UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ-UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM SERVIÇO SOCIAL
MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL

CAROLINE SANTANA RIBEIRO DOS SANTOS

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL NAS UNIDADES DE FORMAÇÃO ACADÊMICAS DA REGIÃO OESTE DO PARANÁ.

TOLEDO, PR
2015

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM SERVIÇO SOCIAL
MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL

CAROLINE SANTANA RIBEIRO DOS SANTOS

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL NAS UNIDADES DE FORMAÇÃO ACADÊMICAS DA REGIÃO OESTE DO PARANÁ.

TOLEDO, PR
2015

CAROLINE SANTANA RIBEIRO DOS SANTOS

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL NAS UNIDADES DE FORMAÇÃO ACADÊMICAS DA REGIÃO OESTE DO PARANÁ.

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Serviço Social, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Serviço Social. Área de concentração em Serviço Social, Políticas Sociais e Direitos Humanos.

Orientadora: Profª. Drª. Rosana Mirales

TOLEDO, PR
2015

Catalogação na Publicação elaborada pela Biblioteca Universitária
UNIOESTE/Campus de Toledo.
Bibliotecária: Marilene de Fátima Donadel - CRB – 9/924

S237e

Santos, Caroline Santana Ribeiro dos
O estágio supervisionado em serviço social nas unidades de formação acadêmicas da região Oeste do Paraná / Caroline Santana Ribeiro dos Santos. -- Toledo, PR : [s. n.], 2015
135 f.

Orientadora: Profa. Dra. Rosana Mirales
Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Campus de Toledo. Centro de Ciências Sociais Aplicadas.

1. Serviço social - Dissertações 2. Serviço social - Orientação profissional 3. Serviço social - Estudo e ensino (Estágio) 4. Programas de estágio 4. Assistentes sociais - Supervisão I. Mirales, Rosana, orient. II. T

CDD 20. ed. 361.3023

CAROLINE SANTANA RIBEIRO DOS SANTOS

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL NAS UNIDADES DE FORMAÇÃO ACADÊMICAS DA REGIÃO OESTE DO PARANÁ.

.

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Serviço Socia, junto ao Programa de Pós – Graduação *Stricto Sensu* em Serviço Social.

Banca Examinadora

____ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ ____
Profª. Drª. Rosana Mirales
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

____ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ ____
Profº. Drº. Alfredo Aparecido Batista
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

____ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ ____
Profª. Drª. Maria Geusina da Silva
Universidade Federal da Integração Latino-Americana

Toledo, 10 de dezembro de 2015.

Ata de defesa

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Centro de Ciências Sociais Aplicadas/CCSA
Campus de Toledo
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Serviço Social -Mestrado/PPGSS
Rua da Faculdade, 645 - Jd. Santa Maria - Fone: (45) 3379-7130 - CEP 85903-000 Toledo – PR
E-mail: toledo.mestradoservicosocial@unioeste.br

Ata da Banca de Defesa do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Serviço Social – Nível Mestrado/PPGSS, Área de Concentração: Serviço Social, Política Social e Direitos Humanos. Linha de Pesquisa: Fundamentos do Serviço Social e do Trabalho do Assistente Social.

Aos dez dias do mês de dezembro de dois mil e quinze, às nove horas e trinta minutos, em sessão pública, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná/ Unioeste – *Campus* de Toledo, perante a Banca Examinadora composta pelos professores: Prof.ª Dr.ª Rosana Mirales (orientadora/UNIOESTE), Prof. Dr. Alfredo Aparecido Batista (UNIOESTE), Prof.ª Dr.ª Maria Geusina da Silva (UNILA), presidida pela primeira, compareceu a mestranda **CAROLINE SANTANA RIBEIRO DOS SANTOS** para realizar Banca de Defesa de Dissertação, com o trabalho intitulado: **"O Processo Sócio-Histórico de Implantação da Política Nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social nas Unidades de Formação Acadêmica da Região Oeste do Paraná".** Feitas as arguições e tendo a candidata respondido às questões que lhe foram formuladas, a banca examinadora considerou-a aprovada, fazendo jus ao título de **Mestra em Serviço Social** e fez as seguintes orientações:

fazer as revisões conforme sugestões da banca.

Nada mais havendo a tratar, encerro a presente ata, lavrada e assinada por mim, Rosana Mirales, Presidente da Banca, pelos demais membros e pela mestranda.

Toledo, 10 de dezembro de 2015.

Rosana Mirales	Presidente	Rosana Mirales
Alfredo Aparecido Batista	Membro	Alfredo Aparecido Batista
Maria Geusina da Silva	Membro	
Caroline Santana Ribeiro dos Santos	Mestranda	

Aos meus amores Ana Clara e Laudelino.

