociais, buscando de algum modo dar respostas às necessidades da classe trabalhadora. A atuação de assistentes sociais se dá em diferentes espaços e campos de intervenção, como nas políticas sociais, nas organizações da sociedade civil, nos movimentos sociais, nos espaços de formulação e gestão das políticas públicas, entre outros. O trabalho profissional se realiza por meio de ações visando à viabilização dos direitos e à emancipação dos sujeitos. Assim:

Esse é um projeto profissional que assegura valores que se dirigem aos interesses da classe trabalhadora e, assim, apesar de permitir vislumbrarmos a possibilidade de construção de uma nova ordem societária – uma ordem cuja lógica não seja a contradição entre o gênero humano e o indivíduo e que não se assente na mercantilização da vida social -, não prescinde da relação que nos cabe profissionalmente com os usuários das instituições em que trabalhamos como assalariados (Forti; Guerra, 2022, p. 35).

O projeto ético-político se sustenta em uma matriz teórica crítica, e tem com fundamento a crítica da sociedade burguesa e dessa sociabilidade, “esse projeto, no seu modo de ser, é revolucionário” (Forti; Guerra, 2022, p. 76), pois não se trata de um mero formalismo, mas de um projeto de sociedade que buscam concretização. É importante ressaltar que o projeto ético-político do Serviço Social não é estático, ele está em constante movimento, atualização e coordenação, acompanhando as transformações sociais e as demandas colocadas pela realidade. Nesta direção, de acordo com Guerra (2018, p. 26) se apresenta “a consolidação de um projeto de formação que se expressa nas diretrizes curriculares” e que se encontra permeado por um campo de disputa de projetos societários.

Conforme Abreu (2016, p. 251) “as diretrizes curriculares de 1996 representam um avanço substancial no processo de construção do projeto pedagógico da formação profissional em Serviço Social” proporcionando uma nova lógica curricular, que busca articular um conjunto de conhecimentos indissociáveis traduzidos em núcleos de fundamentação.

As diretrizes curriculares encontram-se estruturadas em núcleos temáticos, buscando articular um conjunto de conhecimentos e habilidades necessárias para responder à demanda de qualificação profissional dos/as assistentes sociais na atualidade. Sendo assim, encontram-se organizados em três núcleos: fundamentos teórico-metodológicos da vida social, fundamentos da particularidade da formação sócio histórica da sociedade brasileira e fundamentos do trabalho profissional. Os núcleos agrupam um conjunto de matérias que compõe as disciplinas e que podem se desdobrar em outras formas²¹ dentro da lógica curricular, favorecendo a participação do/da estudante na dinâmica da vida universitária e deste modo são trabalhados os diversos conhecimentos necessários à atuação profissional (Iamamoto, 2015b, p. 71-73).

²¹ Podem ser trabalhadas em forma de seminários temáticos, oficinas, laboratórios, atividades complementares, como monitorias, pesquisa, extensão, intercâmbios, etc. (Iamamoto, 2015b, p. 73).

Os ventos que impulsionaram o Movimento de Reconceituação, e que fizeram com que o Serviço Social buscase avançar no seu processo de revisão crítica, se aproximando assim da tradição marxista, proporcionou a construção de novos caminhos para o Serviço Social. Como apontado por Iamamoto (2015, p. 209), buscou-se “a reestruturação da formação profissional, articulando ensino, pesquisa e prática profissional, exigindo da Universidade o exercício da crítica, do debate, da produção criadora de conhecimentos”.

A Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social (ABESS), atual ABEPSS, esteve à frente do processo de reformulação dos currículos mínimos ao que hoje chamamos de Diretrizes Curriculares. Essa mudança iniciou-se na década de 1980, configurando-se como nova proposta que rompe com o conservadorismo e aproxima-se do marxismo. A formação profissional dos/das assistentes sociais se coloca por meio das orientações das Diretrizes Curriculares que abrem uma nova história no processo formativo visando enfrentar os desafios colocados pelas expressões da questão social.

A construção de um projeto de formação profissional capaz de atender o que preconiza as normativas e regulamentações legitimadas pelas entidades, resultante da construção coletiva e conquista da hegemonia, é um processo complexo, que se encontra atravessado pelos interesses do capital. Como bem sintonizamos anteriormente, as Diretrizes Curriculares da ABEPSS sofreram influxos das orientações adotadas pelo MEC. As Diretrizes Curriculares do MEC para o Serviço Social não estavam posicionadas com a perspectiva crítica da profissão, com uma visão reducionista do Serviço Social, que o concebe como uma mera atividade técnica e assistencialista, distante das dimensões ético-política e teórico-metodológica. Uma abordagem que favorece a formação limitada, que não capacita os assistentes sociais para analisar criticamente e intervir nas expressões da questão social.

Para Iamamoto (2014, p. 616), “a proposta de currículo mínimo foi atropelada pelo processo de contrarreforma do Ensino Superior, preconizado pelos organismos multilaterais”. O processo coletivo de revisão curricular entre 1994 e 1996 exigiu muito esforço das entidades da categoria para que fosse aprovada pelas instâncias governamentais a proposta construída a muitas mãos, e que ao ser aprovada pelo MEC, sofreu modificações no seu texto original, gerando prejuízos a proposta construída pela categoria, proposta esta que segundo Lemos (2019, p. 85) “[...]”

conjuga o necessário rigor teórico-metodológico na análise e intervenção na realidade social”. No ano de 1999, uma Comissão de Especialistas do Serviço Social revisou o texto aprovado em 1996, dando origem a redação final das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Serviço Social, referenciado e legitimado pela categoria.

As Diretrizes Curriculares da ABEPSS para os cursos de Serviço Social são um conjunto de orientações que visam nortear a formação profissional. Estabelecem princípios, competências e conteúdo que devem ser contemplados nos currículos dos cursos de Serviço Social. Elas são fundamentadas na concepção de formação acadêmica-profissional pautada nos valores éticos e políticos da profissão, buscando formar assistentes sociais capazes de atuar de forma crítica, reflexiva e transformadora nas diferentes áreas de intervenção.

A nova lógica curricular implantada a partir da década de 1990 expressa a preocupação com as transformações ocorridas na sociedade resultantes das relações de produção, do papel e desempenho do Estado frente a questão social e as novas demandas postas aos assistentes sociais, exigindo um novo olhar sobre o significado da profissão e do profissional em suas atribuições decorrentes das relações sociais e econômicas vigentes (Davet, 2021, p. 108).

Um dos princípios fundamentais das diretrizes é a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Isso significa que os currículos devem contemplar atividades de ensino teórico e prático, pesquisa científica e intervenção social, proporcionando aos estudantes uma formação teórico-metodológica sólida e articulada com a prática profissional. Além disso, as diretrizes destacam a importância da formação voltada para a compreensão da realidade social, a promoção da cidadania e dos direitos humanos, a defesa dos interesses da classe trabalhadora e a luta pela justiça social. Os currículos devem abordar temas como desigualdades sociais, exclusão, violência, gênero, raça, etnia, diversidade sexual, entre outros.

As competências profissionais esperadas de assistentes sociais, segundo as diretrizes, envolvem o domínio de conhecimentos teóricos, metodológicos e ético-políticos, assim como a capacidade de análise crítica da realidade, o planejamento, execução e avaliação de intervenções profissionais, a gestão de processos sociais e articulação com outras áreas e profissionais. Ainda, destaca-se a importância da

pesquisa como instrumento de produção de conhecimento na área do Serviço Social.

Importante ressaltar que as Diretrizes Curriculares da ABEPSS para os cursos de Serviço Social não são meras recomendações, mas têm caráter normativo e orientador, sendo referenciadas e legitimadas pela categoria profissional. Elas buscam garantir uma formação consistente e comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. As Diretrizes Curriculares apontam que se pretende formar um perfil “profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas para seu enfrentamento”, não obstante que seja “um profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social” (ABEPSS, 2007, p. 227).

Uma das inovações trazidas pelas Diretrizes Curriculares é a exigência de uma formação com caráter teórico-prático, de modo que a reflexão sobre o exercício da profissão e os processos sociais que incidem sobre ela não se limitem apenas as disciplinas voltadas à intervenção profissional, como a disciplina de estágio, mas que se perpassem as demais disciplinas. É no Estágio Supervisionado que ocorre essa integração dos conhecimentos aprendidos durante a formação acadêmica com as vivências do concreto dos espaços nos quais trabalha a assistente social. Essa nova lógica curricular pressupõe a superação da fragmentação do conhecimento, sendo, pois, um grande desafio por ser necessária a construção de um espaço crítico que fomente a dimensão investigativa capaz de desenvolver respostas às demandas postas.

3.2 O LUGAR DA SUPERVISÃO DE ESTÁGIO OBRIGATÓRIO EM SERVIÇO SOCIAL NAS DIRETRIZES CURRICULARES DE 1996 E A EXPANSÃO DA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)

O saldo positivo para o Serviço Social adquirido na década de 1980 e notadamente marcado por uma direção crítica que remete ao processo de ruptura com o conservadorismo não extinguiu por completo a parcela da categoria profissional, especialmente aquela de viés conservador e que de acordo com Netto (2011, p. 112), “o conservadorismo nos meios profissionais tem raízes profundas e se engana quem o supuser residual”. Nesse cenário se apresenta um

questionamento da hegemonia do projeto ético-político do Serviço Social. Para Cantalice (2016, p. 247),

[...] essa hegemonia teórico-política na profissão será questionada ainda nos anos 1990 dadas duas ordens de questões, que articuladas conformaram um cenário regressivo tanto do ponto de vista político-econômico quanto sociocultural. Os que, por um lado, impunham à profissão novas requisições e grandes desafios, e, de outro, passavam a reanimar e reagrupar correntes conservadoras que persistiam no interior da profissão.

Esse reagrupamento de correntes conservadoras resulta no que Netto (2003) denomina de “alianças entre as tendências conservadoras da profissão e o neoconservadorismo pós-moderno”, pois “a recusa pós-moderna da metanarrativa, da macroteoria, da categoria da totalidade etc., vem ao encontro do conservadorismo profissional, que privilegia o microsocial, no máximo as ‘teorias de médio alcance’”.

Conforme aponta Cantalice (2016) “as atuais mediações sócio-históricas - dentre elas as elaborações pós-modernas, que disseminam uma peculiar via de leitura do real e que influenciam amplamente o campo de produção de conhecimento”, deste modo, tensionando a direção social atual hegemônica da profissão. O que visualizamos a partir das implicações da cultura pós-moderna no Serviço Social é a nítida tendência de confronto com a herança teórico-metodológico marxista, que busca a renúncia da mesma, busca por renunciá-lo ou superá-lo, incorrendo no empobrecimento do debate teórico-metodológico e ético-político da profissão.

Buscando sintonizar toda a construção da formação com a história presente, nos alerta Guerra (2004, p. 39), “não obstante os avanços da profissão, não se pode perder de vista que estamos diante de um contexto regressivo que faz retrocederem as conquistas democráticas, no qual germinam e se afirmam tendências neoconservadoras”. Nesta seara, é preciso ter clareza que tais tendências encontram terreno fértil no Serviço Social, vista a aproximação ao pensamento pós-moderno. Santos (2007) aponta “o Serviço Social, por sua vez, tem no conservadorismo um elemento central da sua constituição ideo-teórica e histórica” e que se soma a deslegitimação da vertente crítico-dialética e consequente ataque ao projeto ético-político-profissional.

Nesse cenário, são questionadas as categorias razão dialética, o humanismo, a historicidade, a emancipação e o universalismo. A formação acadêmica-profissional é atingida por essa infiltração pós-moderna que desarticula o projeto profissional que foi construído vinculado aos interesses da classe trabalhadora na luta por uma transformação societária, incidindo também em uma maior separação dos posicionamentos individualizantes, acreditando na sua neutralidade e despolitizadores dentro da profissão.

Incorre aqui que, frágil apropriação do método crítico dialético debilita o já disputado projeto de formação, que abre margem para diversas elaborações pós-modernas. Mediante esse cenário desafiador e que nos inquieta a refletir.

[...] se quer formar assistentes sociais competentes do ponto de vista ético, político e técnico, é preciso destacar o trabalho profissional, permitindo uma formação que apreenda a totalidade das dimensões: teórico-metodológico, ético-política e técnico-operativa". Essa formação profissional estabelece parâmetros para o aprendizado que considere a realidade social com a constante preocupação de dar respostas às demandas sociais emergentes na sociedade, e que vão exigir um profissional propositivo capaz de entender suas competência e atribuições na direção da transformação, sem fugir das especificidades da profissão (Guerra, 2018, p. 39).

A formação profissional no serviço social encontra-se alicerçada a partir da perspectiva crítica que defende uma formação que crie condições para a crítica da sociedade burguesa e suas contradições. Assim, é necessária uma formação que, de acordo com Guerra (2018, p. 25), “seja capaz de responder aos dilemas da atualidade”. As Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1999) preconizam uma formação profissional que viabilize uma capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, como requisito fundamental para o exercício profissional, com vistas à apreensão crítica dos processos sociais numa perspectiva de totalidade.

Tendo uma direção tomada a partir das necessidades indicadas pelas Diretrizes Curriculares (ABEPSS, 1999) que apontam para uma formação constituída por um conjunto de conhecimentos que se expressam nos “núcleos de fundamentos teórico-metodológico, de formação sócio-histórica e do trabalho profissional” (ABEPSS, 1999, s/p.) e entender a articulação necessária entre formação e exercício profissional, conforme Ribeiro in Forti e Guerra (2016, p. 131), “é no núcleo de fundamentos do trabalho profissional que se situa o estágio” sendo perpassado pelos demais núcleos de forma articulada, sendo assim um “elemento articulador”.

O projeto de formação propõe, assim, uma lógica curricular centrada na concepção de ensino-aprendizagem que rompe com a “educação bancária”, conservadora e de “doses homeopáticas” de conhecimentos a partir de conteúdos dialeticamente organizados de modo dinâmico e flexível em três núcleos de fundamentação. Está estruturado em uma perspectiva de totalidade, com o objetivo de romper com a fragmentação no conjunto das disciplinas e matérias [...] (Caputi, 2021, p. 60).

Nesse sentido, em que situamos o processo de construção do projeto ético-político tem como ponto de partida o amadurecimento intelectual da profissão na pesquisa e produção teórica, a aproximação à teoria social de Marx influenciou o Serviço Social e se expressa no Código de Ética de 1993, que se coloca de acordo com Barroco e Terra (2012) como “um instrumento educativo e orientador do comportamento ético profissional do assistente social: representa a autoconsciência ético-política da categoria profissional em dado momento histórico”. É uma questão central a natureza, os objetivos e a teleologia do projeto de formação profissional.

Podemos, assim, apontar a ausência de uma formação privilegiada alinhada com o projeto de formação crítico proposto pelas Diretrizes Curriculares, sem participação na vida acadêmica e nos movimentos sociais, essa realidade apresentada na modalidade a distância e em alguns cursos privados, carrega além da precarização da formação, inúmeras irregularidades que exigem ações diretas dos Conselhos para coibir este tipo de oferta, e que detalharemos a seguir.

Atentos a essa realidade que se concretiza diuturnamente podemos destacar o posicionamento do CRESS/PB²² que tem se colocado na defesa de uma formação de qualidade, manifestando-se assim em nota que “não obstante a autorização da oferta da formação em Serviço Social nessas condições em nosso Estado, muitos cursos ainda têm sido oferecidos de forma irregular”, essa situação gera um número de egressos prejudicados pela “facilidade do acesso”, mas acompanhada pelos prejuízos de ordem financeira, intelectual, física e moral, quando da responsabilização e fechamento de cursos irregulares.

²² CRESS/PB. NOTA SOBRE A OFERTA DE CURSOS IRREGULARES DE SERVIÇO SOCIAL NO ESTADO DA PARAÍBA (31 de agosto de 2019). Comissão de Formação e Trabalho Profissional do CRESS – Paraíba. Disponível em: <https://www.facebook.com/paraibacress/posts/2615385601817148>. Acesso em: 18 out. 2019.

Aqui se faz necessário diferenciar os cursos ofertados na modalidade EAD e os cursos irregulares, de modo que o curso pode ser legal e regular, mas mesmo assim aligeirado, rebaixado e voltado ao mercado. Segundo a LDB, temos:

LDB – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Art. 44. A Educação Superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

I – Cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente; (Redação dada pela Lei n.º 11.632, de 2007).

II – De graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

III – de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação que atendam às exigências das instituições de ensino;

IV – De extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino (Brasil, 1996).

Para ofertar a Educação Superior se faz indispensável possuir a autorização do MEC, os cursos livres não possuem credenciamento junto ao MEC e, desta feita, não podem emitir diploma apenas certificados que não possuem valor de título para nível superior. Os cursos de extensão em nível superior são semelhantes, mas também não emitem diploma. Ambos não podem ser aproveitados em disciplinas obrigatórias e eletivas dos cursos de graduação, mas podem ser utilizados para integralizar atividades complementares dos cursos de graduação, previstas no projeto pedagógico do curso (CFESS, 2019).

Considera-se a oferta irregular/ilegal de cursos de Serviço Social quando que se dá pelo aproveitamento de disciplinas cursadas ao nível de extensão e/ou cursos livres e que, posteriormente, são aceitas como cumprimento dos créditos obrigatórios necessários ao curso de graduação em Serviço Social, normalmente em uma Instituição de Ensino Superior (IES).

Na mesma direção assumida pelas Diretrizes Curriculares e buscando assim construir parâmetros que orientem a formação profissional de assistentes sociais, situa-se a construção da Política Nacional de Estágio da ABEPSS, discutida amplamente pela entidade tomando por base o papel em que o Estágio Supervisionado se coloca.

A discussão do estágio supervisionado se coloca, ainda, como estratégica na defesa do projeto de formação profissional em consonância com o projeto ético-político do Serviço Social. Foi fruto das exigências de qualificação do processo de implantação e efetivação das Diretrizes Curriculares do Serviço Social, aprovadas pelo conjunto da categoria em 1996, no contexto de contrarreforma do Estado e das suas repercussões na política de Ensino Superior no Brasil (Mesquita; Guerra; Gonçalves, 2019, p. 152).

A Política Nacional de Estágio da ABEPSS (2010), construída coletivamente e motivada pela defesa do projeto de formação profissional, bem como instrumento de luta contra a precarização do Ensino Superior, vem ratificar que o Estágio Supervisionado em Serviço Social se configura como “instrumento fundamental na formação da análise crítica e da capacidade interventiva, propositiva e investigativa do/a estudante”, compreendendo também a dimensão política da supervisão na relação com a categoria profissional (ABEPSS, o CFESS/CRESS e a ENESSO).

Como destaca Lewgoy (2010), sobre a importância dessa vivência do Estágio como um meio de qualificar a formação acadêmica e promover o aprendizado integral da estudante. O estágio na formação profissional é uma etapa fundamental para o desenvolvimento e amadurecimento do estudante, pois proporciona a oportunidade de aplicar na prática os conhecimentos adquiridos ao longo do curso.

Lewgoy (2010) compreende o estágio como um momento de unidade entre a teoria e prática. Nesse sentido, ela enfatiza que a experiência de estágio proporciona ao estudante a chance de vivenciar a realidade da profissão, conhecer o ambiente de trabalho, suas demandas, desafios e responsabilidades, além de possibilitar o contato direto com os/as assistentes sociais. A autora destaca que o momento do estágio precisa se fundamentar a partir da concepção crítico-dialética hegemônica, considerando o legado da trajetória histórica da profissão no Brasil.

Nessa direção, o estágio precisa superar o caráter imediatista, mecânico, descontínuo, burocrático, essencialmente técnico-operativo, dissociado das dimensões presentes na profissão, intelectual, ontológica, ético-políticas, teórico-metodológicas e investigativas (Mesquita; Guerra; Gonçalves, 2019, p. 104).

O estágio como um momento de apreensão e de definição de interesses e escolhas profissionais. Ao vivenciar diferentes experiências na fase de estágio, o/a estudante tem a oportunidade de refletir sobre suas competências, identificar suas

habilidades e adquirir referências, o estágio contribui para que se forme um profissional capaz de compreender dialeticamente as mediações postas no cotidiano profissional.

Nesse sentido, Lewgoy (2010) alerta para a importância de um estágio de qualidade, ou seja, um estágio que proporcione um ambiente adequado de aprendizado, com supervisão adequada, tarefas relevantes e oportunidades reais. É fundamental que as instituições de ensino, espaços sócio-ocupacionais e as entidades estejam atentas à qualidade do estágio oferecido, garantindo que seja uma experiência enriquecedora e não apenas uma mera formalidade.

Estágio e Supervisão de Estágio devem ser concebidos como uma unidade indivisível neste processo didático-pedagógico que se expressa na “indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional” (ABEPSS/CEDPSS, 1997, p. 62).

Segundo Lewgoy (2010, p. 165), “a supervisão de estágio é canal de ligação entre as disciplinas e os campos de estágio, na medida em que privilegia a análise conjuntural de processos sociais” e, com isso, requer dos supervisores uma busca constante de atualização e de capacitação profissional para suprir esta necessidade.

Na particularidade do curso de Serviço Social, defendem a importância do ensino presencial em todas as fases do processo formativo; realização do estágio supervisionado de modo presencial com acompanhamento dos supervisores acadêmicos e de campo; realização de pesquisa e investigação em toda formação profissional. Nesse sentido, os cursos de graduação a distância (EaD) “se confrontam radicalmente com os nossos compromissos e princípios e colidem com os conteúdos, habilidades e competências previstas nas diretrizes curriculares para os cursos de serviço social” (Abramides, 2019, p. 252-253).

Cabe destacar, em 2010, o posicionamento do conjunto CFESS/CRESS, ABEPSS e ENESSO quando da campanha²³ “Educação não é fastfood” que reafirmava a posição contrária à modalidade EAD e que tinha como objetivo “chamar a atenção da sociedade, de uma forma provocativa, para a realidade desses cursos,

²³ “No dia 12 de agosto, a campanha “Educação não é fast-food: diga não para a graduação à distância em Serviço Social”, promovida pelo Conjunto CFESS-CRESS, ABEPSS e ENESSO, com apoio do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), foi suspensa por ordem judicial. Em razão da ação promovida pela Associação Nacional dos Tutores de Ensino a Distância (Anated). O magistrado entendeu que parte do material veiculado (ilustrações, vídeos e spot de rádio) expressa um caráter pejorativo ao Ensino a Distância (EAD) que ridiculariza os “consumidores” deste método. As entidades promotoras entenderam a decisão judicial como uma forma de censura” (CFESS, 2011).

comparando as aparentes facilidades do Ensino a Distância com um lanche rápido, mas pouco nutritivo” (CFESS, 2011). A campanha voltada contra a política brasileira de Ensino Superior que diante da expansão dos cursos não garantia o acesso democrático ao ensino e tampouco qualidade, e assim não se dirigia aos estudantes e trabalhadores que optam pela modalidade.

E, ao tratarmos do Ensino a Distância, é necessário apreender, tendo em vista que o EaD é projetado para oferecer uma educação em grande escala, em nome da universalização do Ensino Superior, em contraste com a educação pública, estatal e laica em todos os níveis. Ele prevê uma redução da quantidade de tutores e técnicos administrativos em comparação com os professores e técnicos no ensino presencial, o que resulta em uma flexibilização de seus direitos. As entidades da categoria ABEPSS, CFESS/CRESS e ENESSO se posicionam contra esse molde de formação na Educação a Distância, por conceberem a educação como direito e não como uma mercadoria, conforme mostrado acima.

Conforme o que abordamos nos itens 2.2 e 2.3 do capítulo anterior, em que expomos dados sobre a expansão da modalidade EAD e das preocupações apontadas neste item em tela, é preciso trazer à baila os dados recentes apresentados no Relatório Final da Pesquisa Nacional do Perfil Profissional de Assistentes Sociais – Fase 1: Dados do Recadastramento – coletados pelo período de 2016 a 2019, de modo que possamos apreender como o acelerado aumento dos cursos de Serviço Social nas últimas décadas impacta e se apresenta na formação e titulação de assistentes sociais.

A profissão, que registrava 70 mil assistentes sociais inscritas/os ativas/os nos CRESS em 2006, quando completou 70 anos (poderia se falar em média de 1 mil inscrições/ano), saltou para 176.524 mil ao final de 2019 [...], o que corresponderia a uma média aproximada de 8.000/ano, um crescimento exponencial de 152% em 13 anos. Evidentemente, essa expansão gigantesca nas últimas duas décadas se deve à contrarreforma do Ensino Superior no Brasil, agudizada desde a aprovação da LDB em 1996 e já amplamente denunciada pelo CFESS (CFESS, 2022, p. 49).

Essa renovação, nos quadros profissionais, demarca o perfil expansionista dos cursos presenciais e grandemente dos cursos à distância. E, nesse cenário, a Supervisão é lugar privilegiado para o processo formativo, dada à centralidade do estágio. Esse processo de supervisão, dividida entre supervisor acadêmico e

supervisor de campo, necessita ser um verdadeiro espaço de reflexão e acompanhamento sistemático, em conjunto e tendo por base os instrumentos normativos legitimados pelas entidades da categoria (Pereira, 2016).

Em um contexto atravessado pelo processo de mercantilização, o/a supervisor/a de campo se torna, pois, um sujeito fundamental neste processo formativo, é sujeito capaz de oferecer grandes contribuições. Mas, é necessária a existência dessa aliança com a supervisão acadêmica e com as unidades formadoras para criação e incentivo a formação permanente destes profissionais.

3.3 SUPERVISÃO DE ESTÁGIO E A INCOMPATIBILIDADE COM O ENSINO A DISTÂNCIA

O ato de supervisão pode ser analiticamente conceituado como um processo de acompanhamento, orientação e avaliação realizado por um indivíduo experiente e qualificado, denominado supervisor (acadêmico ou de campo), em relação ao trabalho de outro profissional em formação ou em exercício de determinada atividade, neste caso o estagiário. A supervisão visa promover o desenvolvimento e aprimorar as habilidades, conhecimentos e competências do supervisionado, proporcionando um ambiente de aprendizado e crescimento profissional.

Tomando como horizonte o projeto ético-político da profissão, levando em conta o movimento histórico da supervisão de estágio em Serviço Social, compreende-se, a partir de Lewgoy (2010, p. 64) que “a supervisão corresponde a uma das atividades mais antigas de ensinar e aprender”, a autora afirma ainda que “a linha da história revela que o conceito de supervisão atende às tendências técnicas predominantes do cenário social de cada época”. O ato de supervisionar está presente desde a gênese da profissão, e foi se transformando em acompanhamento aos diversos contextos econômicos, político, social e cultural²⁴.

No Serviço Social, a supervisão ocupa um papel essencial na formação acadêmica-profissional de assistentes sociais. A supervisão em Serviço Social objetiva promover o desenvolvimento profissional, garantir a qualidade dos serviços prestados e assegurar à ética e os valores fundamentais da profissão. A supervisão

²⁴ Não adentraremos na seara de caracterizar como a supervisão foi se modificando durante o decurso temporal desde a gênese da profissão até os dias atuais, tendo em vista o recorte do objeto. Essa análise pode ser encontrada na obra de Lewgoy (2010) e Caputi (2021).

no Serviço Social tem uma base teórica e prática, proporcionando aos assistentes sociais em formação uma oportunidade de mediar os conhecimentos teóricos adquiridos durante a sua formação acadêmica em situações reais de trabalho. O supervisor de campo desempenha o papel de facilitador, orientando a assistente social em treinamento por meio de reflexões críticas em sua prática, enquanto o supervisor acadêmico orienta no adensamento da teoria com a prática profissional.

Neste processo de estágio, estão envolvidos três sujeitos: supervisor acadêmico, supervisor de campo e estagiário/a. cada sujeito tem seu papel definido e a partir daí se estabelece uma relação de troca, onde cada um possui determinadas responsabilidades e competências. A supervisão em Serviço Social desenvolve habilidades práticas e habilidades específicas da profissão. O supervisor pode fornecer orientações sobre estratégias de intervenção, métodos de avaliação, técnicas de entrevista, legislação e políticas sociais relevantes. Essa orientação prática ajuda o estagiário a aprimorar suas habilidades de intervenção. É necessário ressaltar que

[...] o processo de formação profissional ancorado na direção social do projeto ético-político exige entendimento crítico da sociedade capitalista, da questão social e do papel do Estado, bem como defesa intransigente da liberdade e dos direitos humanos. As determinações da sociedade capitalista incidem nas condições de trabalho e de vida do/a docente, do/a supervisor/a de campo e do/a discente, criando obstáculos à supervisão em relação, dentre outras questões, ao tempo necessário de reflexão junto a/ao discente na apreensão das mediações [...] (Santos, 2019, p. 200).

A supervisão também desempenha um papel na reflexão ética e na análise crítica da prática profissional. O supervisor incentiva o(a) estagiário(a) a considerar os valores éticos fundamentais da profissão, como justiça social, respeito à diversidade, defesa dos direitos humanos, etc. Isso ajuda o(a) estagiário(a) a tomar decisões éticas e lidar com dilemas éticos complexos que podem surgir no trabalho com indivíduos e profissionais com prática conservadora.

Através da supervisão, no momento do estágio, os/as estagiários/a têm a oportunidade de integrar teoria e prática, refletir sobre seu exercício profissional, desenvolver habilidades e competências necessárias e garantir a qualidade dos serviços prestados. O supervisor atua como um elemento chave no fomento dessa

formação de profissionais éticos, competentes e comprometidos com a justiça social e o bem-estar dos indivíduos e comunidades que atendem.

Conforme as Diretrizes Curriculares da ABEPSS “a formação profissional em Serviço Social tem seu alicerce firmado na perspectiva crítica, buscando assim promover uma formação que crie condições para a crítica a sociedade burguesa e suas contradições”. Para isso, o momento do Estágio, é de fundamental importância na formação da análise crítica e da capacidade interventiva, propositiva e investigativa do/da estudante (ABEPSS, 2010, p.11).

O estágio e a supervisão direta são centrais nesse processo formativo de futuros profissionais, e podemos encontrar isto posto nos instrumentos constitutivos do nosso projeto profissional que se expressam a partir da Lei de Regulamentação da Profissão (Lei 8.662/1993) e do Código de Ética do/a Assistente Social (1993). Sendo reafirmadas também nas Diretrizes Curriculares e na Política Nacional de Estágio ambas da ABEPSS, como também na Resolução CFESS n. 533/2008 que dispõe sobre a supervisão direta de estágio em Serviço Social.

A lei 8.662/1993 que regulamenta a profissão traz a Supervisão de Estágio como atribuição privativa do/a Assistente Social, segundo Ortiz (2016, p. 207) “diante dessa atribuição, há de se sublinhar o caráter exclusivo da supervisão de estágio em Serviço Social por assistentes sociais”, é indiscutível neste ponto que o/a aluno/a-estagiário/a deve ser acompanhado/a por um Assistente Social devidamente inscrito no CRESS de sua região.

[...] quando se tornou atribuição privativa desse profissional, também foi apontada como competência profissional nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS. A necessidade da supervisão de estágio foi mais uma vez ratificada, e melhor entendida, a partir da Resolução CFESS 533/2008 e da Política Nacional de Estágio (PNE) (Ortiz, 2016, p. 207).

É necessário também apontar que mesmo que a supervisão de estágio seja uma atribuição privativa de assistentes sociais, a partir de sua autonomia relativa pode não assumir tal atribuição, no que pese as diversas condições, seja objetiva ou subjetiva enquanto profissional e da instituição que venha ser obstáculo no exercício profissional e conseqüente na aprendizagem. Ou pode também, tal profissional, não se achar suficientemente preparado para assumir a supervisão (Ortiz, 2016).

Nessa mesma direção, apontamos a supervisão como atribuição privativa, cabe entender assim que tal papel, conforme Gonçalves, Mesquita e Guerra (2022,

p. 145), “não é uma obrigação, mas sim uma opção e um compromisso político-pedagógico, uma vez que gira em torno de sua contribuição para a formação de futuros/as profissionais”. Entretanto, a essa recusa cabe aos conselhos, juntamente com as unidades de formação²⁵, buscarem favorecer a oferta de educação permanente para qualificar esses importantes sujeitos no processo do Estágio.

Podemos destacar a aprovação da Resolução CFESS n. 533, que trata da supervisão direta de estágio, visando regulamentar e fortalecer o que já era previsto desde 1993 na Lei de regulamentação da profissão, que garante a supervisão de estágio como atribuição privativa do/da assistente social e principalmente como mais uma forma de enfrentamento da precarização do Ensino Superior. Portanto, a supervisão direta de estágio se constitui como um espaço privilegiado no processo de formação acadêmico-profissional, o que exige que a profissional organize o seu cotidiano profissional de modo que possa destinar algumas horas à supervisão e aqui reside a dificuldade, em meio à sobrecarga de trabalho, não configurar a supervisão como trabalho extra.

Segundo Ortiz (2014, p. 211), “com relação à supervisão de campo e acadêmica, a Política Nacional de Estágio afirma também a sua indissociabilidade”, pois os sujeitos envolvidos no processo de supervisão de estágio – supervisores acadêmicos e de campo e estagiários – se apresentam neste processo que pressupõe a existência de uma supervisão sistemática ao estagiário por um assistente social do campo de estágio, responsável pelo acompanhamento, reflexão e integração do/da aluno/a no campo de trabalho, ao mesmo passo, que este será também acompanhado por um supervisor acadêmico que lhe proporcionará a reflexão teórico-metodológica de questões afetas ao exercício profissional e formação.

Conforme aponta Lewgoy (2010, p. 133), ocorre no momento do estágio em que “o supervisor tem a oportunidade de adquirir novos conhecimentos e inteirar-se com competência e atualidade e o supervisionado tem a oportunidade de refletir a prática e se beneficiar pela experiência do supervisor”. Deste modo, a construção do

²⁵ Na Paraíba, o Conselho Regional de Serviço Social – CRESS/PB – 13ª Região, tem firmado parceria junto às unidades de formação (UEPB, UFPB, UFCG) na oferta de cursos de extensão, e que durante a pandemia foram realizados de forma remota, possibilitando um alcance de um grande contingente profissional. Importante também registrar, que o Projeto de Extensão idealizado pela Profa. Luciana Cantalice (*in memoriam*) e assumido pela Profa. Marina Leite, em parceria com a UFPB, conseguiu concluir no mês de junho de 2023, a primeira turma de assistentes sociais que participaram deste importante espaço de educação permanente e que foi realizado em parceria com o CRESS/PB.

estágio entre supervisão e estagiário/a potencializa a qualificação do(a) aluno(a), e com isso tanto a supervisão acadêmica, quanto a supervisão de campo devem assegurar ao/a aluno/a a unidade e a indissociabilidade teoria/prática, formação e exercício profissional. No âmbito do EAD, podemos apontar que

[...] a necessidade de, tanto por pesquisadores da área do Serviço Social quanto pelas entidades da categoria (CFESS/CRESS, ABEPSS e ENESSO), permanecer problematizando amplamente junto à categoria profissional (estudantes, assistentes sociais e docentes, formados ou não via modalidade EaD) as condições formativas da modalidade de ensino, que apontam para uma formação fragilizada, com diversas limitações (Pereira; Ferreira; Souza, 2014, p. 198).

Em se tratando do curso de Serviço Social na modalidade EAD, temos a organização em polos, que são estruturas físicas onde os/as alunos podem ter acesso a recursos e infraestrutura para o desenvolvimento de suas atividades acadêmicas. Esses polos são geralmente localizados em diferentes cidades e regiões, permitindo que os estudantes tenham um local de apoio próximo às suas residências. Muitos polos funcionam em prédios que não dispõem de uma estrutura física adequada, por vezes em casas alugadas e que por si não dão conta de garantir ao aluno acesso a condições básicas de um ensino de qualidade.

Dentro dos polos ocorre o processo de tutoria, que na EAD são responsáveis por fornecer suporte acadêmico aos estudantes. Os tutores atuam como facilitadores do processo de aprendizagem, auxiliando os alunos na compreensão do conteúdo, na resolução de dúvidas e no acompanhamento das atividades propostas. A comunicação entre tutores e alunos(as) pode ocorrer por meio de ferramentas online, como fóruns de discussão, chat e videoconferências. Aqui, neste processo de tutoria, a figura do(a) professor(a) não é central, e sabemos que o(a) professor(a) é quem desempenha um papel importante na criação de um ambiente de aprendizagem significativo, incentivando a participação ativa dos(as) estudantes, estimulando debates e reflexões, e promovendo uma abordagem crítica e reflexiva do conteúdo.

A criação desse ambiente de aprendizagem com trocas significativas fica inviabilizada na EAD, que oferta aos que nela ingressa a “flexibilidade de tempo e espaço”, o que cabe apontar também é a total transferência da responsabilidade para o/a aluno/a, se nega o direito a educação com qualidade, de modo que é o

próprio aluno/a que deverá dispor de condições para sua formação, “pois os alunos podem acessar o conteúdo e realizar as atividades no momento que lhes for mais conveniente”. Além disso, a EAD permite que pessoas que moram em áreas distantes ou têm dificuldades de locomoção tenham a oportunidade de obter uma formação acadêmica, como já vimos sustentando, uma total negação a formação de qualidade, pois o simples fato de levar essa educação ao mais longínquo lugar não considera em nenhum momento as condições que o/a aluno/a terá para sua formação.