À todas as mulheres que, apesar dos inúmeros papéis que desempenham cotidianamente, sendo filhas, irmãs, sobrinhas, mães, esposas, namoradas, companheiras, trabalhadoras, amigas, dentre tantos outros, assumem o desafio da pós – graduação.

AGRADECIMENTOS

É chegada a hora de agradecer! Meu coração se enche de alegria em poder tornar pública a gratidão que sinto por tantas pessoas que contribuíram para que esse sonho tornasse realidade.

À Deus minha força nos momentos de fraqueza, mas especialmente, à minha mãezinha do céu que me mantêm firme!

Ao meu grande amor, companheiro, amigo, amante, meu Lau, pelo incentivo, por acreditar mais em mim do que eu mesma, te amo muito! Obrigada!

À minha Ana Clara, minha fonte inesgotável de amor! Amor da minha vida! Me perdoe pelas ausências! Mamãe está cheia de planos pra nós duas, que tal? Vamos nos divertir muito, te prometo! Eu te amo mais que tudo nessa vida! Obrigada!

À minha família! Se tem uma pessoa que pode dizer que tem um porto seguro, esse alguém sou eu! Agradeço pelo amor, cuidado e paciência que tiveram nesses últimos dois anos, em que muitas vezes estive ausente, mesmo presente. ... aos meus pais Catarina e Atenevir, pelas orações, cuidados comigo, com Ana Clara, pelo amor! Aos meus irmãos Cássia, Júlia e Vinícius, pedacinhos de mim! Aos meus sogros Dona Néia e Sr Martins, meus cunhados Hércules, Binho e Juninho, minhas cunhadas Dali, Camila e Dani, meus sobrinhos Nícolas, Caio e Luiz Otávio e minhas sobrinhas Duda, Manú e Luíza, amo muito cada um de vocês, obrigada!

Aos meus amigos queridos de luta, de vida, de todas as horas... Elias, Geusina, Juliana, Roseane e Sueli, vocês sabem o quanto são importantes pra mim, quanta saudade sinto do nosso grupo em ação, quanta gratidão pela nossa história! Que tal marcarmos aquele churrasco regado a muita conversa, risada, pagode e sertanejo, e por que não Alcione e Wando? Amo vocês! Obrigada!

Um agradecimento especial à você Rô, que partilhou as idas e vindas à Toledo, os medos, inseguranças, alegrias, incertezas... as culpas em deixarmos nossas meninas para nos aventurarmos pelas estradas do conhecimento! Que alegria poder ter feito tudo na sua companhia, minha amiga, irmã, comadre, obrigada!

À “Tia”Jucineide, Cássia e Pablo, pelo carinho com que me receberam em sua casa, mas especialmente à você Cátia, que tão prontamente me acolheu, cedeu sua cama, seu quarto seu espaço, para que eu pudesse descansar e seguir estudando, muito obrigada! Eterna gratidão!

Aos colegas da Secretaria Municipal de Saúde de Foz do Iguaçu, do Centro de Especialidades Médicas, mas especialmente, aos amigos do Centro de Reabilitação Físico Motor e Social de Foz do Iguaçu, Nabil, Fátima, Luiz e Vânia, obrigada! Um agradecimento especial à minha estagiária Wanessa que dividiu comigo muitas angústias da formação, ela elaborando o TCC e eu a dissertação, foram bons momentos de troca e aprendizado, muito obrigada!

Aos amigos da 1˚ turma do Mestrado em Serviço Social da UNIOESTE! Que alegria ter partilhado dessa doce loucura com vocês! Seguimos na luta! Obrigada Vivian, Roseane, Cláires, Michele, Elaine, Willian, Kleber, Edriane e Terezinha! Nos vemos no nosso baile de formatura hein! Não posso esquecer da Roselle, psicóloga querida e divertida que dividiu muitas viagens a Toledo, com quem aprendi muito! Obrigada!

Ao colegiado do Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Serviço Social, nível de Mestrado, com área de concentração em Serviço Social, Políticas Sociais e Direitos Humanos, obrigada!

À Neuza que tão generosamente corrigiu meu trabalho, muito obrigada!

À Profª Drª Rosana Mirales, pela orientação, partilha, escuta e construção! Sempre tão disponível!Muito obrigada por tudo! Você é dez!

Aos professores Dr. Alfredo e Drª Maria Geusina pelas contribuições na minha banca de qualificação, que sem dúvida, fizeram toda a diferença para o resultado final deste trabalho! Obrigada!

Aos sujeitos da pesquisa, pela delicadeza e disponibilidade com que receberam, partilharam e construíram comigo! A todos que direta ou indiretamente contribuíram!

Muito obrigada!Muito obrigada!