No entanto, é importante reafirmar que a modalidade de EAD não vai conseguir garantir uma formação de qualidade. E são inúmeras as fragilidades, desde a falta de interação presencial entre os alunos e professores, que dificulta a troca de experiências, debates e construção coletiva de conhecimento. Essa ausência de um ambiente físico de aprendizagem resultar em uma menor socialização entre os alunos e uma sensação de isolamento, é um processo individualizante e despolitizado.

A EAD, ao individualizar a responsabilidade do aprendizado, delegando ao aluno essa responsabilidade, exige um maior nível de disciplina e autodisciplina dos alunos, uma vez que eles precisam se organizar para acessar o conteúdo e realizar as atividades de forma independente, muitas das vezes após uma jornada de trabalho ou aos fins de semana. Nesse processo, a falta de acompanhamento presencial dos professores resulta em uma formação rebaixada.

Portanto, as instituições de ensino que oferecem cursos de Serviço Social na modalidade EAD dependem de recursos tecnológicos para que se efetive esse tipo de formação, na tentativa de promover uma interação significativa entre os alunos. É necessário apontar tais fragilidades dessa modalidade²⁶, pois precisamos considerar que existem desigualdades no acesso à internet e ao uso de computadores. Essas desigualdades estão relacionadas a fatores socioeconômicos, geográficos e demográficos, como, por exemplo, nas áreas rurais e regiões mais remotas que tendem a ter menor infraestrutura de internet em comparação com áreas urbanas. Outro ponto que não pode ser negligenciado é o acesso a materiais

²⁶ É fundamental ressaltar ainda que a precarização do processo formativo não atinge somente os/as graduandos/as em Serviço Social na modalidade EAD, mas também aqueles/as que cursam a formação presencial (CFESS, 2014, p.11).

didáticos reduzidos a apostilas, deixando assim de lado, a larga e densa produção teórica produzida pelo Serviço Social, principalmente.

A Supervisão de Estágio em meio à forma que se processa a formação na EAD não ficaria, pois de fora de todas as dificuldades postas que já temos aqui apresentado, a realidade dessa supervisão (no caso a acadêmica) será permeado pela total precarização das condições de trabalho, com a sobrecarga de alunos para os supervisores, chamados nos polos de tutores, essa relação tão primordial segue também a mesma lógica que temos debatido, onde se deixa de realizar a supervisão no molde presencial para ocorrer nas plataformas digitais, com inúmeros alunos, ou a ausência desta supervisão.

A realização da supervisão acadêmica à distância (ou, [...] até mesmo sua ausência) fragiliza o processo reflexivo em relação a um momento crucial da formação de graduação, especialmente se considerarmos que o processo é, pela própria lógica EAD, massificado (CFESS, 2014, p. 29)

A precarização do trabalho docente nas instituições EAD, reflete também no processo de supervisão acadêmica, sobrecarregando e inviabilizando o processo de supervisão acadêmica. Nesta lógica de ensino, professores são substituídos por tutores que em alguns casos não possuem formação na área e sem formação específica para atuar no trabalho do Ensino a Distância, inseridos numa relação de trabalho com péssimas condições, baixos salários e contratos precários, comprometendo assim a já precária formação.

Aqui, é necessário considerar os aspectos que permeiam as relações de trabalho dos Assistentes Sociais, especificamente os Supervisores de Campo, envolvidos em diversas políticas públicas. Muitas vezes, esses profissionais lidam com vínculos precários, ausência de estabilidade, e frequentemente enfrentam condições de trabalho e autonomia deficientes. Essas condições laborais impactam diretamente na viabilidade e continuidade dos campos de estágio, influenciando a disposição para assumir o compromisso da supervisão de estágio.

A ineficiência desta modalidade de ensino toma maiores proporções na formação em Serviço Social, pois, diferente de uma formação técnica, esta prescinde de uma série de elementos densamente reflexivos que trazem consigo uma enorme complexidade, o que revela uma importância ainda maior da construção do conhecimento coletivo e de diversas experiências que o Ensino a Distância, por sua natureza, não é capaz de oferecer (Chagas, 2016, p. 50).

Tanto o CFESS como a ABEPSS e a ENESSO, sempre levantaram a bandeira de luta em defesa da educação como um direito e formação de qualidade em Serviço Social, deste modo, à crítica das entidades direciona-se à modalidade de ensino de graduação à distância em Serviço Social e não aos/às discentes e trabalhadores/as que estão inseridos/as nesta modalidade. Entendendo que estas instituições não conseguem ofertar a vivência do debate acadêmico entre docentes e discentes, entre outros discentes de outros cursos, bem como a participação e organização política e coletiva, por meio dos centros acadêmicos e inserção no movimento estudantil, que contribuem de forma significativa na formação (CFESS, 2019). Outro ponto sensível que se apresenta na vivência da supervisão de estágio na modalidade EAD é o não acesso à pesquisa, extensão e ao ambiente acadêmico, refletindo numa formação fragmentada e superficial distante da direção do projeto de formação construído coletivamente pela categoria.

Reafirmamos, assim, parafraseando lamamoto (2015a), quando destaca que a diretriz que deve continuar norteando o projeto de formação profissional deve ser sempre e constantemente a defesa da universidade pública, gratuita e de qualidade para todos/as, bem como também sempre denunciar os efeitos deletérios da privatização do Ensino Superior e seus rebatimentos na formação profissional.

Não é possível afirmar que existe formação de qualidade na modalidade de Educação a Distância, este projeto de formação cujas inúmeras lacunas abordaremos no capítulo a seguir, a realidade aqui apresentada ilustra que a formação em serviço social prescinde da articulação necessária entre os sujeitos do estágio, momento impar para a formação em serviço social e é afetada e inviabilizada na modalidade de Educação a Distância. Reafirmamos que a formação profissional no serviço social deve ocorrer em uma perspectiva crítica e de uma formação que possibilite condições para a crítica da sociedade burguesa e de suas contradições.

4 CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS PARA A SUPERVISÃO DE ESTÁGIO OBRIGATÓRIO EM SERVIÇO SOCIAL: A REALIDADE DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NA MODALIDADE EAD NO MUNICÍPIO DE ITAPORANGA – PB

Neste quarto capítulo, foi feita uma análise concisa acerca da Supervisão de Estágio em Serviço Social a partir da realidade das instituições de Ensino Superior que atuam na realidade do município de Itaporanga – PB, na modalidade EAD. Destacando os aspectos históricos da região em que está nosso objeto, bem como abordaremos o estágio supervisionado, ponto de partida para a análise da sua operacionalização, princípios e atribuições dos sujeitos envolvidos, tais como: supervisores/as de campo, supervisores/as acadêmicos e estagiários/as, discutindo a articulação desses sujeitos e refletindo possíveis estratégias que podem contribuir para facilitar essa integração. Ressaltando a necessidade de apreensão da formação profissional no contexto de Educação a Distância e apresentando assim os achados da nossa pesquisa, buscando assim responder os questionamentos que permearam esta nossa pesquisa.

4.1 ALGUMAS NOTAS SOBRE O CENÁRIO *LÓCUS* DA PESQUISA: O MUNICÍPIO DE ITAPORANGA – PB

A cidade de Itaporanga está localizada no estado da Paraíba, na região Nordeste do Brasil, distante 420 km da capital João Pessoa–PB. Conforme o IBGE, em 2021, a população estimada dessa cidade era de aproximadamente 24.960 habitantes, consolidando-a como uma das localidades mais antigas na região do Vale do Piancó, que se destaca por sua história rica e significativa. O município polariza a região do Vale do Piancó, composta por 18 municípios²⁷, além de sediar a 7ª Região Geo-Administrativa do Estado da Paraíba.

²⁷ Aguiar, Boa Ventura, Conceição, Curral Velho, Diamante, Ibiara, Igaracy, Itaporanga, Nova Olinda, Pedra Branca, Olha D'água, Piancó, Santa Inês, Santana de Mangueira, Santana dos Garrotes, São José de Caiana e Serra Grande.

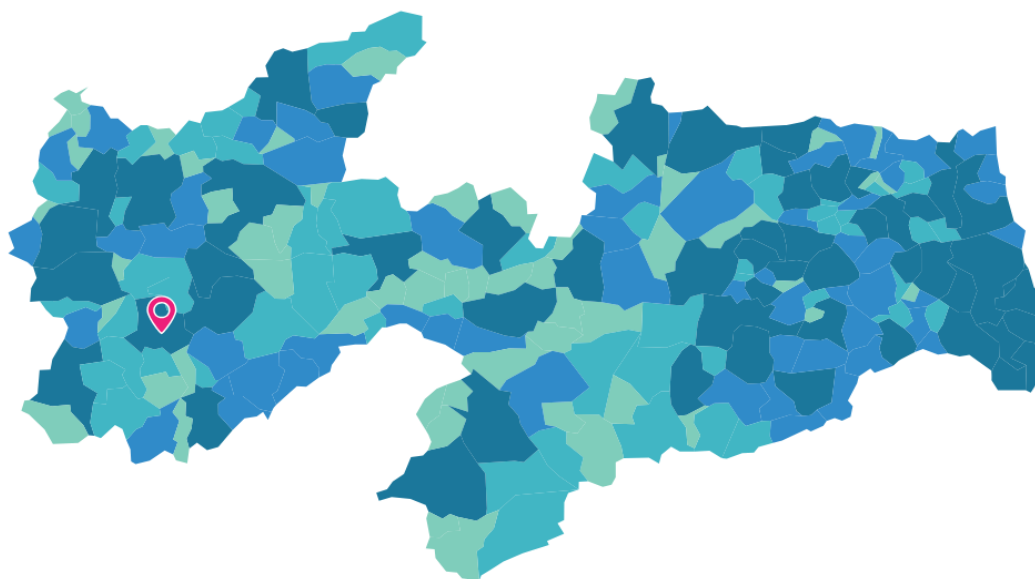


Figura 2 – Localização do Município de Itaporanga – PB

Fonte: IBGE, 2023²⁸.

Os primeiros registros históricos de ocupação na área onde hoje se situa Itaporanga remontam ao século XVII, durante o período colonial. Na época, a região era habitada por povos originários, como os Tapuias e Cariris. Com a chegada dos colonizadores portugueses, ocorreu o processo de deslocamento desses povos. A origem do nome "Itaporanga" tem uma relação com a língua dos povos tupi-guarani e significa "pedra bonita" ou "pedra polida". No que diz respeito à emancipação política ocorreu no dia 11 de dezembro de 1863, através da Lei Provincial 104, momento em que a povoação foi desmembrada de Piancó, ganhando o novo nome de Freguesia de Nossa Senhora da Conceição de Misericórdia. Já a sua instalação oficial ocorreu em 09 de janeiro de 1865.

Somente na data de 15 de novembro de 1938 é que a então Vila ascendeu à condição de Cidade, passando agora a se chamar Itaporanga, Sede do Município homônimo. Processo esse com base no Decreto - Lei Estadual nº 1.164. No ano de 1943, via Decreto-Lei Estadual n.º 520, ela voltou a se chamar Misericórdia, e assim permanecendo até 07 de janeiro de 1949, quando pelo Decreto Estadual 318 ela mais uma vez recuperou a nominativa de Itaporanga, pedido esse liderado por Praxedes Pitanga, um destacado jurista da Cidade na época. No entanto, no ano de 1959 Itaporanga/PB perde grande parte de seu território municipal, em razão da criação dos seguintes novos municípios: São José do

²⁸ Imagem. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/itaporanga/panorama>. Acesso em: 16 jun. 2023.

Caiana, Curral Velho (antigo Distrito de Bruscas), Pedra Branca (Distrito de Pedra do Fumo), Serra Grande (Distrito de Timbaúba), Boa Ventura (Distrito São Boa Ventura), e Diamante (Distrito de São Paulo) (Martins, 2017, p. 17).

Durante o século XIX, a economia de Itaporanga era baseada principalmente na agropecuária, destacando-se a produção de algodão, cana-de-açúcar e criação de gado. As atividades agrícolas e pecuarista, o comércio, o setor público, com destaque para o polo industrial têxtil, fizeram do município de Itaporanga um importante polo de influência regional.

É necessário situar Itaporanga enquanto particularidade dentro da análise no Brasil, situando, assim, também alguns fundamentos da formação social brasileira e os aspectos da questão regional no Nordeste. Importante considerar que:

As desigualdades regionais tomam proporções e características diversas no contexto contemporâneo. O processo de financeirização e sua incessante busca de valorização do capital têm como necessidade a constante superação de fronteiras de tempo e espaço, o que, por outro lado, acaba por estabelecer outras tantas barreiras territoriais e diferenciações regionais em uma mundialização que também se regionaliza (Pereira, 2021, p. 31).

O Nordeste, historicamente, é marcado pelo problema com as estiagens prolongadas, que afetam dramaticamente a vida dos sertanejos nos mais diversos aspectos, seja da escassez de água, passando pelas condições de trabalho, até mesmo o movimento de abandono da sua terra para fugir da fome e da miséria.

As intervenções nos sertões, visando afastar as populações famintas da capital e do poder público estadual, não apenas beneficiavam os proprietários rurais com a construção de açudes e estradas, que facilitavam o acesso aos casarões dos líderes políticos locais e seus aliados, mas também proporcionavam melhorias adicionais nos grandes latifúndios. Nesse contexto, a política mais uma vez se alinhava aos interesses diretos dos proprietários rurais, reafirmando as relações de poder ao fortalecer os "coronéis" por meio de obras e "serviços para o seu pessoal". Essa abordagem atenuava as pressões políticas que enfrentavam diante das adversidades (Pereira; Nobre; Duriguetto, 2022).

As figuras dos "coronéis" trazem em si uma figura de poder, que resultou do processo de colonização portuguesa, sendo preservada dentro das novas condições políticas que vão se afirmando na contemporaneidade por meio da política

clientelista e assistencialista, traço presente e constate na formação social brasileira e, principalmente, do Nordeste. Este cenário só começa a se modificar a partir da década de 1990, de forma mais lenta, e de maneira crescente a partir dos anos 2000 com a chegada dos governos do Partido dos Trabalhadores – PT, por meio das políticas sociais e seus diversos programas e projetos que mitigaram tantas expressões da desigualdade social e regional.

A cidade cresceu e se desenvolveu, atraindo imigrantes e se tornando um importante centro comercial e administrativo da região do Vale do Piancó.

[...] também considerada “A Capital do Vale” porque abriga a maioria dos órgãos regionais, tais como o Projeto Cooperar, o Escritório Regional da Emater, o Sexto Núcleo de Agricultura, Sétima Região de Educação, Junta de Conciliação e Julgamento, INSS, Estação de Piscicultura, IBGE, Suplan, Cagepa, Saelpa, Sebrae, agências do Banco do Brasil e Banco do Nordeste e o Sine [...] (Gaspar, 2002, p. 17).

É interessante observar que Itaporanga desempenha um papel significativo como capital sub-regional na região em que está localizada. Sua influência abrange uma área mais ampla, atuando como um polo para os municípios vizinhos. Com uma população de aproximadamente 25 mil habitantes, Itaporanga é o município mais populoso da região de mesmo nome.

O Produto Interno Bruto (PIB) de Itaporanga é estimado em cerca de R\$ 308,5 milhões de reais. Nesse contexto, os serviços representam a maior parcela do valor adicionado, correspondendo a 43,1% do total. A administração pública também tem uma participação expressiva, contribuindo com 42,7% do valor adicionado. A indústria e a agropecuária complementam o panorama econômico, com participações de 4,7% cada (IBGE, 2020).

Embora o PIB per capita de Itaporanga seja de R\$ 12,4 mil, um valor inferior à média estadual de R\$ 17,4 mil, é importante ressaltar que ele se mostra superior ao registrado na região de Patos (R\$ 12,2 mil) e na própria região de Itaporanga (R\$ 10,2 mil). Esses números indicam uma relativa estabilidade econômica na cidade, com uma distribuição de riqueza que a coloca em uma posição favorável em relação às demais áreas próximas.

Esses dados econômicos²⁹ refletem a diversificação das atividades em Itaporanga, com destaque para o setor de serviços e a presença da administração pública como importantes impulsionadores da economia local. A indústria e a agropecuária, embora com participações menores, também contribuem para o desenvolvimento da cidade.

O Índice de Desenvolvimento Humano – IDH³⁰ é um importante indicador para compreender o nível de qualidade de vida da população local, no caso de Itaporanga – PB, no último levantamento disponível, realizado em 2010, o IDH de Itaporanga era de 0,648, o que o colocava em uma faixa considerada média. Esse índice reflete os avanços alcançados em áreas como educação, saúde e renda, embora ainda haja espaço para melhorias. É importante ressaltar que esses dados são baseados em informações até 2010 e, portanto, pode ter havido mudanças desde então. Para promover um desenvolvimento mais robusto, é fundamental investir em políticas públicas que estimulem a educação, a saúde e a geração de renda em Itaporanga. Dessa forma, é possível buscar uma melhoria contínua no IDH, proporcionando uma melhor qualidade de vida para a população e impulsionando o progresso da cidade.

No campo cultural, Itaporanga conta com diversas manifestações populares, como o tradicional São Pedro, com suas festas, quadrilhas e comidas típicas. Além disso, a cidade também preserva tradições religiosas, como as festas de padroeiros, destacando-se a festa de Nossa Senhora da Conceição, padroeira de Itaporanga. Dentro de sua área de influência, a cidade atrai também visitantes pelos esportes, se destacando o Campeonato amador intitulado Poeirão. Cabe ressaltar, que o grande destaque e que se caracteriza como uma das principais atrações turísticas do município é o monumento ao Cristo Rei³¹, erguido pelo falecido Monsenhor José Sinfrônio de Assis Filho, o Padre Zé, como era mais conhecido.

²⁹ É importante ressaltar que esses números são baseados em informações disponíveis em setembro de 2021. Como o cenário econômico é dinâmico, é possível que esses indicadores tenham sofrido alterações desde então.

³⁰ O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida que avalia o desenvolvimento socioeconômico e humano de uma região, levando em consideração indicadores como educação, saúde e renda.

³¹ O monumento ao Cristo Rei, em Itaporanga – PB, é reconhecido como patrimônio histórico municipal. Essa edificação representa a intensa luta e vigorosa fé de Padre Zé, que tanto batalhou para propagar os ensinamentos de Cristo, educar e preparar a juventude para a vida. Como resultado de suas incansáveis buscas, Padre Zé conseguiu, majestosamente, contribuir para a pacificação de Itaporanga, bem como para apagar a imagem negativa de cidade violenta, que ela detinha. Para isso, não precisou de armas bélicas, de força física, e nem de nenhum batalhão. Ele precisou e trabalhou apenas com a fé, com o amor e com a educação. A estátua carrega em si as memórias e a história de evolução por qual passou Itaporanga, representando o empenho de Padre Zé em formar cidadãos

A Política Pública de Assistência Social do município dispõe de uma rede de serviços socioassistenciais, composta por um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), um Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), conta ainda com o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), Programa Criança Feliz, a estrutura da própria secretaria conta ainda com os setores de Vigilância Socioassistencial, Benefícios Eventuais, Mulheres e Diversidade Humana, como também o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e uma equipe que atua no Fundo Municipal de Amparo à Pobreza (FUMAP). Dentro da Proteção Social Especial conta ainda com uma Casa Lar Regionalizada, equipamento estadual pactuado com outros municípios e com sede em Itaporanga – PB.

No que diz respeito à educação, o município de Itaporanga – PB possui uma relevante trajetória educacional que contribui para o desenvolvimento da cidade e da região. A educação em Itaporanga abrange diversos níveis, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Na educação básica, a cidade conta com uma rede de escolas municipais e estaduais que atendem a população local. Essas instituições oferecem o Ensino Fundamental, dividido em anos iniciais e finais, e o Ensino Médio. Além disso, há também escolas particulares que ofertam serviços educacionais na cidade.

Itaporanga possui uma importante instituição de ensino técnico, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), Campus Itaporanga, que iniciou suas atividades em fevereiro de 2016. O IFPB proporciona uma formação profissionalizante para os jovens da região, atualmente dispondo do Curso Técnico Integrado em Edificações.

Referente ao Ensino Superior, em 2018, as Faculdades Integradas de Patos adquiriram as Faculdades Vale do Piancó³², após negociação realizada entre a direção das duas instituições de Ensino Superior. A instituição possui o curso de graduação em Serviço Social, autorizado pelo MEC, porém o curso não chegou a

de bem, conscientes, pacíficos e preparados para a vida. Com sua incansável vontade de garantir o bem-estar social da população, Padre Zé também foi responsável pela construção do Colégio Diocesano Dom João da Mata, pela criação da Gráfica Monsenhor José Sinfrônio, a Filarmônica Cônego Manoel Firmino, pela ampliação da Igreja Matriz, pela criação da Casa do Menor São Domingos Sávio, pela abertura do Hospital Distrital, e ainda conseguiu a energia elétrica e a telefonia para Itaporanga, entre tantas outras ações (Caiana *et al.*, 2021, p. 4).

³² FIP adquire Faculdades Vale do Piancó, em Itaporanga. Disponível em: <http://www.folhapatoense.com/2018/09/19/fip-adquire-faculdades-vale-do-pianco-em-itaporanga/> Acesso em 04 de abril de 2023.

funcionar, abrindo turmas na cidade de Itaporanga, adiando o sonho de um curso presencial na região, mesmo que em uma faculdade privada.

Predominam no município a oferta de graduações na modalidade EAD, sendo a graduação de Serviço Social também ofertada nesta modalidade, neste estudo mapeamos duas instituições com polos na cidade, com mensalidades que giram em torno de 135 reais, em um curso com duração de oito semestres.

4.2 PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nos resultados da pesquisa que ora apresentamos, os participantes foram compostos por uma Supervisora Acadêmica, duas supervisoras de campo e duas estagiárias. Cabe salientar que foram adotados nomes fictícios para preservar a identidade dos participantes da pesquisa. Sendo que estes foram separados por função exercida para facilitar a visualização. Portanto, são caracterizados da seguinte forma:

I) Supervisora Acadêmica

Quadro 1 – Perfil da Supervisora Acadêmica Hermione

Variáveis	Identificação: Supervisora Acadêmica Hermione
Sexo	Feminino
Graduação	2015
Mestrado	Não possui
Doutorado	Não possui
Atuação como supervisora	3 anos

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

II) Supervisores de Campo

Quadro 2 – Perfil da Supervisora de Campo 1 Minerva

Variáveis	Identificação: Supervisora de Campo 1 - Minerva
Sexo	Feminino
Graduação	2011
Mestrado	Não possui
Doutorado	Não possui
Atuação como supervisora	6 anos

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Quadro 3 – Perfil do Supervisor de Campo 2 Harry

Variáveis	Identificação: Supervisor de Campo 2 - Harry
Sexo	Masculino
Graduação	2010
Mestrado	Não possui
Doutorado	Não possui
Atuação como supervisor	11 anos

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

III) Estagiárias

Quadro 4 – Perfil da Estagiária 1 Luna

Variáveis	Identificação: Estagiária 1 - Luna
Sexo	Feminino
Graduação	2023
Mestrado	Não possui
Doutorado	Não possui
Atuação como supervisora	Não se aplica

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Quadro 5 – Perfil da Estagiária 2 Bellatrix

Variáveis	Identificação: Estagiária 2 - Bellatrix
Sexo	Feminino
Graduação	2022
Mestrado	Não possui
Doutorado	Não possui
Atuação como supervisora	Não se aplica

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Para descrever o perfil dos participantes, utilizamos um questionário preenchido por uma supervisora acadêmica, dois questionários respondidos por supervisores de campo e dois estagiários das unidades pesquisadas.

Em relação à supervisão acadêmica, conforme o questionário respondido, se trata de uma mulher com idade de 32 anos. A graduação ocorreu no ano de 2015. Em relação ao nível de qualificação, não possui pós-graduação, conforme o quadro 1. Quanto ao tempo de formação profissional, a supervisora acadêmica possui 7 anos de formada. Com relação ao tempo de atuação como supervisora acadêmica, encontra-se na função há 3 anos.

A formação profissional permanente é fundamental para os/as Assistentes Sociais e na supervisão acadêmica, cabe ao profissional à responsabilidade de orientar o/a estagiário/a, visando promover sua qualificação. Para isso, é necessário estar atento às mudanças sociais. É o(a) supervisor(a) acadêmico(a) que desempenha o papel de intermediário/a entre o campo de estágio e sua realidade e o estagiário/a, portanto, é essencial estar preparado/a para lidar com possíveis dúvidas, inseguranças e outras questões apresentadas pelos/as estagiários/as.

Em relação ao questionário aplicado para os/as supervisores/as de campo, uma sendo do gênero feminino e um do gênero masculino com idades de 38 e 42 anos, respectivamente. As graduações ocorreram entre os anos de 2010 e 2011. No que diz respeito à qualificação, não possuem pós-graduação, conforme os quadros 2 e 3. Quanto ao tempo de formação profissional, os/as supervisores de campo possuem entre 12 e 13 anos de formação. Com relação ao tempo de atuação encontram-se na função entre 10 e 6 anos.

A busca constante por aprimoramento profissional permite compreender e atuar na realidade social, que está em constante transformação devido às mudanças no mundo do trabalho e que trazem os desafios postos pelas expressões da questão social, exigindo assim uma abordagem crítica, ética e propositiva. Além disso, a busca pela formação permanente também se configura como uma forma de resistência e defesa da profissão e dos diferentes campos de atuação.

Cabe salientar que a formação permanente é um dos desafios impostos à profissão, os profissionais sofrem com os baixos salários pagos, além de vivenciarem um cotidiano profissional precarizado, com o acúmulo de tarefas e de vínculos, entre outras questões, tornando-se desafios para a continuação da formação.

No que diz respeito aos (às) estagiários (as), a partir do questionário respondido, todas são do gênero feminino, com idades entre 20 e 27 anos, conforme os quadros 4 e 5. Ambas se encontravam em período de estágio, com previsão de conclusão de curso em 2022 e 2023.

4.3 SUPERVISÃO DE ESTÁGIO EM SERVIÇO SOCIAL NA MODALIDADE A DISTÂNCIA NO MUNICÍPIO DE ITAPORANGA-PB: APROXIMAÇÕES SUCESSIVAS

A partir dos instrumentos normativos que materializam o Projeto Ético Político do Serviço Social - Diretrizes Curriculares da ABEPSS, Código de Ética Profissional de 1993 e Lei de Regulamentação da Profissão (8.662/1993), tais instrumentos que norteiam o perfil profissional, o qual requer criticidade e reflexão, alinhado aos interesses da classe trabalhadora na luta por direitos, capaz de apreender as múltiplas expressões da questão social, atuando, assim, em consonância com o projeto profissional hegemônico.

Tomando esta referência, situamos o processo de Supervisão Direta de Estágio, espaço indispensável na formação acadêmica-profissional, como um momento privilegiado e uma atividade obrigatória, perfazendo um total de 15% da carga horária total do curso. Neste importante momento, estão envolvidos três sujeitos: supervisor(a) acadêmico(a), supervisor(a) de campo e estagiário/a, buscaremos apreender como se processa esse momento de supervisão de estágio na realidade do município de Itaporanga fazendo as devidas mediações com os instrumentos normativos, a exemplo das Diretrizes Curriculares de 1996, que materializam o Projeto Ético Político do Serviço Social.

O primeiro ponto a ser considerado nesta análise é sobre qual a concepção dos(as) entrevistados(as) sobre o estágio supervisionado na formação acadêmica-profissional do/da assistente social, entendendo que essa apreensão poderá também nos ajudar a entender como esse processo vai se desenvolver na prática. Sendo assim, temos as seguintes falas:

O Estágio Supervisionado ele é de grande relevância na formação acadêmica do aluno, é através do estágio que vai possibilitar ao aluno uma aproximação com as futuras práticas enquanto profissional (Supervisora Acadêmica - Hermione).

Eu acho essencial essa oportunidade que o estudante tem de poder ter acesso ao campo profissional e conhecer realmente toda a prática, conhecer realmente todas as demandas, todas as situações. [...] acho essencial para a formação, pra que a pessoa consiga assimilar realmente a teoria com a prática (Supervisora de Campo 1 - Minerva).

É de extrema importância, sem o estágio supervisionado a gente não tem como concluir o curso, é muito importante. É onde a gente dar o ponta pé inicial pra ter a experiência de como vai ser a nossa atuação (Supervisor de Campo 2 - Harry).

É importante esse momento também para essa concepção, essa relação entre teoria e prática porque o aluno fica muito preso à teoria,

aos livros, e acaba tirando muitas dúvidas que nós temos (Estagiária 1 - Luna).

Eu acho que o que a gente estuda na faculdade, pelo menos pra mim, eu não aprendi muita coisa não, nos livros não. Eu aprendi muito quando eu vim pro estágio (Estagiária 2 - Bellatrix).

Percebe-se na fala dos sujeitos que existe concordância em um ponto: a importância do estágio. É nítido que entre os entrevistados o estágio supervisionado é, pois, um rico momento na formação acadêmica-profissional. De acordo com Guerra (*apud* Forti; Guerra, 2016), “a experiência do estágio supervisionado é única” onde se entende que independente das condições curriculares – que são importantes – o estágio tem potencial de apresentar a realidade, resta saber se o estudante como sujeito desse processo terá maturidade teórico-metodológica para apreender as determinações da realidade e os caminhos para o conhecimento desta realidade.

Porém, podemos perceber entre os sujeitos entrevistados, mesmo que de maneira tímida, uma valorização da dimensão técnico-operativa e, em contrapartida, uma negação ou afastamento da dimensão teórico-metodológica e ético-política. Isso se reflete principalmente nas falas de Bellatrix, enquanto estagiária, como nas demais falas transcritas anteriormente. Conforme a Política Nacional de Estágio da ABEPSS:

O estágio supervisionado no curso de Serviço Social apresenta como uma de suas premissas oportunizar ao(a) estudante o estabelecimento de relações mediatas entre os conhecimentos teórico-metodológicos e o trabalho profissional, a capacitação técnico-operativa e o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício da profissão, bem como o reconhecimento do compromisso da ação profissional com as classes trabalhadoras, neste contexto político-econômico-cultural sob hegemonia do capital (ABEPSS, 2010, p. 14)

Nessa mesma direção que aponta o documento, ratificamos a importância desse espaço como algo indispensável à formação, este momento fomenta obviamente a análise crítica, além da capacidade interventiva e investigativa do/da estudante, porém, é necessário ainda que o estágio busque superar a dissociação das demais dimensões, rompendo esse caráter mecânico, imediato, burocrático, descontinuo e apenas técnico-operativo. Podemos visualizar nas falas que os

sujeitos entrevistados dissociam a prática da teoria, e acabam caindo no famoso jargão: “na prática a teoria é outra?”.

[...] se trata de um dos principais (falsos) dilemas da formação e do exercício profissional do assistente social. Isso porque, para nós, é evidente que ao profissional cabe o papel de buscar responder às necessidades sociais, sendo portador de fundamentos que não lhe permitem limitar-se ao senso comum e, portanto, não admitem que ele se deixe influenciar por esse falso dilema. A discussão profissional sobre uma questão e/ou pertinência de determinado procedimento não pode limitar-se ao universo do senso comum [...] (Forti; Guerra, 2016, p. 11)

Cabe salientar neste estudo em tela o como se desenvolve esse processo de formação e conseqüentemente o momento do estágio, especificamente na modalidade à distância, aqui reside o grande desafio de se promover formação sólida sem a garantia da presencialidade, como defendem Forti e Guerra (2016, p. 10) para “atender aos requisitos do mercado de trabalho não se limitando a eles, cabe uma sólida formação teórica (ético-política) e metodológica”. Sabemos que a além da relevância teórica, as possibilidades práticas são necessárias, onde a teoria por si só não garante alteração na realidade concreta e que prática necessita de reflexões sobre a realidade para que se possa idealizar e fornecer os meios de transformá-la.

Questionados se o estágio enquanto momento da formação seria capaz de expressar diretamente unidade teoria e prática, questão essa que permita responder sim ou não, percebemos que foi consenso entre os pesquisados. Porém, a justificativas que nos apresentaram mostra que a compreensão de algum dos sujeitos segue na direção de que a teoria é apreendida durante o curso (disciplinas) e a prática no momento do estágio. Novamente chamamos atenção para como os sujeitos dissociam a teoria da prática, o que é um grande equívoco, conforme elucidamos anteriormente. Assim, observamos as falas, a seguir:

Esse é o momento de o aluno refletir sobre a teoria adquirida ao longo do curso e colocá-la em prática (Supervisora Acadêmica - Hermione).

O estágio expressa, sim, essa teoria e prática, se for bem conduzido, se o estudante vem bem preparado da academia, se tem interesse, eu acho que sim, é exatamente pra isso o estágio, pra que expresse essa unidade, teoria e a prática (Supervisora de Campo 1 - Minerva).

É justamente essa parceria de teoria e prática que vai fazer com que a gente possa atuar de maneira mais adequada, pra que a gente consiga garantir os direitos dos usuários e também a gente poder tá embasado com a teoria pra fazer a prática (Supervisor de Campo 2 - Harry)

A partir do momento que entramos em contato com o usuário, que nós passamos a entender a demanda, a sua vulnerabilidade (Estagiária 1 - Luna).

Quando você vem pra prática, não é quase nada daquilo que a gente vê no livro, que a gente vê nas aulas, então assim quando a gente vem pra prática é uma realidade diferente daquilo que a gente estuda (Estagiária 2 - Bellatrix)

Essa unidade teoria e prática deveria ser percebida e se expressar no estágio, já que a teoria é o movimento do pensamento e a realidade é construída por meio da vida prática. Conforme Santos (2010, p. 5), “teoria e prática mantêm uma relação de unidade na diversidade, formam uma relação intrínseca, sendo o âmbito da primeira, o da possibilidade e o da segunda, o da efetividade”. Ao visualizamos a fala da Estagiária 2 - Bellatrix, cabe salientar ser imprescindível compreender a articulação entre as três dimensões para não cair no chavão de que “na prática a teoria é outra”, pois entendemos que a teoria não é uma receita de bolo que poderá ser aplicada na realidade.

Cabe destacar na fala do Supervisor de Campo 2 - Harry que a prática/atuação profissional é entendida como garantidora de direitos³³, porém, lamamoto (2009) aponta que “o trabalho do assistente social encontra-se sujeito a um conjunto de determinantes externos, que fogem ao seu controle do indivíduo e impõem limites, socialmente objetivos”. Esse entendimento é também reflexo das lacunas da formação que apontamos acima.

Acerca da Supervisão Direta de Estágio, enquanto uma estratégia de ensino sistemática e capaz de qualificar a formação, destaca-se a Resolução CFESS n.º 533, que foi instituída em 2008, regulamentando assim a supervisão direta de

³³ “O assistente social, ao atuar na intermediação entre as demandas da população usuária e o acesso aos serviços sociais, coloca-se na linha de intersecção das esferas pública e privada, como um dos agentes pelo qual o Estado intervém no espaço doméstico dos conflitos, presentes no cotidiano das relações sociais. Tem-se aí uma dupla possibilidade. De um lado, a atuação do(a) assistente social pode representar uma “invasão da privacidade” através de condutas autoritárias e burocráticas, como extensão do braço coercitivo do Estado (ou da empresa). De outro lado, ao desvelar a vida dos indivíduos, pode, em contrapartida, abrir possibilidades para o acesso das famílias a recursos e serviços, além de acumular um conjunto de informações sobre as expressões contemporâneas da questão social pela via do estudo social. Considerando que o assistente social atua numa zona de fronteira entre o público e o privado” (lamamoto, 2009, p. 19).

estágio no Serviço Social. O cenário das falas registradas evidencia as reflexões dos participantes entrevistados quanto a Supervisão Direta de Estágio, pode ser percebido com a transcrição abaixo:

Então essa supervisão direta ela aproxima o aluno com o supervisor acadêmico pra mostrar ao aluno que ele não está sozinho, que ele tem o suporte pedagógico, que ele tem um suporte, onde vai instruí-lo no seu estágio (Supervisora Acadêmica - Hermione).

É uma responsabilidade muito grande, também muito importante não só para o estagiário, mas também como para o profissional, porque supervisionar estágio como eu falei no início é uma responsabilidade muito grande (Supervisora de Campo 1 - Minerva).

É uma responsabilidade muito grande que a gente tem em passar o nosso dia a dia para os estagiários e também assim a maneira de você ter essa relação com eles (Supervisor de Campo 2 - Harry).

É o momento que o aluno de Serviço Social passa a ter contato com a prática, com o supervisor acadêmico e com o supervisor de campo, que pode auxiliar essa prática (Estagiária 1 - Luna).

Não soube responder (Estagiária 2 - Bellatrix).

Nesta modalidade EAD, podemos identificar que o processo de estágio é permeado por fragilidades as quais estamos analisando nesta seção, é realidade que a responsabilidade de procura por instituições de ensino para o estágio tem sido delegada aos próprios estagiários, pois a realidade dos supervisores acadêmicos das referidas instituições é de precarização e sobrecarga na quantidade de alunos para acompanhamento.

Os diversos sujeitos envolvidos no processo de estágio demonstram entender a grande importância da Supervisão Direta do Estágio, além de perceberem que existem papéis bem definidos nessa relação, onde cada um tem suas responsabilidades e competências. Segundo a Resolução CFESS n.º 533/2008, cabe ao Supervisor de campo: “Art. 6º: Ao Supervisor de campo cabe a inserção, acompanhamento, orientação e avaliação do estudante no campo de estágio consoante o plano de estágio”. É o/a Assistente Social enquanto Supervisor/a de campo que irá acompanhar o/a estagiário/a no cotidiano profissional da instituição.