SANTOS, Caroline Santana Ribeiro dos. **O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL NAS UNIDADES DE FORMAÇÃO ACADÊMICAS DA REGIÃO OESTE O PARANÁ.** 2015. 135f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Serviço Social, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, 2015.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o estágio supervisionado em Serviço Social e como objetivo geral identificar a centralidade da categoria mediação na construção das políticas de estágio dos cursos de serviço social das Unidades de Formação Acadêmicas (UFA's) da região Oeste do Paraná. A metodologia adotada foi a qualitativa, com a realização de pesquisas bibliográficas e documentais e entrevistas que foram realizadas com coordenadores dos Setores de Estágio das UFAs, uma representante da ABEPSS na Região Sul do país e uma do Conselho Regional de Serviço Social do Paraná. Para referenciar teoricamente o objeto de estudos foram realizadas revisões bibliográficas de textos que abordam as reformas do ensino superior no Brasil a partir da década de 1990, a regulamentação do estágio obrigatório e não-obrigatório em âmbito da federação e do Conselho Federal de Serviço Social, bem como o posicionamento da categoria dos assistentes sociais frente a estas reformas. Foram aprofundados estudos sobre a proposta de formação dos assistentes sociais e, nesse contexto, os posicionamentos de autoras sobre o Estágio Supervisionado em Serviço Social, bem como a PNE como materialização da luta travada pelo serviço social em defesa do estágio supervisionado como instrumento fundamental na formação que dê condições para a análise crítica da realidade social e para ação prática e interventiva profissional propositiva e investigativa.

Palavras-chave: estágio supervisionado; formação profissional; mediação; serviço social.

SANTOS, Caroline Santana Ribeiro dos. **THE SUPERVISED IN SOCIAL SERVICES IN THE REGION OF ACADEMIC TRAINING UNITS WEST PARANA.** 2015. 135f.. Dissertation (Masters in Social Work) - Graduate Program *Stricto Sensu* in Social Work, University of the West of Paraná, Toledo, 2015.

RESUME

This research is the object of study supervised training in social work and as a general objective to identify the centrality of class mediation in the construction of stage policies of social work courses of Academic Training Units (UFA's) of western Paraná. The methodology was qualitative, with the completion of bibliographic and documentary research and interviews that were conducted with coordinators of Stage Sectors of UFAS a representative of ABEPSS in the South Region and the Regional Council of Social Service of Paraná. To theoretically reference the object of studies were conducted literature reviews of texts that address the higher education reforms in Brazil from the 1990s, the regulation of compulsory training and non-binding in the context of the federation and the Federal Council of Social Service, and positioning the category of social workers against these reforms. Studies on the proposal for training of social workers were deepened and, in this context, the positions of authors on the Supervised Internship in Social Work as well as the NEP as the embodiment of the struggle waged by social service in defense of supervised training as a key tool in training that gives conditions for critical analysis of social reality and practice and interventional proactive and professional investigative action.

Keywords: supervised training; professional qualification; mediation; social service.

LISTA DE SIGLAS

ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social

ABESS- Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social

AMOP - Associação dos Municípios do Oeste do Paraná

BM- Banco Mundial

CE- Código de Ética

CEP – Comitê de Ética da Pesquisa

CRESS - Conselho Regional de Serviço Social

CRESS-PR- Conselho Regional de Serviço Social do Paraná

CFESS – Conselho Federal de Serviço Social

FHC- Fernando Henrique Cardoso

FMI- Fundo Monetário Internacional

IES- Instituição de Ensino Superior

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDE- Lei Nacional de Estágio

LRP- Lei que Regulamenta a Profissão

LULA- Luiz Inacio Lula da Silva

MEC- Ministério da Educação

PNE – Política Nacional de Estágio

PPC- Projeto Pedagógico de Curso

PPC's- Projetos Pedagógicos de Cursos

UFA- Unidade de Formação Acadêmica

UFA's – Unidades de Formação Acadêmicas

UNIAMÉRICA – Faculdade União das Américas

UNIOESTE- Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **14**

1 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E A FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL: ALGUMAS APROXIMAÇÕES **21**

1.1 ASPECTOS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. 22

1.1.1 O ensino superior no governo FHC 28

1.1.2 O ensino superior no governo Lula 35

1.2 AS CONTRADIÇÕES ENTRE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E A PROPOSTA DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL 42

1.2.1 A maturidade do Serviço Social nos anos 1990: o projeto ético – político profissional 45

1.2.2 A LDB e as Diretrizes Curriculares 50

2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL. **55**

2.1 MEDIAÇÃO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL 55

2.2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL: O DEBATE CONTEMPORÂNEO 60