Na mesma resolução encontramos também o papel do Supervisor Acadêmico “Art. 7º: [...] orientar o estagiário e avaliar seu aprendizado, visando à qualificação do aluno durante o processo de formação e aprendizagem das dimensões técnico-operativas, teórico-metodológicas e ético-política da profissão”. O Supervisor

Acadêmico é Assistente Social na condição de professor que está responsável por orientar o aluno quanto a prática do estágio, sendo então um momento de reflexão daquilo que se vivencia dentro do campo de estágio. Podemos identificar que na modalidade EAD, o cumprimento dos papéis atinentes a cada sujeito é perpassado por falhas, sobrecarregando de responsabilidades determinados sujeitos.

No processo de estágio, o estagiário é parte integrante, que está em busca de aprender, mas que também tem capacidade de ensinar, pois sua presença no campo de estágio leva junto de si a unidade teoria e prática que vem aprendendo e que poderá ali ser mediada com a experiência da supervisão de campo. Conforme a Política Nacional de Estágio da ABEPSS:

E ao(à) estagiário(a), sujeito investigativo, crítico e interventivo, cabe conhecer e compreender a realidade social, inserido no processo de ensino-aprendizagem, construindo conhecimentos e experiências coletivamente que solidifiquem a qualidade de sua formação, mediante o enfrentamento de situações presentes na ação profissional, identificando as relações de força, os sujeitos, as contradições da realidade social (ABEPSS, 2010, p. 20).

Caracterizados os sujeitos do processo de estágio, passamos a investigar como essa relação se apresenta, questionando se os sujeitos envolvidos no processo de supervisão de estágio constroem junto o plano de estágio. Dos cinco entrevistados, apenas um respondeu não existir essa construção coletiva do plano de estágio por parte dos sujeitos envolvidos.

Quem constrói o plano de estágio é, no caso atual, a estagiária, porque não foi construído esse plano junto [...]. Já vem pronto, nem contato com a orientadora acadêmica eu ainda tive (Supervisora de Campo 1 - Minerva).

Apresentamos a transcrição a seguir das falas dos sujeitos que relataram sobre quem constrói o plano de estágio coletivamente:

O plano de estágio ele é construído com a participação dos três. Porque é instruído ao aluno a primeira parte, onde o aluno vai pra o campo de estágio pra saber se o supervisor de campo tem a possibilidade de acolhê-lo, questão de horário, questão de dados do supervisor de campo, e a disponibilidade dele pra logo em seguida o estagiário informar ao supervisor acadêmico sobre os dias e datas disponíveis pra que possamos juntos de acordo com esses dados colhidos formar o plano de estágio. É uma ponte nessa questão da

elaboração do plano, é uma ponte supervisor acadêmico, estagiário e supervisor de campo (Supervisora Acadêmica - Hermione).

Na maioria das vezes só o supervisor e o estagiário. Aliás, o estagiário e o supervisor de campo. Ele já leva pronto. O de estágio vem às vezes só pra observar se o estagiário tá vindo pro estágio (Supervisor de Campo 2 - Harry).

Constroem juntos (Estagiária 1 - Luna).

Somente eu e o supervisor acadêmico, o supervisor de campo ele não participa (Estagiária 2 - Bellatrix).

É possível perceber que os sujeitos, em suas falas, apontam que existe construção coletiva (podemos notar principalmente na fala da Supervisão Acadêmica), mas destaca-se a contradição das respostas pelo fato de que eles apontam que apenas um ou dois sujeitos participam da construção, quando sabemos que esse processo é constituído pelos três sujeitos.

Aqui, evidenciamos a fragilidade existente na relação entre os sujeitos, principalmente entre a supervisão de campo e acadêmica, onde na ausência de uma, acaba sobrecarregando a outra, dificultando assim um melhor acompanhamento dos/as alunos/as, haja vista que é um gargalo não só na educação presencial, mas que se agrava na Educação a Distância.

O plano de estágio é um importante instrumento para balizar as supervisões, para definir mudanças de rota nas atividades planejadas, para monitorar o desenvolvimento do estágio e para elaborar um cronograma ao longo do que, quase sempre, breve período de estágio (Prédes, 2019, p. 134).

O plano de estágio encontra-se previsto tanto na Lei Federal n.º 11788/2008 como também na resolução CFESS n.º 533/2008, além da Política Nacional de Estágio da ABEPSS que define que este plano deve ser elaborado conjuntamente pelos/as supervisores/as e estagiários. Quanto ao cumprimento do Plano de Estágio, todos responderam que o mesmo era cumprido. Por fim, perguntamos sobre quais elementos eram essenciais conter no plano de estágio, a supervisora acadêmica soube responder, dos supervisores de campo apenas um soube responder, e dos estagiários apenas um soube responder, e transcrevemos a seguir:

Dias, horários, atividades propostas, principalmente esses itens que tem no plano de atividade é de suma importância porque ali o estagiário já especifica o dia e o horário em que ele irá cumprir o estágio, as atividades propostas durante o estágio que ele vai

executar juntamente com o supervisor de campo (Supervisora Acadêmica - Hermione).

aqui onde a gente trabalha mais com essa questão *de garantia de direitos*, então é importante isso ai colocar no plano de estágio pra que o aluno possa ter um embasamento melhor e até fazer os trabalhos (Supervisor de Campo 2 - Harry).

Acredito que seja as três principais competências que é a do estagiário, a de supervisor acadêmica, a de campo. Quais as atribuições que ele deve desenvolver enquanto estagiário (Estagiária 1 - Luna).

As respostas apresentadas evidenciam total desconhecimento sobre o plano de estágio e os elementos que devem estar presentes. Sendo assim, são elementos essenciais do plano de estágio:

Identificação da instituição, supervisores/as e discentes; introdução (apresentação do plano, justificativa para o estágio, articulação com o plano do Serviço Social); caracterização/problematização da realidade; objetivos (geral e específicos); metodologia (ações, procedimentos, instrumentos); supervisão, acompanhamento e avaliação; referências bibliográficas; anexos e apêndices (quando necessários, como regulamentações, projetos de intervenção, documentos institucionais, dentre outros (Prédes, 2019, p. 134-135)

Compreendemos a importância da construção coletiva desse instrumento, e ainda mais do seu cumprimento para o bom aproveitamento do estágio. Esse momento de encontro dos sujeitos enquanto atividade político-pedagógica buscando uma aprendizagem permeada pelos desafios da experiência do estágio.

Outra questão pesquisa junto aos sujeitos diz respeito sobre o conhecimento dos instrumentos normativos que orientam o projeto de formação acadêmica-profissional defendido pela ABEPSS. Dos participantes, apenas um respondeu não conhecer as Diretrizes Curriculares da ABEPSS (Estagiário 2 - Bellatrix), e dois participantes afirmaram não conhecer a Política Nacional de Estágio da ABEPSS (Supervisora de Campo 1 – Minerva e Estagiário 2 - Bellatrix). A maioria respondeu que possuem conhecimento das Diretrizes Curriculares da ABEPSS, Lei n.º 8.662/93 – Regulamenta a profissão, Código de Ética Profissional, Resolução CFESS n.º 533/2008 e Política Nacional de Estágio da ABEPSS.

Questionados, então, se eles acreditam que tais instrumentos normativos orientam, de fato, a realização do estágio supervisionado em Serviço Social, os entrevistados foram unânimes, como podemos ver nas falas dos entrevistados (tanto

supervisora acadêmica como supervisores de campo e estagiários) abaixo transcritas:

Eles contribuem na formação do aluno, na orientação, inclusive eu sempre nas minhas reuniões de supervisão sempre falo muito da resolução 533, do código de ética profissional, das atribuições privativas do assistente social. Então eles vão nortear o aluno a seguir o estágio, a executar o estágio (Supervisora Acadêmica - Hermione).

Realmente esses instrumentos dão um norte para a realização do estágio supervisionado, dar direcionamentos com relação à quantidade de estagiários, com relação à carga horaria, ajudam o profissional a ter um certo controle com relação ao estágio (Supervisora de Campo 1 - Minerva).

Todos esses instrumentos é de suma importância pra que não só o estagiário como também nós assistentes sociais tem que tá sempre lendo, pra que a gente possa atuar melhor, não cometer infrações, que são esses instrumentos que orientam (Supervisor de Campo 2 - Harry).

nos orienta na nossa caminhada, sabemos que estamos resguardados em uma lei que é a Política Nacional de Estágio (Estagiária 1 - Luna).

Conforme Lewgoy (2016), “os instrumentos normativos são referenciais balizadores na condução das nossas intervenções na supervisão de estágio, teórico-metodológica e ético-política”. Os instrumentos legais e políticos do Estágio Supervisionado em Serviço Social não são apenas leis, mas se apresentam como um projeto que chamamos Projeto Ético Político e que assumem a direção social da nossa profissão. O debate que se faz sobre os instrumentos que norteiam o trabalho dos(as) supervisores(as) nos coloca na constante defesa de uma formação de qualidade, e também do exercício profissional de qualidade.

A operacionalização do estágio supervisionado é afetada pelas condições de trabalho dos/as assistentes sociais que enquanto trabalhadores assalariados vivenciam a precarização das condições de trabalho e das políticas sociais conforme detalhamos no capítulo 2 deste trabalho. Nesta intenção de apreender esse movimento da realidade no cotidiano dos(as) assistentes sociais, indagamos sobre a realização do estágio supervisionado, sob quais condições a supervisão de campo e supervisão acadêmica na realidade pesquisada.

Com relação à Supervisão Acadêmica na realidade pesquisada, para uma melhor análise apresentamos na íntegra os dados obtidos:

Ocorre semanalmente de forma sistemática, horários estabelecidos, duas vezes por semana, um dia sempre atendemos os alunos via e-mail institucional, e outro dia ocorre por meio da plataforma do *google meet*, as nossas reuniões. E trazendo esse instrumento que foi o *google meet* que veio desde a pandemia, esta foi uma forma bem participativa dos alunos, porque quando as reuniões eram presenciais, a gente sentia a dificuldade do aluno na instituição, então trazendo para o *google meet* a participação foi mais ativa em relação às reuniões que antigamente eram presenciais no polo, ela ocorre pelo *google meet* tendo duas horas de duração, onde o estagiário pode tirar dúvidas com o supervisor acadêmico e o supervisor acadêmico instrui o aluno pra diante das dúvidas, diante das demandas pertinentes (Supervisora Acadêmica - Hermione).

A Supervisão Acadêmica deve ser realizada semanalmente tanto em sala de aula como no próprio campo de estágio, podendo ocorrer de forma individual ou grupal, e até conjuntamente a supervisão de campo. A duração de no mínimo 03 horas/aulas semanais segundo a Política Nacional de Estágio – PNE (ABEPSS, 2010, p. 29). Cabe salientar que a Supervisão Acadêmica busca envolver as três dimensões do exercício profissional, além de considerar as demandas advindas do espaço onde está sendo realizado o estágio.

É possível visualizar a lacuna que a forma de condução da supervisão na modalidade a distância ocasiona na formação, ao passo que não há essa relação entre os sujeitos. E, aqui destacamos nas informações obtidas que, durante a pandemia se optou pelo modelo remoto, mas anterior à pandemia, quando ocorriam presencialmente, os alunos não compareciam. Então, precisamos considerar a realidade socioeconômica dos alunos, até mesmo o objetivo do EAD de levar o acesso a longínquos recantos, que nesse processo, não democratiza o acesso, pelo contrário, o fragiliza ainda mais.

No que diz respeito à Supervisão de campo na realidade pesquisada, apresentamos a seguir:

Fazemos questão que eles participem de todos os procedimentos, desde o atendimento até as visitas, observação da construção dos relatórios. Existe um espaço adequado, transporte para a realização das visitas, temos material disponível, temos computadores, para que o trabalho seja realizado de maneira adequada (Supervisora de Campo 1 - Minerva).

Como somos suporte a 10 unidades de saúde, ocorre nesses ambientes e também no ponto de apoio que a gente tem, [...], eles também acompanham nas unidades, [...]. Não existe um espaço nessas unidades, você chega pega o público e faz as orientações, os trabalhos, lugar específico não tem, por que já estão ocupados por outros profissionais e não criaram ainda esse espaço, o único espaço que a gente tem é esse ambiente aqui, que a gente usa pra fazer reuniões, fazer os nossos trabalhos burocráticos (Supervisor de Campo 2 - Harry).

Nesse processo de Supervisão de campo, é importante haver planejamento para que se crie um momento específico com horário e também dias pré-estabelecidos para a reflexão dos conteúdos do estágio e da formação profissional, de modo a evitar que a supervisão aconteça apenas em momentos de dúvidas que por ventura surjam no cotidiano.

A vivência da supervisão de estágio como um processo de aprendizagem pressupõe a busca do sentido dos acontecimentos, devendo ser destacados explicitados as aprendizagens significativas, rompendo com a lógica meramente instrumental dos relatórios de ações pontuais e repetitivas sobre o dia-a-dia do estágio (Alves, 2019, p. 191).

O estagiário tem na figura do supervisor de campo uma referência para sua futura atuação, esse contato direto ajudará a moldar a identidade profissional desse sujeito, mas não se limita e nem tão pouco se encerra nele e no processo de estágio, pois é uma construção contínua e dinâmica.

No processo de Supervisão de Estágio na modalidade EAD no que diz respeito à responsabilização do(a) estagiário(a) pela sua formação, encontramos contradições entre as falas apresentadas pela supervisão acadêmica, de campo e estagiários.

A Supervisão Acadêmica apontou o que se observa a seguir:

A abertura do campo de estágio geralmente começa com a parceria do município com a instituição. [...] Esse primeiro momento parte da coordenação da instituição e do supervisor acadêmico. No segundo momento o aluno ele busca o campo de estágio que estão credenciados [...]. Quando o aluno não consegue esse campo de estágio, aí o supervisor acadêmico também faz essa procura de abertura de campo de estágio (Supervisora Acadêmica - Hermione).

Destaca-se o que a Supervisão de Campo aponta:

Geralmente, o estudante vem até a instituição, ele mesmo procura os profissionais, [...] então quem realiza é o estagiário e o supervisor de campo junto a coordenação da instituição de campo (Supervisora de Campo 1 - Minerva).

Em algumas situações é o supervisor acadêmico que entra em contato com a gente e em outras é o próprio estagiário. A maior parte é o estagiário, porque ele é quem vem buscar, é quem vai atrás da questão da documentação (Supervisor de Campo 2 - Harry).

Por último, apresentamos a fala dos estagiários sobre tal questão:

Nós passamos a ter contato com o supervisor de campo, mostrar a nossa documentação, se precisar nós recorreremos à unidade que nós queremos estagiar, falamos com a assistente social e ela assina nossa documentação. Nós, estagiários, ficamos reesponsáveis por essa documentação e pelo envio também (Estagiária 1 - Luna).

Quem corre atrás do campo de estágio sou eu mesma, o estagiário. Eu que vim (Estagiária 2 - Bellatrix).

É consenso entre estagiários e supervisores de campos que esse processo de responsabilização do aluno acontece na modalidade EAD, conforme demonstrado nas falas expostas. Já a supervisão acadêmica aponta cumprir o seu papel, porém, não podemos considerar que de fato ocorra diante do que apreendemos dos demais sujeitos. Diante do exposto, se faz necessário recorrer ao que está disposto na Resolução CFESS n.º 533/2008:

Art. 8º. A responsabilidade ética e técnica da supervisão direta é tanto do supervisor de campo, quanto do supervisor acadêmico, cabendo a ambos o dever de:

- I. Avaliar conjuntamente a pertinência de abertura e encerramento do campo de estágio;
- II. Acordar conjuntamente o início do estágio, a inserção do estudante no campo de estágio, bem como o número de estagiários por supervisor de campo, limitado ao número máximo estabelecido no parágrafo único do artigo 3º;
- III. Planejar conjuntamente as atividades inerentes ao estágio, estabelecer o cronograma de supervisão sistemática e presencial, que deverá constar no plano de estágio;
- IV. Verificar se o estudante estagiário está devidamente matriculado no semestre correspondente ao estágio curricular obrigatório;
- V. Realizar reuniões de orientação, bem como discutir e formular estratégias para resolver problemas e questões atinentes ao estágio;
- VI. Atestar/reconhecer as horas de estágio realizadas pelo estagiário, bem como emitir avaliação e nota.

A Resolução n.º 533/08 é resultado um esforço coletivo da categoria e de nossas entidades para estruturar a supervisão de estágio. Tendo como objetivo garantir que o estagiário tenha um ambiente adequado e a supervisão de um Assistente Social durante seu estágio.

As informações que ora apresentamos, retratam uma realidade que já vem sendo denunciada pelas entidades da nossa categoria. O momento da operacionalização do estágio não consegue articular os três sujeitos, distante do que está previsto nos instrumentos normativos do Estágio, do projeto de formação defendido pela ABEPSS. Constatamos que o próprio discente é responsável por buscar e firmar o acordo de vaga para o estágio, papel este que deve ser desempenhado pelo supervisor acadêmico e coordenação de estágio. Importante que as supervisões acadêmicas e as supervisões de campo aconteçam de forma conjunta e com planejamento.

Ressaltamos, ainda, o princípio que prevê a indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e de campo, em que o estágio, enquanto atividade didático-pedagógica, pressupõe a supervisão acadêmica e de campo, numa ação conjunta, integrando planejamento, acompanhamento e avaliação do processo de ensino-aprendizagem e do desempenho do(a) estudante, na perspectiva do desenvolvimento de sua capacidade de investigar, apreender criticamente, estabelecer proposições e intervir na realidade social (ABEPSS, 2010, p. 10).

Outro ponto que salientamos ser importante, diz respeito à supervisão conjunta entre supervisão acadêmica e supervisão de campo, que deve ser direta e conjunta, baseada no plano de estágio, elaborado em conjunto, tendo como referência a Lei n.º 8.862/1993 (Lei de Regulamentação da Profissão), no Código de Ética de 1993 e nas Diretrizes Curriculares de 1996. Tendo em vista essa supervisão conjunta, articulada e sistemática, questionamos sobre a existência de periodicidade de encontro entre supervisores acadêmicos e de campo, e transcrevemos abaixo.

Essa aproximação nós tínhamos antes da pandemia um encontro, uma visita, na verdade, com os supervisores de campo e acadêmico e durante a pandemia esse encontro ele foi suspenso pela instituição e agora nesse semestre ele está retomando essas visitas aos

campos de estágio. Geralmente acontece uma vez semestral (Supervisora Acadêmica - Hermione).

Não há uma periodicidade entre supervisores, todo esse contato é feito via estagiário. Não houve ainda esse contato, de o supervisor acadêmico procurar saber como o estagiário está se saindo (Supervisora de Campo 1 - Minerva).