2.2.1 A Lei Nacional de Estágio e a Resolução do CFESS n° 533/2008 71

2.2.2 A Política Nacional de Estágio da ABEPSS 75

2.2.2.1 Concepção e modalidades de estágio supervisionado 79

2.2.2.2 Atribuições dos sujeitos envolvidos no processo de estágio supervisionado 82

2.2.2.3 Operacionalização do estágio supervisionado 83

2.3 CARACTERIZAÇÃO DAS UNIDADES DE FORMAÇÃO ACADÊMICAS PESQUISADAS 88

2.3.1 A Universidade Estadual do Oeste do Paraná e o Curso de Serviço Social 89

2.3.2 A Faculdade União das Américas e o Curso de Serviço Social 94

3 A CATEGORIA MEDIAÇÃO E O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE ESTÁGIO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL NA UNIOESTE E NA UNIAMÉRICA 99

3.1 A CENTRALIDADE DA CATEGORIA MEDIAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS DE ESTÁGIO DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL DA UNIOESTE E DA UNIAMÉRICA 99

3.2 LIMITES E POSSIBILIDADES DAS MEDIAÇÕES NO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE ESTÁGIO DA ASSOCIAÇÃO RBASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL NOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL DA UNIOESTE E DA UNIAMÉRICA 108

3.3 O PAPEL DO CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL 11° REGIÃO E DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL REGIONAL SUL 1 NO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE ESTÁGIO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL NA UNIOESTE E NA UNIAMÉRICA 117

CONSIDERAÇÕES FINAIS 123

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 129

APÊNDICES 136

INTRODUÇÃO

A presente dissertação, é resultado das atividades de pesquisa realizadas entre os anos de 2013 e 2015 no Programa de pós Graduação *Stricto Sensu* em Serviço Social, nível de Mestrado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Tem como objeto de estudo o estágio supervisionado em serviço social e busca desvelar o processo sócio-histórico de implantação da Política Nacional de Estágio - PNE da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social - ABEPSS nas Unidades de Formação Acadêmica - UFA's da região oeste do Paraná.

A motivação para escolha desse objeto nasce da vivência acadêmica profissional como docente, marcada pela oferta de disciplinas inerentes ao Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional, em especial as disciplinas de estágio I e II. Ainda, abriga-se nas experiências como supervisora pedagógica acadêmica e de campo, mas especialmente enquanto coordenadora de estágio, no período entre 2010 e 2013 na então Faculdade União das Américas - UNIAMÉRICA, atualmente Associação Internacional União das Américas – AIUA.

Nesta trajetória enquanto coordenadora, responsável, junto aos demais membros do colegiado, supervisores pedagógicos acadêmicos, de campo e estudantes, pelo processo de implantação da PNE da ABEPSS na referida instituição, foram identificadas algumas fragilidades e desafios, esses constituídos das particularidades de uma UFA de caráter privado, mas também parte de uma totalidade em que o estágio está inserido em âmbito nacional.

> A totalidade concreta não é um todo dado, mas um movimento de autocriação permanente. Isso implica a historicização dos fenômenos que a compõem, expressando a "[...] realidade como um todo estruturado, dialético, no qual, ou do qual, um fato qualquer pode vir a ser racionalmente compreendido [...] (KOSIK, 2002, apud LEWGOY, 2009, p. 13)

Portanto para responder ao problema de pesquisa foi necessário compreender que esses desafios postos ao estágio supervisionado em Serviço Social pelo tempo presente refletem a conjuntura imposta ao ensino superior brasileiro, especialmente nas ultimas décadas do século passado, quando das reformas instituídas pelos governos Fernando Henrique Cardoso - FHC e Luiz Inácio Lula da Silva - LULA. Tais reformas impactaram

diretamente na formação em serviço social no qual o estágio supervisionado é parte constituinte e constitutiva.

Neste sentido, a PNE da ABEPSS é fruto, por um lado, da resistência e materialização da luta travada pela categoria profissional, expressa na articulação de suas entidades representativas, em defesa do estágio qualificado, e por outro pelo posicionamento diante da aprovação da lei 11.788/2008 a chamada Lei Nacional de Estagio - LDE.

É necessário dizer que a preocupação com o estágio supervisionado pela categoria profissional, sua qualidade e objetivos, não é um movimento somente dos dias atuais, pois desde a implantação da primeira escola de formação, ele esteve presente como disciplina obrigatória e autores como Vieira (1974) e mais recentemente Buriolla (1989), Iamamoto (1992) e Lewgoy (2009) dissertaram sobre o tema em diferentes aspectos.

Especialmente após a construção das Diretrizes Curriculares - DC da ABEPSS de 1996, quando o estágio supervisionado passa a ser concebido como uma das atividades integradoras do currículo e momento de "inserção do aluno no espaço sócio-instituicional, objetivando capacitá-lo para o exercício do trabalho profissional, o que pressupõe supervisão sistemática" (ABEPSS, 1996), ainda, com as legislações pertinentes promulgadas sobre o tema, dentre elas a PNE da ABEPSS, o estágio vem ganhando maior visibilidade no âmbito das discussões da categoria profissional, através da publicações em artigos, construção de dissertações de mestrado e teses de doutorado, algumas servindo de referência para elaboração do presente trabalho.

Abordar o tema, é tarefa desafiante e necessária, pois diante das mudanças que rapidamente se processam na realidade social, sejam elas nos aspectos políticos, culturais e principalmente econômicos, impactam diretamente na formação do assistente social e nas respostas dadas pela categoria profissional, neste caso, no âmbito do estágio supervisionado, para que a qualidade seja garantida.

E ainda, porque reforça a defesa de um projeto profissional vinculado à perspectiva de uma nova sociabilidade, de "um projeto de sociedade no horizonte estratégico da ampliação dos direitos, na direção da emancipação humana" (ABEPSS, 2009, p. 162). Neste projeto de sociedade, vislumbra-se a formação profissional, na qual o estágio supervisionado tem papel fundamental por constituir-se como primordial para o conhecimento e análise

crítica da realidade social, no qual estão inseridas as instituições de ensino superior, a vida cotidiana de acadêmicos, docentes, supervisores pedagógicos de campo[1] e as instituições credenciadas para campos de estágio.

Portanto pensar sobre esses desafios postos à categoria profissional, especialmente nas últimas décadas do século XX, requer também refletir sobre o processo que transforma a educação em mercadoria, mas mais que isso, demanda pensar nas estratégias definidas e construídas pela categoria profissional para consolidação do projeto ético-político profissional, entre as quais encontra-se a PNE da ABEPSS, que segundo Lewgoy (2013, p. 71), "ainda que num contexto adverso, nos possibilita indicar as estratégias de enfretamento e respostas concretas de defesa do ensino de qualidade".

É no âmbito dessas considerações que se encontra delimitado o objeto de estudo, qual seja, o estágio supervisionado em serviço social. Os subsídios ao estudo foram norteados pela seguinte questão: como e de que forma ocorreu o processo de implantação da PNE da ABEPSS nas UFA's da região oeste do Paraná?

Nesta direção, definiu-se como objetivo geral: identificar a centralidade da categoria mediação no processo de construção das políticas de estágio dos cursos de serviço social das UFA's da região oeste do Paraná. Esse objetivo foi desdobrado nos seguintes objetivos específicos: 1) caracterizar, mesmo que rapidamente, os cursos de serviço social da UNIOESTE e UNIAMÉRICA; 2) desvelar o papel do Conselho Regional de Serviço Social 11˚ região - CRESS-PR e ABEPSS regional sul 1 no processo de implantação da PNE da ABEPSS; 3) identificar os desafios e possibilidades para implantação da PNE da ABEPSS nas UFA's estudadas e 4) apresentar as configurações das políticas de estágio dos cursos de serviço social das UFA's da região oeste do Paraná e relacioná-las com as prerrogativas da PNE da ABEPSS.

Enquanto processo metodológico, definiu-se como perspectiva para apreensão do objeto de estudo, a matriz teórico-metodológica que fundamenta o projeto ético–político do serviço social, qual seja, o pensamento social crítico, pois fornece elementos para a realização

[1] Embora não haja na PNE da ABEPSS a utilização do termo pedagógico para nominar supervisor de campo, optamos por inseri-lo no presente trabalho, por entendermos que o exercício da supervisão, seja no âmbito acadêmico seja no âmbito do campo de estágio, ele é fundamentalmente de natureza pedagógica.

de uma leitura crítica do real, a compreensão do homem enquanto ser social e histórico e as contradições da sociedade capitalista.

Pontes (2000, p. 38) afirma que é através do pensamento marxiano, que seus enunciados se apoiam no movimento das categorias do real, que se busca a compreensão do que é necessário para que o homem se constitua enquanto ser social, que se estuda, portanto, as relações que se estabelecem em sociedade, o que justifica a escolha dessa matriz como fundamento para análise desse trabalho.

Em relação à metodologia de pesquisa, optou-se pela de campo, por representar segundo Minayo (2008) uma realidade empírica a ser estudada, a partir de concepções teóricas que fundamentam o objeto de investigação e com abordagem qualitativa, pois se "conforma melhor às investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações, e para análise de discursos e documentos (MINAYO, 2008, p.57), portanto, a pesquisa com abordagem qualitativa, nesta perspectiva, pressupõe uma relação direta com o método dialético, por evidenciar um relacionamento inseparável entre mundo natural e social, entre pensamento e base material, entre objeto e suas questões, entre ação do homem como sujeito histórico e as determinações que a condicionam.