Uma raridade, raramente eles aparecem, não tem essa periodicidade (Supervisor de Campo 2 - Harry).

No final do estágio. Não existem encontros periódicos (Estagiária 1 - Luna).

Não sei dizer (Estagiária 2 - Bellatrix).

Fica evidente que outra grande dificuldade é o distanciamento entre os supervisores acadêmicos e de campo, e aqui ratificamos que essa relação é primordial para consolidação do processo de supervisão. Aqui precisamos distinguir entre o presencial e o não presencial, pois as dificuldades não se igualam, por serem projetos distintos, ainda que os sujeitos envolvidos sejam sérios e comprometidos. Inúmeras questões perpassam esse distanciamento, desde o grande volume de trabalho de ambos supervisores, como a também o número excessivo de estagiários, distâncias dos campos de estágios, falta de condições de trabalho nas unidades de ensino, no caso, aqui em questão, da modalidade EAD. Esses aspectos têm relação com a proposta do não presencial, sendo montado para funcionar assim, ou seja, são limitações estruturais.

Questionamos também sobre a existência de algum suporte pela instituição de ensino para a realização do estágio:

Nós temos um suporte da coordenação pedagógica do Serviço Social (coordenadora de estágio), onde ela nos auxilia com relação a dúvidas, em relação a algumas orientações, e esse auxílio é dado também por meio de reuniões, por meio de e-mail institucional. Por se tratar de Educação a Distância o nosso polo está diretamente ligado a São Paulo, então, essa troca e esse suporte é sempre dado, através de reunião no *google meet* e e-mails institucionais, onde os nossos professores orientadores estão à disposição para tirar dúvidas e nos orientar quanto a alguma demanda existente (Supervisora Acadêmica - Hermione).

Não existe esse suporte oferecido pela instituição para a supervisão. Não existe nenhum outro tipo de suporte, a gente sente que o estagiário fica nas nossas mãos. Não tem essa contrapartida do supervisor acadêmico (Supervisora de Campo 1 - Minerva)

Não existe nenhum suporte (Supervisor de Campo 2- Harry).

Para a supervisão de campo eu não conheço esse suporte (Estagiária 1 - Luna).

Não tem suporte para a supervisão (Estagiária 2 - Bellatrix).

É notável que a instituição de ensino não oferta suporte aos supervisores de campo, essa ausência de uma formação permanente, como suporte a supervisão de campo é uma estratégia eficaz para ajudar no processo de supervisão, mas que podemos perceber não existe ou não é proporcionada aos sujeitos. Desse modo, a impressão de lógica mercadológica predomina, nos faz compreender profundamente as distorções que são vivenciadas nesse tipo de formação.

Inegavelmente, o estágio supervisionado realizado nos mais diferentes espaços sócio-ocupacionais de atuação da profissão tem nesse desafio uma expressiva contribuição. No entanto, considerando o agravamento da precarização das condições de trabalho dos/as profissionais, em especial devido à pandemia, a experiência de estágio pode ser deficitária e até incoerente ao que é preconizado. Dai a necessidade premente de fortalecimento dos sujeitos envolvidos no processo de supervisão – estudantes, supervisores/as acadêmicos/as e de campo – de compreender seus diferentes papéis, o significado e fundamentos do estágio, e de buscar em um esforço coletivo a superação de dificuldades e limites que o exercício dessa atividade curricular apresenta no interior das unidades de formação acadêmica e dos campos de estágio (Oliveira; Walhers, 2023, p. 126).

Conforme a prevê a Política de Educação Permanente³⁴ do Conjunto CFESS-CRESS (2012, p. 13) essa atividade “extrapola a formação voltada para a qualificação do exercício profissional, podendo alcançar a dimensão mais ampla da organização política da categoria”. Cabe aqui pontuar que uma estratégia de enfrentamento a essa formação rebaixada é a educação permanente, em que destacamos como importante espaço de diálogo, formação e qualificação, os Fóruns de Supervisão de Estágio, além dos cursos ofertados pelas entidades como, por

³⁴ A Política de Educação do Conjunto CFESS/CRESS (2012) vai ressaltar a dimensão da educação permanente enquanto instrumento de luta ideológica e política da categoria profissional, sinalizando o panorama nacional da educação superior no Brasil e seus rebatimentos na formação de assistentes sociais e apresenta as diretrizes, objetivos e estratégias para a materialização da Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS-CRESS. O documento foi fruto de muita discussão e trabalho coletivo e recebeu contribuições de duas gestões do CFESS, além da ABEPSS e ENESSO.

exemplo, o Curso “Ética em Movimento” realizado pelo CFESS/CRESS entre outros³⁵.

Pesquisar as condições em que se dar a formação acadêmica-profissional, com recorte no estágio supervisionado na modalidade EAD no município de Itaporanga – PB foi um grande desafio, foram inúmeras as contradições encontradas e que fragilizam a realização do estágio, conseqüentemente o perfil profissional formado. Enveredar pela busca das instituições EAD foi um dos maiores desafios da pesquisa, foram diversas tentativas de contato, e também tivemos recusas. Das contradições detectadas estão: ausência de articulação entre os sujeitos do processo de estágio, responsabilização dos alunos pela busca e realização do estágio, supervisões acadêmicas realizadas de maneira remota, falta de suporte a supervisão de campo por parte das IES, desconhecimento de legislações básicas do processo de supervisão de estágio.

Já dizia Marx (2015), “os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade”, deste modo é preciso reafirmar no processo de formação acadêmica-profissional, especificamente no estágio, que Supervisor(a) acadêmico(a), supervisor(a) de campo e estagiário(a) são os sujeitos envolvidos no processo de supervisão de estágio em Serviço Social, e que ambos fazem a sua própria história. Cada um desempenha um papel essencial nesse processo, e é crucial haver uma interação indissociável entre eles. Essa interconexão é o que

³⁵ “O Conjunto CFESS-CRESS, articulado às demandas políticas e profissionais impostas à categoria, vem desenvolvendo ações de Educação Permanente há muitos anos, dentre as quais podemos destacar: os Encontros e Seminários específicos que o CFESS realiza para os(as) conselheiros(as) dos CRESS e agentes fiscais, na preparação para que estes(as) também trabalhem e realizem atividades de formação com as(as) assistentes sociais; o curso Ética em Movimento, que acontece anualmente e já está na sua 10ª edição, curso este organizado pelo CFESS para os(as) representantes de todos os CRESS, que devem se tornar multiplicadoras/es, realizando atividades semelhantes em seus estados; a 2ª edição do curso de especialização à distância sob o título “Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais”, realizado pela gestão Atitude Crítica para Avançar na Luta (2008-2011), dando continuidade ao trabalho acumulado de gestões anteriores; os seminários nacionais organizados pelo CFESS para discutir a atuação profissional em campos específicos de intervenção, a exemplo do seminário sobre o trabalho de assistentes sociais na Política de Assistência Social, na Saúde, na Previdência Social, na Educação e no Campo Sociojurídico; a realização do Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS), as diversas publicações que constituem formas de socialização das informações, debates sobre trabalho profissional, temas polêmicos e deliberações do Conjunto CFESS-CRESS, a exemplo da Revista Inscrita, dos Anais dos Encontros Nacionais CFESS-CRESS, dos Anais dos seminários nacionais realizados, a publicação de diversos CFESS Manifesta. No âmbito da atuação dos CRESS, destacam-se: as atividades comemorativas do dia do/a assistente social; cursos em aliança com Unidades de Formação Acadêmicas; produção de revistas, periódicos e coletâneas jurídicas; realização de seminários, as ações de orientação realizadas pelas Comissões de Orientação e Fiscalização (COFI) e, ainda, a multiplicação do Projeto Ética em Movimento. Esse conjunto de eventos e publicações constituem canais sistemáticos e impulsionadores de educação permanente (CFESS, 2012, p. 14-15).

permite a supervisão de estágio de forma crítica, ética e competente. Sem essa interação, torna-se extremamente difícil para a supervisão cumprir sua função de construir e contribuir para a formação e exercício profissional.

Então, ressaltamos que essa formação acadêmica-profissional de assistentes sociais a partir do recorte da supervisão direta de estágio obrigatório em Serviço Social nas instituições de Ensino Superior privadas na modalidade EAD ocorre de forma muito problemática, fragilizando e precarizando a formação acadêmica-profissional, perpassada por diferentes questões dentre as que apresentamos, inexistente a relação dos sujeitos do estágio, ou seja, sem condições objetivas para ocorrer o processo de supervisão direta de estágio supervisionado obrigatório em Serviço Social nas instituições de Ensino Superior privadas na modalidade EAD, na realidade do município de Itaporanga – PB.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar criticamente a formação acadêmica-profissional e a supervisão de estágio em Serviço Social requer uma compreensão do movimento de produção e reprodução do capital e suas consequências para a formação e exercício profissional do/a assistente social. É necessário reconhecer que a supervisão de estágio está inserida em um contexto histórico da sociedade capitalista e só poderá ser compreendida em sua totalidade apreendendo o movimento da história e nele o Serviço Social neste processo histórico.

Portanto, essencial para realizar esta pesquisa, foi compreender o contexto de expansão do Ensino Superior no Brasil, considerando alguns aspectos históricos que ajudaram a entender os impactos nos cursos de Serviço Social. Esses impactos fragilizam a formação profissional, especialmente na modalidade de Ensino a Distância e no Ensino Superior privado, onde o lucro máximo é priorizado em detrimento de outras perspectivas.

Esse contexto evidencia que o perfil profissional desejado pelas diretrizes curriculares de 1996, visa um profissional crítico com um compromisso ético-político baseado no Código de Ética Profissional da profissão de 1993, pode ser afetado de

maneira negativa. Isso ocorre devido ao grande número de graduados em instituições que apresentam fragilidades no processo de formação, reforçando ações acrílicas, tecnicistas e de reprodução da atual ordem social.

Durante a pesquisa, também foi essencial resgatar a construção histórica das Diretrizes Curriculares de 1996 e do Projeto Ético Político em sua totalidade, destacando a notável colaboração da categoria na defesa de uma formação profissional ética, coerente e crítica. Refletir sobre a organização do projeto de formação expresso nas Diretrizes Curriculares foi fundamental para aprofundar o tema e revelar o processo de formação acadêmica- profissional, e como ocorre essa formação/supervisão na realidade do município de Itaporanga – PB.

A Supervisão Direta de Estágio em Serviço Social, como já dito nesta dissertação, é elemento constituinte e constitutivo da formação em Serviço Social, ou seja, é um componente indispensável para a formação na referida profissão. E se tratando desse processo formativo enquanto atribuição privativa de Assistentes Sociais, trilhar esse caminho de análise na modalidade EAD, se tornou um caminho espinhoso, entendendo que é desafiador pesquisar como essa formação ocorre nas instituições EAD, então desvelar como a supervisão de estágio estaria sendo realizada na modalidade EAD, exigiu esforços que pudessem captar o real para a luz da teoria crítica, analisar esses processos, entendendo que as incursões realizadas não seriam suficientes para esgotar os elementos dessa análise.

Ao situar a crise mundial do capitalismo, a qual tem afetado diretamente o processo de formação acadêmica-profissional, e por consequente a objetivação da Supervisão Direta do Estágio Supervisionado em Serviço Social, não se trata, pois, de um assunto fácil e simples de ser discutido, já que se encontra permeado de contradições e nuances que perpassam desde as condições de trabalho dos supervisores inseridos em um cotidiano de atividades situadas no contexto de sucateamento e desmonte das políticas sociais, acirrando ainda mais a “questão social”.

Os resultados da pesquisa revelaram a estrutura da supervisão nas instituições investigadas e, por meio dos relatos dos participantes, capturaram-se os seus significados e desafios. Dessa forma, a supervisão de estágio é considerada indispensável e essencial no processo de formação academia- profissional do assistente social, assegurando a sua qualidade. No entanto, constatou-se que a

contradição de acesso a uma formação de qualidade encontra-se fortemente presente na realidade da modalidade EAD no município de Itaporanga – PB.

É necessário destacar que este trabalho não tem o objetivo de diminuir ou atacar os discentes e docentes que se encontram inseridos na Educação a Distância, nem busca agir de forma preconceituosa com os que estão ou que foram formados pela EAD. Nosso trabalho tem o intento de elucidar como essa formação vem ocorrendo na particularidade escolhida e assim somar-se na denúncia assumida pelas entidades da categoria na perspectiva de uma Educação Superior pública, gratuita, laica e socialmente referenciada, que garanta uma formação crítica e capaz de compreender a realidade em que se inserem.

A partir das análises dos conteúdos das falas dos participantes da pesquisa, é possível identificar algumas distorções no entendimento da supervisão direta de estágio, e a particularidade da Educação a Distância. O conteúdo analisado nos dá o tom de como ocorre esse processo de supervisão na EAD, nos apresenta de perto muitas das fragilidades que tem sido amplamente denunciada pelas nossas entidades, na direção de que educação não é mercadoria, e que todos devem ter acesso ao direito à educação de qualidade.

É indiscutível a importância do estágio, o fizemos durante essa construção, mas não podemos deixar de apontar como esse processo encontra-se falho, podemos perceber uma supervalorização do exercício profissional (prática), desarticulada da teoria. A desarticulação entre supervisores acadêmicos e de campo, assim como também não se encontra relação mútua entre campos de estágio e instituição de ensino, estagiários sendo responsáveis por funções da supervisão acadêmica, num movimento que consideramos de responsabilização do indivíduo pela sua própria formação. Além da falta de um apoio, de formação permanente para os supervisores de campo, por parte da instituição de ensino.

Destacar a importância das entidades (ABEPSS, CFESS/CRESS e ENESSO) na trincheira contra a formação na modalidade EAD, que não se furtam em reafirmar o projeto de formação escolhido e legitimado pela ampla maioria da categoria e que se expressa nas Diretrizes Curriculares de 1996, no Código de Ética de 1993 e na Lei que Regulamenta a Profissão.

As nossas considerações que apresentamos até aqui, não pretendem afirmar que a tecnologia e a modalidade EAD são em todos os aspectos negativos, mas que não garantem uma formação de qualidade, o uso da tecnologia e da modalidade

enquanto complementar, mas não como principal forma de formação. Os resultados encontrados nos mostram que a Supervisão de Campo tem buscado manter a contribuição de formação de qualidade, não se furtando de supervisionar. Já a Supervisão Acadêmica, sobrecarregada e impossibilitada pela própria lógica da modalidade EAD de exercer seu papel.

São inúmeros os dilemas, os desafios e as dificuldades enfrentadas no processo de supervisão, ainda mais fragilizado no período pandêmico e no seu pó pandêmico. Mas, destaca-se o compromisso desses sujeitos, mesmo em frente a uma conjuntura tão árida, manter-se resistentes, buscando fortalecer o Serviço Social enquanto profissão.

Quando propomos esta pesquisa, questionamos sobre como ocorre essa formação profissional de assistentes sociais a partir do recorte da supervisão direta de estágio obrigatório em Serviço Social nas instituições de Ensino Superior privadas na modalidade EAD? E chegando até aqui é possível sugerir que a modalidade de ensino EAD com seu baixo custo, se expandiu largamente, e se constitui no Serviço Social como um espaço de formação precarizada. Espera-se que este trabalho venha contribuir com a discussão da temática ora abordada, que novos estudos se façam, que a busca por conhecer e enfrentar os dilemas aqui apontados nos leve a uma verdadeira defesa da educação como direito essencial, e de uma formação emancipadora.

Enfim, os dados desta pesquisa desvelam como vem ocorrendo à formação acadêmica-profissional na realidade do Ensino a Distância, buscando assim, elucidar e reafirmar que não é possível uma formação de qualidade nos moldes do Ensino a Distância. Desse modo, as informações adquiridas através desta pesquisa, poderão contribuir para o fortalecimento das estratégias de enfrentamento de tal problemática, e se apresenta como uma valiosa contribuição acadêmica, que busca adentrar nesta realidade para apresentar as inúmeras contradições camufladas para que se lucre com a oferta dessa modalidade de ensino, todavia, ela não se esgota aqui, pois o processo de conhecimento se faz de modo dinâmico e contínuo, possibilitando novos estudos e questionamentos.

REFERÊNCIAS

ABEPSS/CEDEPSS. **ABEPSS Itinerante**, 2022. Disponível em: www.abepss.org.br/projeto-abepss-itinerante-18. Acesso em: 10 jul. 2023.

ABEPSS/CEDEPSS. **Diretrizes Curriculares da ABEPSS**. Brasília: ABEPSS/CEDEPSS, 1999. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/legislacao_diretrizes.pdf. Acesso em: 9 nov. 2019.

ABEPSS/CEDEPSS. **Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social**. Cadernos da ABESS n. 7, São Paulo: Cortez, p. 58-76, 1997.

ABEPSS/CEDEPSS. **Política Nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social**. Brasília: ABEPSS, 2010.

ABRAMIDES, M. B. C. **O Projeto Ético-Político do Serviço Social Brasileiro: Ruptura com o Conservadorismo**. São Paulo: Cortez, 2019.

ABREU, M. M. A formação profissional em Serviço Social e a mediação da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS): as diretrizes curriculares/1996 em relação à perspectiva emancipatória no âmbito do avanço do conservadorismo. *In*: SILVA, Maria Liduína de Oliveira (org.). **Serviço Social no Brasil: história de resistências e de ruptura com o conservadorismo**. São Paulo: Cortez, 2016.

ALBUQUERQUE, C. P.; ARCOVERDE, A. C. B. A pesquisa qualitativa como vetor de uma intervenção social político estratégica. **Investigação Qualitativa em Ciências Sociais**, v. 3, p. 241-249, 2017. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1161/1126>. Acesso em: 15 fev. 2022.

ALMEIDA, B. L. F. Trajetória do Serviço Social na Paraíba. *In*: MOTA, A. E.; VIEIRA, A. C; AMARAL, A. **Serviço Social no Nordeste: das origens à renovação**. São Paulo, Cortez Editora, 2021.

AMARAL, A. S. do. As sociabilidades necessárias ao capital: o trabalho em migalhas no contexto da pandemia da Covid-19. *In*: **Revista em Pauta.**, v. 19, n. 48, p. 57-69. Rio de Janeiro: UERJ/FSS. 2º. Sem. 2021.

ANDIFES. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. **Universidades Federais Patrimônio da Sociedade Brasileira**. Brasília, 2017, 12 p. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/universidades-federais-patrimonio-da-sociedade-brasileira-2017/>. Acesso em: 25 de jun. 2022.

ANTUNES, R. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2. ed. 10ª reimpr. rev. e ampl. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.
BANCO MUNDIAL. **Um Ajuste Justo – Análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil**. 21 de novembro de 2017. Disponível em <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report>. Acesso: 7 mai. 2022.