Serviram de base as categorias totalidade e mediação, que buscou-se trabalhar em de forma transversal no trabalho. Deu-se ênfase à categoria mediação, por ser constitutiva das relações sociais historicamente construídas, "se manifesta como categoria que compõe o ser social, portanto ontológica, quanto se constitui em construto que a razão elabora logicamente para possibilitar a apreensão do movimento do objeto" (LEWGOY, 2009, p. 14). Neste sentido, falar de mediação requer partir da categoria totalidade, pois é pela mediação que é possível, transitar do singular ao universal, mediatizado pelo particular, desvelando o todo.

Há que de destacar que as categorias foram metodologicamente definidas a partir da pesquisa de campo, à medida em que "se identificava que tinham a propriedade de apreender as determinações e as especificidades que se expressam na realidade empírica" (MINAYO, 1998 apud LEWGOY, 2009, p. 14).

O recorte temporal para a aproximação do objeto de pesquisa é o compreendido entre 1996, com a aprovação das DC da ABEPSS, a LDB e 2009 quando da promulgação da LDE e

da PNE da ABEPSS, fatos importantes e que impactaram a formação profissional em serviço social, com destaque para o estágio supervisionado.

A escolha das UFA's deu-se de acordo com os critérios de inclusão propostos, sendo eles: 1) UFA's de caráter público e privado que possuem o curso de serviço social localizados na região oeste do Paraná, 2) cursos presenciais autorizados pelo Ministério da Educação, 3) em funcionamento minimamente há dez anos e 4) que tenham possuído uma coordenação própria de estágio em serviço social em 2009, concomitante ao processo de construção e elaboração da PNE – ABEPSS. Com o levantamento e sistematização dos cursos de serviço social da região oeste do Paraná[2], as UFA's que responderam aos critérios foram a UNIOESTE e a UNIAMÉRICA.

O primeiro passo para o desenvolvimento do presente estudo foi a realização da pesquisa bibliográfica, na qual buscou-se na literatura (livros, artigos de revistas cientificas de expressão no serviço social e áreas afins, dissertações de mestrado e teses de doutorado) materiais que abordassem o objeto pesquisado. Marconi e Lakatos (2007, p.71) citam esse tipo de pesquisa como fundamental para que, com o contato com abundantes referências, o pesquisador possa fazer um "exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras".

Ao mesmo tempo, também se realizou uma pesquisa documental que se constituiu numa fonte rica de dados que, conforme Gil (2002), são valiosos para contribuir nas respostas aos objetivos traçados. Dentre os documentos consultados e utilizados como fonte de dados estão os projetos pedagógicos dos cursos de serviço social da UNIAMÉRICA e da UNIOESTE, os Regulamentos de Estágio Supervisionado, bem como as leis gerais e específicas que normatizam essa atividade. Esse tipo de pesquisa possibilitou conhecer o caminho percorrido pelos cursos e pela categoria profissional como um todo, sobre a construção da concepção de estágio, a sua forma de organização e objetivos ao longo do recorte temporal definido.

---

[2] O levantamento e sistematização encontra-se como apêndice nesse trabalho.

Os elementos empíricos que compõe a pesquisa, foram coletados a partir de entrevista[3], utilizando, com prévia autorização dos sujeitos de pesquisas, via assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o uso de gravador de voz[4]. Para tanto também foi utilizado um formulário sendo este, "[...] um dos instrumentos essenciais para a investigação social cujo sistema de coleta de dados consiste em obter informações diretamente do entrevistado." (MARCONI; LAKATOS, 2007, p.112). Cabe ressaltar que foram construídos três formulários diferentes respondendo às particularidades de cada sujeito da pesquisa.

A escolha e delimitação dos sujeitos da pesquisa tem relação direta com os objetivos da presente proposta de estudo, já explicitados e portanto, a partir do recorte temporal definido. Neste sentido as entrevistas foram realizadas com: A) os 02 coordenadores de estágio de serviço social das UFA's – UNIOESTE e UNIAMÉRICA que encontravam-se em exercício da função em 2009, quando do momento da deliberação para implantação da PNE da ABEPSS, B) 01 coordenador de estágio em exercício em 2014, C) 01 representante da ABEPSS – regional sul 1 e D) 01 representante do CRESS-PR.