BARROCO, M. L. S. Direitos humanos, neoconservadorismo e neofascismo no Brasil contemporâneo, 12-21. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 143, p, 12-21, jan./abr. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.268>

BARROCO, M. L. S.; TERRA, S. H. **Código de ética do/a Assistente Social comentado**. Organização CFESS. São Paulo: Cortez, 2012.

BARROS, A. J. P. LEHFELD, N. A.S. **Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BEHRING, E. R. **Brasil em Contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BEHRING, E. R. **Fundo público, valor e política social**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política Social: fundamentos e história**. 9. ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

BORGES, M. E. S.; MATOS, M. C de. As duas faces da mesma moeda: ultraneoliberalismo e ultraneoliberalismo no Brasil da atualidade. *In*: BRAVO, M. I. S.; MATOS, M. C.; FREIRE, S. M. F. (Org.). **Políticas sociais e ultraneoliberalismo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

BOSCHETTI, I.; BEHRING, Elaine Rossetti. Assistência Social na pandemia da covid-19: proteção para quem? **Serv. Soc. Soc.**, n. 140, jan./abr., p. 66-83, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.232>

BRASIL. **Censo da Educação Superior**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 7 mai. 2022.

BRASIL. Código de Ética Profissional do Assistente Social. **Cartilha Estágio Supervisionado: Meia Formação não garante um direito**. Brasília: CFESS, 2013. Disponível em: https://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_ESTAGIO-SUPERVISIONADO.pdf. Acesso em: 13 de mai. 2022.

BRASIL. Código de Ética Profissional do Assistente Social. **CFESS defende a educação como um direito e formação de qualidade em Serviço Social**, 2019. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/1581>. Acesso em: 13 de mai. 2022.

BRASIL. Código de Ética Profissional do Assistente Social. **Cursos de extensão e/ou livres ofertados ilegalmente como graduação em Serviço Social**. Relatório Final do Grupo de Trabalho (GT). Brasília: CFESS, 2019. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/2019-CFESS-RelatorioGT-CursosExtensao-Site.pdf>. Acesso em: 13 de mai. 2022.

BRASIL. Código de Ética Profissional do Assistente Social. **Lei 8.662**, de 13 de março de 1993. Regulamentação da Profissão. Brasília: CFESS, 1993. Disponível em: https://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf. Acesso em: 10 mai. 2022.

BRASIL. Código de Ética Profissional do Assistente Social. **Perfil de Assistentes Sociais no Brasil: formação, condições de trabalho e exercício Profissional**. Brasília: CFESS, 2022. Disponível em: <https://www.cfess.org.br/arquivos/2022Cfess-PerfilAssistentesSociais-Ebook.pdf>. Acesso em: 13 de mai. 2022.

BRASIL. Código de Ética Profissional do Assistente Social. **Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS-CRESS**. Brasília: CFESS, 2012. Disponível em: https://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_POL-EDUCACAO-PERMANENTE.pdf. Acesso em: 13 de mai. 2022.

BRASIL. Código de Ética Profissional do Assistente Social. **RESOLUÇÃO nº 533**, de 29 de setembro de 2008. Regulamenta a supervisão direta de estágio no Serviço Social. Brasília: CFESS, 2008. Disponível em: <https://www.cfess.org.br/arquivos/Resolucao533.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.800**, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 15 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.662**, de 7 de junho de 1993. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. Brasília, 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8662.htm. Acesso em: 15 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de consulta pública avançada por curso**. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 fev. 2022.

CAIANA, C. R. A. *et al.* **Monumento ao Cristo Redentor, em Itaporanga – PB: uma análise acerca da necessidade de preservação do patrimônio histórico e cultural nacional**, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/13671/12280/179059>. Acesso em: 18 abr. 2023.

CANCIAN, R. **Estado do bem-estar social: História e crise do welfare state**. Site Uol online, especial para a Página 3 Pedagogia & Comunicação, 2007. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/sociologia/estado-do-bem-estar-social-historia-e-crise-do-welfare-state.htm>. Acesso em: 20 mar. 2023.

CANTALICE, L. O Neoconservadorismo na produção do conhecimento em Serviço Social: tensões entre o pós-moderno e o projeto profissional. **Temporalis**, ano 16, n. 31, jan./jun., 2016. DOI: <https://doi.org/10.22422/2238-1856.2016v16n32p231-259>
CANTALICE, L.; NUNES, M. A.; FÉLIX, M. C. S. Desafios à interiorização da Formação Profissional. In: GONÇALVES, A. de M.; FRANÇA JÚNIOR, R. P.; SOUSA, T. R. de. (Orgs.). **Serviço Social e questão regional** [livro eletrônico]. Campina Grande: UDUFCG, 2022.

CAPUTI, L **Supervisão de estágio em Serviço Social**. Campinas: Papel Social, 2021.

CARCANHOLO, M. D. Conteúdo e forma da crise atual do capitalismo: lógica, contradições e possibilidades. **Crítica e sociedade: revista de cultura política**, v. 1, n. 3, p. 73-84, Ed. Especial – Dossiê: Uberlândia, Editora UFMG. A crise atual do capitalismo, dez, 2011. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/criticasociedade/article/view/14551>. Acesso em: 20 mar. 2022.

CARCANHOLO, M. D. Crise econômica atual e seus impactos para a organização da classe trabalhadora. **Aurora**, Marília, Ano IV, n. 6, p. 1-10, ago. 2010. DOI: <https://doi.org/10.36311/1982-8004.2010.v3n2.1226>

CARCANHOLO, M. D. Dialética do desenvolvimento periférico: dependência, superexploração da força de trabalho e política econômica. **Rev. Economia Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 247-272, 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rec/a/R3DpCGtLmtpBvjDx63vPD6f/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.

CARVALHO, C. H. A. O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao Ensino Superior. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 979-1000, out. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300016>

CARVALHO, J. S. F. de. "**Democratização do ensino**" revisitado. **Educação e Pesquisa** [online], v. 30, n. 2, p. 327-334, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200011>

CASTELO, R. O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento econômico brasileiro. *In: Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 112, p. 613-636, out./dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-66282012000400002>

CEOLIN, G. Francisco. Crise do capital, precarização do trabalho e impactos no Serviço Social. **Serv. Soc. Soc.**, n. 118, p. 239-264, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-66282014000200003>

CHAGAS, B. da R. F. Ensino a Distância e Serviço Social: desqualificação profissional e ameaças contemporâneas. **Textos & Contextos** (Porto Alegre), v. 15, n. 1, p. 43-58, jan-jul. 2016. DOI: <https://doi.org/10.15448/1677-9509.2016.1.21074>

CHAUÍ, M. A Universidade Operacional. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 4, n. 3, 1999. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1063>. Acesso em: 21 jun. 2022.

CHESNAIS, F. **Uma nova fase do capitalismo?** São Paulo: Cemarx, 2003.
CNS. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510**, de 07 de abril de 2016. Brasília: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2022.

CRESS/PB. **NOTA SOBRE A OFERTA DE CURSOS IRREGULARES DE SERVIÇO SOCIAL NO ESTADO DA PARAÍBA**. Comissão de Formação e Trabalho Profissional do CRESS – Paraíba, 31 de agosto de 2019. Disponível em <https://www.facebook.com/paraibacress/posts/2615385601817148>. Acesso em: 18 out. 2019.

CUNHA, A. D. da. **Tendências Teórico-metodológicas da formação profissional em Serviço Social no Ensino a Distância na Paraíba**. 2018. 394 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, João Pessoa, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/14938?locale=pt_BR. Acesso em: 18 out. 2019.

DAHMER, L. P. Mercantilização do Ensino Superior, Educação a Distância em Serviço Social. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 268-277, jul./dez. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802009000200017>

DARDOT, P; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEMIER, F. Burguesia e pandemia: notas de conjuntura sobre neofascismo e ultraneoliberalismo no Brasil de Bolsonaro. *In*: BRAVO, M. I. S.; MATOS, M. C.; FREIRE, S. M. F. (Org.). **Políticas sociais e ultraneoliberalismo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

ESCORSIM NETTO, L. **O conservadorismo clássico**: elementos de caracterização e crítica. São Paulo: Cortez, 2011.

FÁVERO, M. de L. de A.; SGUISSARDI, V. Quantidade/qualidade e Educação Superior. **Revista Educação em Questão** [S. l.], v. 42, n. 28, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4053>. Acesso em: 31 dez. 2022.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**. Ensaio de interpretação sociológica. Curitiba: Kottter Editorial; São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

FERREIRA, S. **Processo de bolonha**: A construção de uma nova universidade para a Europa? *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 4, n. 6, p. 1, 2011. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8639540.pdf>. Acesso em: 18 out. 2019.

FONTES, V. Capitalismo, crises e conjuntura. **Serv. Soc. Soc.**, n. 130, São Paulo, p. 409-425, set./dez. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.116>

FORTI, V.; GUERRA, Y. (Orgs.). Na prática a teoria é outra? *In*: **Serviço Social: Temas, Textos e Contextos**. Rio de Janeiro: Lumem Juris, 2016.

GASPAR, J. B. **Misericórdia/ Itaporanga, mais de dois séculos de história**. João Pessoa: Editora: União, 2002.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, F. G. Conflito social e welfare state: Estado e desenvolvimento social no Brasil. **Revista de Administração Pública**, v. 40, n. 2, p. 201–234, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-76122006000200003>

GONÇALVES, A. de M.; MESQUITA, A. P.; GUERRA, Y. Estágio Supervisionado em Serviço Social no Alto Sertão Paraibano: reflexões coletivas sobre os desafios e resistências da formação e do exercício profissional. *In*: GONÇALVES, A. de M.; FRANÇA JÚNIOR, R. P.; SOUSA, T. R. de. (Orgs.). **Serviço Social e questão regional**. [livro eletrônico]. Campina Grande: UDUFCG, 2022.

GUERRA, Y. A força histórico-ontológica e crítico-analítico dos fundamentos. **Revista Praia Vermelha: Estudos de Política e Teoria Social**, Rio de Janeiro, n.

10, p. 12-43, 2004. Disponível em:

<https://googlegroups.com/group/ssoufal2011/attach/a8dd9df67d9324b8/A%20for%C3%A7a%20hist%C3%B3rico-ontol%C3%B3gica%20dos%20fundamentos.pdf?part=0.2>. Acesso em: 31 dez. 2022.

GUERRA, Y. A instrumentalidade no trabalho do assistente social. *In: Programa de capacitação política em Serviço Social e política social*. Módulo, v. 4, p. 51-63, 2000. Disponível em:

<https://www.uel.br/cesas/sersocial/pages/arquivos/GUERRA%20Yolanda.%20A%20instrumentalidade%20no%20trabalho%20do%20assistente%20social.pdf>. Acesso em: 14 out. 2022.

GUERRA, Y. Consolidar Avanços, Superar Limites e Enfrentar Desafios: os fundamentos de uma formação profissional crítica. *In: GUERRA, Y. et al. (Org.). Serviço Social e seus fundamentos: conhecimento e crítica*. Campinas: Papel Social, 2018.

GUERRA, Y. O estágio supervisionado como espaço de síntese da unidade dialética entre teoria e prática: o perfil do profissional em disputa. *In: SANTOS, C. M. dos; LEWGOY, A. M. B.; ABREU, M. H. E. A supervisão de estágio em Serviço Social: aprendizados, processos e desafios*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

IAMAMOTO, M. V. A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro.

Revista Serviço Social e Sociedade, n. 120, p. 609-639, out/dez. 2014. DOI:

<https://doi.org/10.1590/0101-6628.001>

IAMAMOTO, M. V. Os Espaços Sócio-ocupacionais do Assistente Social. *In: CFESS/ABEPSS. Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*.

Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

IAMAMOTO, M. V. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2015a.

IAMAMOTO, M. V. **Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2015b.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil – Esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

IANNI, O. **Imperialismo na América Latina**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1974.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Divisão regional do Brasil em regiões geográficas imediatas e regiões geográficas intermediárias**.

Coordenação de Geografia. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em:

<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2100600>. Acesso em: 4 jun. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Produto Interno Bruto dos Municípios**. 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/itaporanga/pesquisa/38/46996>. Acesso em: 4 jun. 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 4 jun. 2023.

LEITE, K. C. A (in)esperada pandemia e suas implicações para o mundo do trabalho. **Psicologia & Sociedade**, 32, e020009, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2020v32240215>

LÊNIN, V. I. **Imperialismo, estágio superior do capitalismo**: ensaio popular. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

LEWGOY, A. M. B. Os instrumentos legais e políticos do estágio supervisionado em Serviço Social na defesa da qualidade profissional. In: SANTOS, C. M.; LEWGOY, A. M. B.; ABREU, M. H. E. (Orgs.). **A Supervisão de Estágio em Serviço Social**: aprendizados, processos e desafios. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

LEWGOY, A. M. B. **Supervisão de Estágio em Serviço Social**: desafios para a formação e o exercício profissional. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, T. C. S; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis** [online], v. 10, n. spe, p. 33-45, 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>

LIRA, T. S. V. Superexploração da força de Trabalho, Crise mundial e golpe de Estado no Brasil. **Revista de Políticas Públicas [S. l.]**, v. 22, n. 2, p. 903–922, 2019. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2865.v22n2p903-922>

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista**. 2. ed. Tradução Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MANDEL, E. **O capitalismo tardio** [1972]. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo, Atlas, 2011.

MARTINS, Dayana Nunes. **A centralidade urbana de Itaporanga/PB**: Um Estudo de Regionalização da Influência Econômica em uma pequena cidade. 2017. 64 p. Monografia (Bacharelado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa -PB, 2017. Disponível em: <http://www.eng2018.agb.org.br/arquivo/downloadpublic?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyl7czozNToiYToxOntzOjEwOiJJRF9BUiFVSZPliJtzOjQ6Im1ODYiO30iO3M6MT0iaCl7czozMjoiZjcxNmNjZDY0MTEzMDM5NTFINDNjZjI5NmI4MmNiM2liO30%3D>. Acesso em: 2 jul. 2023.

MARX, K. **O capital** V. I, tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, K. **O Capital**. Crítica da Economia Política - Livro 1. O processo de produção do capital. São Paulo: Editora Boitempo, 2013.

MARX, K. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. Brasil, Boitempo Editorial, 2015.

MAZZEO, A. C. **Burguesia e capitalismo no Brasil**. São Paulo: Ática, 1988.

MESQUITA, A. P.; GUERRA, Y.; GONÇALVES, A. de M. (Orgs.). **Dicionário Crítico**: Estágio Supervisionado em Serviço Social. Fortaleza: Socialis, 2019.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2000.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **Para além do Capital**: rumo a uma teoria da transição. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOTA, A. E. A cultura da crise e as ideologias do consenso no ultraneoliberalismo brasileiro. *In*: CISLAGHI, J. F.; DEMIER, F. **O Neofacismo no poder (ano 1)**: Análises críticas sobre o governo Bolsonaro. Rio de Janeiro: Consequência, 2019.

MOTA, A. E. Crise contemporânea e as transformações na produção capitalista. *In*: CFESS/ABEPSS. **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. CFESS/ABEPSS, 2009.

NEGRI, F. L.; SANTOS, M. T. dos; KRÜGER, T. R. **Atuação da/o Assistente Social em face da pandemia da Covid-19**: Orientações Técnicas Elaboradas pelo conjunto CFESS/CRESS, 2020. Disponível em: https://suassccovid19.files.wordpress.com/2020/08/artigo_atuacaodoas.pdf. Acesso em: 18 out. 2021.

NETTO, J. P. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. São Paulo, Cortez, 2011.

NETTO, J. P. **Ditadura e serviço social**: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, J. P. Introdução ao método da teoria social. *In*: CFESS/ABEPSS. **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. CFESS/ABEPSS, 2009.

NETTO, J. P. O movimento de reconceituação 40 anos depois. **Serv. Soc. Soc.**, n. 84, Ano XXVI, nov. 2005.

NETTO, J. P. Transformações societárias e Serviço Social – notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, Ano XVII, n. 50, p. 87-132, abr. 2003.

OLIVEIRA, C. A. H. S. WALTERS, M. L. S. Estágio Supervisionado em Serviço Social: resistências e estratégias da formação profissional. *In*: PONTES, R. N. BRAGA, C. S. C. OLIVEIRA, C. A. H. S. **Serviço Social brasileiro em tempos regressivos: formação e trabalho profissional em debate**. São Paulo: Cortez, 2023.

ORTIZ, Fátima da Silva Grave. **O Serviço Social e sua imagem: avanços e continuidades de um processo em construção**. 2007. 303 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Serviço Social, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-48051/o-servico-social-e-sua-imagem---avancos-e-continuidades-de-um-processo-em-construcao>. Acesso em: 18 dez. 2022.

PEREIRA, E. M. A questão regional e o Nordeste no desenvolvimento do capitalismo brasileiro. *In*: MOTA, A. E.; VIEIRA, A. C.; AMARAL, A. **Serviço Social no Nordeste: das origens à renovação**. São Paulo: Cortez, 2021.

PEREIRA, L. D. Expansão dos cursos de serviço social na modalidade EAD: direito à educação ou discriminação educacioanal? *SER Social*, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 28–47, 2012. DOI: https://doi.org/10.26512/ser_social.v14i30.12825

PEREIRA, L. D. Expansão dos cursos públicos de Serviço Social entre os anos de 2003 a 2016: desafios para a formação profissional. **Revista Katálysis**. v. 21, n. 1, p. 188-199, jan./abr, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-02592018v21n1p189>

PEREIRA, L. D. Perfil expansionista do Ensino Superior brasileiro e impactos na formação profissional em Serviço Social. *In*: SANTOS, C. M. dos; LEWGOY, A. M. B.; ABREU, M. H. E. **A supervisão de Estágio em Serviço Social: Aprendizados, Processos e Desafios**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

PEREIRA, Larissa Dahmer; FERREIRA, Andreza Telles dos Santos; SOUZA, Andrea Cristina Viana de. Análise Comparativa entre a expansão dos cursos de Serviço Social EAD e Presenciais. **Revista Temporalis**, Brasília, ano 14, n. 27, p. 181-202, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5017158.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2022.

PONTES, R. N. BRAGA, C. S. C. OLIVEIRA, C. A. H. S. **Serviço Social brasileiro em tempos regressivos: formação e trabalho profissional em debate**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2023.

PRÉDES, R. Plano de Estágio. *In*: MESQUITA, A. P.; GUERRA, Y.; GONÇALVES, A. de M. (Orgs.). **Dicionário Crítico: Estágio Supervisionado em Serviço Social**. Fortaleza: Socialis, 2019.

REIDEL, T.; CANTALICE, L. Formação e Serviço social em tempos de COVID-19. *In*: ANDRADE, R. F. C. de; PRATES, J. C. (Orgs.). **Desafios à formação em Serviço Social em tempos de COVID-19**. Boa Vista: Editora IOLE, 2021.

RIBEIRO, E. B. O Estágio no Processo de Formação dos Assistentes Sociais. *In*: FORTI, V.; GUERRA, Y. (Orgs.). **Serviço Social: Temas, Textos e Contextos**. Rio de Janeiro: Lumem Juris, 2016.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. 14. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

SANTOS, A. R. **Metodologia Científica: A construção do conhecimento**. 5. ed. Revisada. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SANTOS, C. M. dos. **Na prática a teoria é outra? Mitos e dilemas na relação entre teoria, prática, instrumentos e técnicas no Serviço Social**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

SANTOS, J. S. **Neoconservadorismo pós-moderno e serviço social brasileiro**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2007. Coleção Questões de nossa época, v. 132.

SAVIANI, D. A expansão do Ensino Superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis pedagógica**, v. 8, n. 2, p. 4-17, ago/dez. 2010. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3225146/mod_resource/content/1/SAVIANI%202010.pdf. Acesso em: 10 fev. 2022.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152–165, jan./abr. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>

SILVA, M. L. de O. e. (Org.). **Congresso da virada e o Serviço Social hoje: Reação conservadora, novas tensões e resistências**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2019. SILVA, S. S de S.; ALMEIDA, L. M de; ANDRADE S. S. Neoliberalismos e contrarreformas das políticas sociais no Brasil. In: SILVA, A. X.; NÓBREGA, M. B. da; MATIAS, T. S. C. (Orgs.). **Contrarreforma, intelectuais e serviço social**. Campina Grande: EDUEPB, 2017.

SILVA, S. S. de S. *et al.* A ofensiva ultraneoliberal e a destruição dos direitos do trabalho no Brasil «pós-neodesenvolvimentista» In: CABREIRA, P. P.; VARELA, R. **História do movimento operário e conflitos sociais em Portugal: Atas do IV Congresso História do Trabalho, do Movimento Operário e dos Conflitos Sociais em Portugal e III Conferência do Observatório para as Condições de Trabalho e Vida**. Lisboa: Instituto de História Contemporânea, 2020.

SILVEIRA JÚNIOR, A. A. A cultura pós-moderna no Serviço Social em tempos de crise. **Temporalis**, [S. l.], v. 16, n. 31, p. 167–188, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22422/2238-1856.2016v16n31p167-188>

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. 2. ed. Maceió: EDUFAL, 2013.

TONET, I. **Método científico: uma abordagem ontológica**. 1. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

YASBEK, M. C. Fundamentos históricos e teóricos-metodológicos e as tendências contemporâneas no Serviço Social. In: GUERRA, Y. (Org.) *et al.* **Serviço Social e seus fundamentos: conhecimento e crítica**. Campinas: Papel Social, 2018.

YASBEK, M. C. Serviço Social no Brasil: história de resistências e de ruptura com o conservadorismo. Prefácio. *In*: SILVA, M. L. de O. (Org.). **Serviço Social no Brasil: história de resistências e de ruptura com o conservadorismo**. São Paulo: Cortez, 2016.



UEPB
 UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
 CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
 MESTRADO ACADÊMICO

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Pesquisador: Francisco Alyson de Lima Silva

Pesquisa: FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL: A SUPERVISÃO DIRETA DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PRIVADAS (EAD) NO MUNICÍPIO DE ITAPORANGA – PB

Data: ____/____/____

Nº de Ordem: _____

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Tipo de sujeito do processo de Estágio

() Estagiário

() Supervisor de Campo

() Supervisor Acadêmico

Idade: _____ Sexo: _____

Se Estagiário: o período que estuda: () Diurno () Noturno

Estágio remunerado: () Sim () Não

Se Supervisor:

Ano de formação da graduação: _____

Especialização: _____

Mestrado: _____

Doutorado: _____

Há quanto atua como supervisor(a) de campo? _____

Há quanto tempo atua nesta instituição? _____

Há quanto tempo atua como supervisor(a) acadêmico(a)? _____

Quanto tempo atua nesta instituição? _____

1. Qual sua concepção de estágio supervisionado na formação profissional do assistente social?

2 Você considera que o estágio enquanto momento da formação, é capaz de expressar diretamente a unidade teoria e prática? Justifique sua resposta.

() Sim. De que forma?

() Não. Porque?

3. Qual a sua concepção de supervisão direta de estágio?

4. Com relação ao Plano de Estágio:

a) Existe a construção de um plano de estágio? () Sim () Não

b) Os sujeitos envolvidos no processo de supervisão de estágio constroem juntos o plano de estágio?

() Sim () Não.

Quem constrói? _____

c) O plano de estágio, de fato, é cumprido.

() Sim () Não.

Porque? _____

d) quais elementos você considera essencial conter no plano de estágio? _____

5. O(a) Senhor(a) conhece algum dos instrumentos normativos que orientam o projeto de formação profissional defendido pela ABEPSS? Quais instrumentos normativos o/a senhor/a conhece?

- () Diretrizes Curriculares da ABEPSS
- () Lei 8.662/93 – Regulamenta a profissão
- () Código de Ética Profissional
- () Resolução CFESS n. 533
- () Política Nacional de Estágio
- () Não conheço

6. Na sua avaliação, estes instrumentos normativos orientam, de fato, a realização do estágio supervisionado em Serviço Social?

() Sim

() Não

Em caso afirmativo, de que forma? Caso não, porque?

7. Com relação à realização do estágio supervisionado:

a) Onde ocorrem e sob quais condições a supervisão de campo? e supervisão acadêmica?

b) Como ocorre a abertura do campo de estágio? Quem são os sujeitos que realizam estes momentos?

c) Qual a periodicidade de encontro entre supervisores acadêmicos e de campo? Entre supervisor acadêmico e estagiário? Entre supervisor de campo e estagiário?

8 Existe algum suporte oferecido pela instituição de ensino para a realização do estágio? E para a supervisão? Qual, descreva?



UEPB
UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
MESTRADO ACADÊMICO

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado,

O senhor (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL: A SUPERVISÃO DIRETA DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PRIVADAS (EAD) NO MUNICÍPIO DE ITAPORANGA – PB**, sob a responsabilidade de: **FRANCISCO ALYSON DE LIMA SILVA** e do(a) orientador(a) **Prof.^a DR.^a MÔNICA BARROS DA NÓBREGA**, de forma totalmente voluntária.

Antes de decidir sobre sua permissão para a participação na pesquisa, é importante que entenda a finalidade da mesma e como ela se realizará. Portanto, leia atentamente as informações que seguem. O projeto tem como objeto de estudo a formação profissional em serviço social, buscando apreender a supervisão direta de estágio do estágio obrigatório em Serviço Social nas instituições de Ensino a Distância no município de Itaporanga – PB, tendo em vista que o estágio constitui uma grande preocupação tanto no ensino público como privado. O objetivo desta pesquisa é analisar a formação profissional de assistentes sociais a partir do recorte da supervisão direta de estágio supervisionado obrigatório em Serviço Social nas instituições de Ensino Superior na modalidade EAD.

O(a) senhor(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá sendo mantido o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a). A sua participação se dará por meio de uma entrevista semiestruturada com questões norteadoras, objetivas e subjetivas que poderão ser respondidas para análise em um local fechado e que garanta o sigilo das informações prestadas, em data prévia agendada e com um tempo estimado de trinta minutos para sua realização.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são a possibilidade de que alguns dos participantes entrevistados poderão omitir algumas informações, ou mesmo, recusar-se a concluir a entrevista. Caso aceite participar, estará contribuindo para ampliação da produção de conhecimento e assim desvelar como vem ocorrendo à formação profissional na realidade do Ensino a Distância. Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; O voluntário poderá recusar-se a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer fase da realização da pesquisa ora proposta, não havendo qualquer penalização ou prejuízo.

O participante terá assistência e acompanhamento durante o desenvolvimento da pesquisa de acordo com Resolução nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde. Os dados individuais serão mantidos sob sigilo absoluto e será garantida a privacidade dos participantes, antes, durante e

após a finalização do estudo. Será garantido que o participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo, a mesma será absorvida pelo orçamento da pesquisa. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação, que será voluntária. Caso haja algum dano direto ou indireto decorrente de sua participação nessa pesquisa, você receberá assistência integral e gratuita, pelo tempo que for necessário, obedecendo aos dispositivos legais vigentes no Brasil. Caso **você/senhor/senhora** sinta algum desconforto relacionado aos procedimentos adotados durante a pesquisa, o senhor(a) pode procurar o pesquisador responsável para que possamos ajudá-lo.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na **Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)** podendo ser publicados posteriormente em congressos e publicações científicas, sem qualquer meio de identificação dos participantes, no sentido de contribuir para ampliar o nível de conhecimento a respeito das condições estudadas. (Res. 466/2012, IV. 3. g. e. h.). Os dados e materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, após isso serão destruídos.

Em caso de dúvidas, você poderá obter maiores informações entrando em contato com FRANCISCO ALYSON DE LIMA SILVA e MÔNICA BARROS DA NÓBREGA, através dos telefones (83) 99655-1652 e (83) 98804-8351 ou através dos e-mails: francisco.alyson@aluno.uepb.edu.br/monica.barros@servidor.uepb.edu.br. Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa, localizado no 2º andar, Prédio Administrativo da Reitoria da Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande – PB, Telefone (83) 3315 3373, e-mail: cep@setor.uepb.edu.br e da CONEP (quando pertinente).

CONSENTIMENTO

Após ter sido informado sobre a finalidade da pesquisa **FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL: A SUPERVISÃO DIRETA DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PRIVADAS (EAD) NO MUNICÍPIO DE ITAPORANGA – PB** e ter lido os esclarecimentos prestados no presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu _____ autorizo a participação no estudo, como também dou permissão para que os dados obtidos sejam utilizados para os fins estabelecidos, preservando a nossa identidade. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

Campina Grande, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador



NOTA: O TCLE deverá ser paginado; elaborado em duas vias; rubricadas em todas as suas páginas. As assinaturas devem ficar na mesma folha.

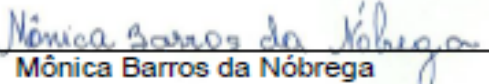
NOTA: Quando da submissão do Protocolo de Pesquisa, o Termo não deverá ter assinatura do Pesquisador.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
MESTRADO ACADÊMICO

APÊNDICE C – DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM PROJETO DE PESQUISA

FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL: A SUPERVISÃO DIRETA DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PRIVADAS (EAD) NO MUNICÍPIO DE ITAPORANGA – PB

Eu, Mônica Barros da Nóbrega, Orientadora, Docente do Programa de Pós Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) declaro que estou ciente do referido Projeto de Pesquisa e comprometo-me em verificar seu desenvolvimento para que se possam cumprir integralmente os itens da Resolução 466/12, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.


Mônica Barros da Nóbrega


Francisco Alyson de Lima Silva

Campina Grande-PB, 14 de julho de 2022.



UEPB
UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
MESTRADO ACADÊMICO

APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ (TAGV)

Eu, _____, depois de entender os riscos e benefícios que a pesquisa intitulada FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL: A SUPERVISÃO DIRETA DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PRIVADAS (EAD) NO MUNICÍPIO DE ITAPORANGA – PB, 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 pesquisador Francisco Alyson de Lima Silva a realizar a gravação de minha entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta AUTORIZAÇÃO foi concedida mediante o compromisso da pesquisadora acima citada 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 Francisco Alyson de Lima Silva 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 Nº. 466/12 e 510/16 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.

Número da aprovação no Comitê de Ética:

Campina Grande, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa

Pesquisador Responsável

**UEPB**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
MESTRADO ACADÊMICO

**APÊNDICE E – TERMO DE COMPROMISSO DO RESPONSÁVEL PELO
PROJETO EM CUMPRIR OS TERMOS DA RESOLUÇÃO 466/12 DO
CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE**

FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL: A SUPERVISÃO DIRETA DO
ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PRIVADAS (EAD) NO
MUNICÍPIO DE ITAPORANGA – PB

Eu, Francisco Alyson de Lima Silva, discente do Programa do Pós Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba (PPGSS/UEPB), portador do RG: 3.780.933 SSP\PB e CPF: 066.914.604-80, comprometo-me em cumprir integralmente os itens da Resolução 466/12 do CNS, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humano. Estou ciente das penalidades que poderei sofrer caso infrinja qualquer um dos itens da referida resolução.

Por ser verdade, assino o presente compromisso.

A handwritten signature in blue ink that reads "Francisco Alyson de Lima Silva".

Francisco Alyson de Lima Silva

Campina Grande – PB, 26 de julho de 2022.

ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

UNIVERSIDADE PAULISTA – POLO ITAPORANGA
RUA IRINEU RODRIGUES DA SILVA, 131, CENTRO
CEP: 58780-000 – ITAPORANGA – PB
TELEFONE: 83 99976-1776
EMAIL: itaporangapb.ead@unip
CNPJ: 07.981.212/0001-46

ANEXO A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Estamos cientes da intenção da realização do projeto intitulado **FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL: A SUPERVISÃO DIRETA DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PRIVADAS (EAD) NO MUNICÍPIO DE ITAPORANGA – PB** desenvolvido pelo pesquisador Francisco Alyson de Lima Silva, discente do Programa de Pós Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba (PPGSS/UEPB), sob a orientação da professora Dr^a. Mônica Barros da Nóbrega.


MERILAINY DAYANA LIMA SERAFIM LUIS
Coordenadora - Polo Itaporanga

Merilainy Dayana L.S. Luis
Coordenadora
Polo UNIP Itaporanga - PB

Itaporanga-PB, 27 de julho de 2022.



NÚCLEO AMPLIADO DE SAÚDE DA FAMÍLIA (NASF-AB)
RUA SÃO JOSÉ, S/Nº, CENTRO
CEP: 58780-000 – ITAPORANGA - PB
CNPJ: 08.940.694/0001-59

ANEXO A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Estamos cientes da intenção da realização do projeto intitulado **FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL: A SUPERVISÃO DIRETA DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PRIVADAS (EAD) NO MUNICÍPIO DE ITAPORANGA – PB** desenvolvido pelo pesquisador Francisco Alyson de Lima Silva, discente do Programa de Pós Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba (PPGSS/UPEPB), sob a orientação da professora Dr^a. Mônica Barros da Nóbrega.



Município Municipal de Itaporanga

Liliana Henriques Vicente

LILIANA HENRIQUES VICENTE

Coordenadora

Itaporanga-PB, 27 de julho de 2022.

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA / UEPB - PRPGP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL: A SUPERVISÃO DIRETA DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO A DISTÂNCIA NO MUNICÍPIO DE ITAPORANGA PB

Pesquisador: Francisco Alyson de Lima Silva

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 61082622.0.0000.5187

Instituição Proponente: Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.583.939

Apresentação do Projeto:

Oriundo do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL, em nível de MESTRADO ACADÊMICO, do CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS, UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA.

Objetivo da Pesquisa:

Ipsis litteris... "Analisar a formação profissional de assistentes sociais a partir do recorte da supervisão direta de estágio supervisionado obrigatório em Serviço Social nas instituições de ensino superior na modalidade EAD."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os proponentes do estudo destacam que "a realização desta pesquisa apresenta a possibilidade de alguns riscos, no transcorrer de seu desenvolvimento. Situa-se a possibilidade de que alguns dos participantes entrevistados poderão omitir algumas informações, ou mesmo, recusar-se a concluir o momento da entrevista." Entretanto, também esclarecem medidas para "(...) de forma respeitosa, explicar novamente os objetivos da pesquisa, e se dispor a dirimir qualquer dúvida que surja durante o processo de modo a garantir que haja a coleta dos dados."

No tocante aos benefícios são taxativos em assegurar que "pesquisa pretende desvelar como vem ocorrendo à formação profissional em Serviço Social na realidade do ensino à distância, buscando

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@setor.uepb.edu.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA / UEPB - PRPGP**



Continuação do Parecer: 5.563.939

assim, elucidar e reafirmar que não é possível uma formação de qualidade nos moldes do ensino a distância. Desse modo, as informações adquiridas através da pesquisa, poderão contribuir para o fortalecimento das estratégias de enfrentamento de tal problemática, e se apresenta como uma valiosa contribuição acadêmica, que busca adentrar em um "vespeiro" para apresentar as inúmeras contradições que são camufladas para que se lucre com a oferta dessa modalidade de ensino."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

De pronto, é salutar considerar a relevância do estudo para contribuir com a discussão da formação profissional à distância, sobretudo se considerarmos as questões em relação à disponibilidade de materiais, o acesso e disponibilidade de conexões, bem como a própria qualidade de programa de formação em EaD. Sem desconsiderar a relação mercadológica dos cursos de formação à distância e ainda o fato de que trata aqui da formação de profissional capaz de compreender e vivenciar a problemática social, não é de todo dispensável, e novamente rogando as vênias, propor aos pesquisadores a possibilidade de que, à luz das reflexões do pensador Pierre Lévy, talvez a EaD não seja o problema, em si, mas as distorções que as envolvem levando, em conta, diferentes contextos e interesses.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Cumprem os requisitos exigidos e verificáveis quando da abertura do protocolo.

Recomendações:

Não recomendações a fazê-lo, de pronto!

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Nosso parecer é, salvo melhor juízo, pela continuidade do estudo!

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1984106.pdf	28/07/2022 17:46:02		Aceito
Declaração de Pesquisadores	TCP_Francisco_Alyson.pdf	28/07/2022 17:44:59	Francisco Alyson de Lima Silva	Aceito
Outros	TAGV_Francisco_Alyson.docx	28/07/2022 17:39:31	Francisco Alyson de Lima Silva	Aceito

Endereço: Av. das Barcinas, 351- Campus Universitário
 Bairro: Bodocongó CEP: 58.109-753
 UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
 Telefone: (83)3315-3373 Fax: (83)3315-3373 E-mail: cep@setor.uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA / UEPB - PRPGP



Continuação do Parecer: 5.563.939

Outros	TAI_Francisco_Alyson.pdf	28/07/2022 17:37:37	Francisco Alyson de Lima Silva	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	14/07/2022 20:59:17	Francisco Alyson de Lima Silva	Aceito
Declaração de concordância	Declaracaoconcordancia.pdf	14/07/2022 20:55:34	Francisco Alyson de Lima Silva	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	14/07/2022 20:52:04	Francisco Alyson de Lima Silva	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoFranciscoAlyson.pdf	14/07/2022 20:51:42	Francisco Alyson de Lima Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Francisco_Alyson.docx	14/07/2022 18:57:56	Francisco Alyson de Lima Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Francisco_Alyson.docx	14/07/2022 18:55:41	Francisco Alyson de Lima Silva	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 04 de Agosto de 2022

Assinado por:
Gabriela Maria Cavalcanti Costa
(Coordenador(a))

Endereço: Av. das Barúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó CEP: 58.109-753
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 Fax: (83)3315-3373 E-mail: cep@setor.uepb.edu.br