Importante ressaltar, que antes da realização das entrevistas, foram realizados contatos via e-mail, pessoalmente e por telefone, com os coordenadores dos cursos e de estágio em exercício em 2009, com o coordenador de estágio em exercício em 2014 da UNIOESTE, com as representantes do CRESS-PR e ABEPSS regional sul 1, para que a proposta de pesquisa fosse apresentada, quanto aos seus objetivos, a técnica que seria utilizada e portanto da solicitação da participação dos mesmos na pesquisa. Após esse contato, foram agendados dias e horários de acordo com a disponibilidade de cada um. As entrevistas foram realizadas nas cidades de Curitiba - Pr, com os representantes do CRESS-PR e ABEPSS regional sul 1, e em Toledo – Pr e Foz do Iguaçu – Pr, com os respectivos coordenadores de estágio, entre os meses de setembro e outro de 2014.

---

[3] Conversa a dois, feita por iniciativa do entrevistador, destinada a fornecer informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e entrada (pelo entrevistador) em temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo (KAHAN & CANNELL, 1962, p. 52 apud MINAYO, 2004, p.106).

[4] A "[...] gravação permite contar com todo material fornecido pelo informante, o que não ocorre seguindo outro meio" (TRIVIÑOS, 2006, p.148). Ao final de cada entrevista eram realizadas as transcrições das falas de forma fidedigna.

É necessário ressaltar que as falas das entrevistas dos sujeitos da pesquisa foram utilizadas visando o fortalecimento das análises sobre o tema iniciadas já na elaboração do projeto de pesquisa, durante todo o processo de orientação, a partir das leituras, da construção do referencial teórico da dissertação.

A dissertação estrutura-se em três capítulos. O primeiro, intitulado "A Política de educação Superior e a Formação em Serviço Social: algumas aproximações" introduz o debate a cerca das transformações recentes no âmbito do ensino superior brasileiro e os rebatimentos no serviço social. Trata as contradições sobre a proposta de formação em serviço social e a política de educação superior, com destaque para a maturidade da categoria profissional expressa especialmente nas últimas duas décadas do século XX com construção e consolidação do projeto ético-político. E finaliza-se com algumas considerações entre a LDB e as diretrizes curriculares da ABEPSS, ambas de 1996.

No segundo capítulo, cujo título é "O estágio supervisionado no âmbito da formação em Serviço Social", e no qual se discute sobre o debate contemporâneo a respeito do papel do estágio supervisionado no âmbito da formação e, para tanto, é trabalhada a sua relação com a categoria mediação, as legislações específicas que versam sobre tema, tanto no âmbito da educação, como a LDE, quanto as que tratam especificamente no âmbito do serviço social como as resoluções do Conselho Federal de Serviço Social - CFESS nº. 533/2008 e a PNE da ABEPSS.

No terceiro e último capítulo, intitulado "A mediação como categoria fundante das políticas de estágio dos cursos de serviço social da UNIOESTE e da UNIAMÉRICA no século XXI", constitui-se como um espaço para as análises, reflexões e apreensões sobre o processo de construção das políticas de estágio das referidas UFA's, evidenciando o movimento das adequações às novas configurações determinadas (impostas) pela (deliberação da) PNE da ABEPSS. Destacou-se nesse capítulo, o papel das entidades representativas da categoria profissional

Nas considerações finais são apresentados, a partir do estudo e da análise do material tanto teórico, como empírico, os resultados da pesquisa, onde a se conclui principalmente que há uma centralidade da categoria mediação no processo de construção das políticas de estágio dos cursos de serviço social UFA's da região oeste do Paraná (é desvelado), a partir dos limites e possibilidades do real.

1 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E A FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

Nas duas últimas décadas, as transformações ocorridas no ensino superior brasileiro tem sido uma constante, essas, se dão atreladas aos interesses do capital monopolista [5], que compreende, insere e implementa a educação como mercadoria, enquanto estratégia para o desenvolvimento econômico e contraditoriamente para desenvolvimento social.

No Brasil, o que se viu no decurso dos anos de 1990, foi a implantação de um conjunto de diretrizes elaboradas por organismos internacionais e nacionais, que materialmente

> apareceu no "Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado" (1995)[6] e numa série de documentos [cuja principal característica está na] mercantilização, na transformação dos serviços sociais que eram então, direitos sociais e que representavam e asseguravam mínimos para as pessoas. Tais direitos se transformaram em mercadorias, sem serviços vendidos no mercado. (...) Os serviço sociais vem se transformando em mercadorias, eles devem ser vendidos: assim deve ser vendida a saúde, deve ser vendida a educação, etc.. Os serviços sociais são desmontados e vendidos. Aí precisam ser analisados muitos processos internos que igualmente justificam essas medidas (VIEIRA, 2001, p. 22).

Partindo dessa premissa e considerando como eixos centrais deste capítulo as reformas do ensino superior e a formação profissional em serviço social neste contexto, torna-se necessário apresentar a condução dada pelos governos Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Luiz Inácio da Silva (Lula) à educação superior brasileira, bem como, os impactos e

---

[5] "As modificações sofridas pelo capitalismo vieram a confirmar as análises de Marx sobre o seu caráter essencial e o da ordem burguesa: "o capitalismo monopolista recoloca, em patamar mais alto, o sistema totalizante de contradições que confere à ordem burguesa os seus traços basilares de exploração, alienações e transitoriedade histórica" (NETTO, 2006, p. 19). Nos níveis econômico-social e histórico-político, a ordem monopólica alterou significativamente a dinâmica da sociedade burguesa: ela acirrou as contradições fundamentais do capitalismo, que já estavam expostas no capitalismo concorrencial, e as combinou com novas contradições e antagonismos. Contudo, foi nesse momento que a sociedade burguesa ascendeu a sua maturidade histórica, realizando as possibilidades de desenvolvimento que tornam mais amplos e complicados os sistemas de mediação que garantem a sua dinâmica"(SANTOS, 2012, p. 93-94).

[6] "A proposta que insere a educação como atividade não exclusiva do Estado abre precedentes para a desresponsabilização do Estado, a sua privatização e execução por instituições "não estatais", o que foi concretizado ao longo dos anos 1990 e permanece em consolidação na entrada do século 21. Através da operacionalização de um verdadeiro processo de ressignificação dos conceitos de público, privado e estatal, no plano político, efetivou-se, no plano jurídico-formal, o redesenho do Estado brasileiro, e, particularmente, da educação superior". (PEREIRA, 2009, p. 271)

descompasso entre tais interesses e a defesa do serviço social brasileiro por uma formação profissional de qualidade, pautada no ensino, na pesquisa e na extensão.

1.1 ASPECTOS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR.

A construção de um debate sobre a educação superior brasileira pós 1990, requer situá-la num contexto constituído de relações estabelecidas entre os interesses do Estado, do capital monopolista e da sociedade brasileira. Tais relações são necessariamente pautadas na concepção de "Estado, tendo em vista que a educação, como política social, assume diferentes "feições" em diferentes sociedades e Estados" (MARONEZE e LARA, 2009, p. 3280).

A história da educação no Brasil é marcada por interesses das elites dirigentes, em opor-se à garantia e consolidação do seu caráter público, materializadas, segundo Saviani (2008), em ações fragmentadas, irrisórias e incipientes quanto às medidas educacionais acionadas pelo Estado. Características das relações econômicas, políticas e ideo-culturais estabelecidas historicamente na formação sócio-histórica e econômica brasileira[7].

Sobre a história da educação, Lima e Pereira (2009) chamam atenção ao fato de que, a burguesia conseguiu, mesmo com dificuldades, implantar reformas educacionais exigidas pelo próprio capitalismo, seja para qualificação da força de trabalho ou para difusão da sua concepção de mundo, através de um discurso de "política inclusiva". E as fez, através de um conjunto de avanços relativos.

> Esse processo foi historicamente confrontado pela pressão de professores e estudantes para a destruição da monopolização do conhecimento pelas classes dominantes e pela democratização interna das universidades. Por outro lado, as diversas frações da burguesia brasileira reivindicavam a "modernização" da educação superior para atender às alterações no mundo do capital (LIMA e PEREIRA, 2009, p. 33).

Diferentes debates e ações no âmbito da política de educação superior foram vivenciadas no país, no entanto, nos limites desse trabalho iremos focar a discussão nas

---

[7] Para aprofundar o debate ler Florestan Fernandes (1975).

experiências das reformas a partir da última década do século XX, resultantes de um processo de reforma do Estado radical, profundo e, ao mesmo tempo, problemático. (NETTO, 2000)

Entre os anos de 1990 e anos 2000, os governos brasileiros pautaram suas ações, dentre elas, no âmbito da política social, reafirmando sua concepção de Estado, ou seja, como representante da classe burguesa, vinculando suas intervenções às relações de produção. Visando responder esse objetivo, o Estado cria e recria condições ideológicas que inibem ações que possam resultar em luta contra a hegemonia do capital.

> Atrelado às condições ideológicas, o Estado mantém sua função econômica e política, no sentido de garantir a reprodução do capital. Netto (2001), ao discutir sobre o papel do Estado no capitalismo de monopólios, destaca que, nessa fase do capital, a preservação e o controle permanente da força de trabalho, tanto ocupada, quanto excedente, constituem-se em função estatal de primeira ordem. Entretanto, para que o Estado cumpra essa função, precisa legitimar-se politicamente, ou seja, precisa incorporar outros protagonistas sociopolíticos, atendendo as demandas das classes subalternas por meio de políticas sociais. (MARONEZE e LARA, 2009, p. 3281)

A crise instalada a partir da nova forma de acumulação do capitalismo monopolista no final dos anos de 1980, levou a reformas, principalmente em países chamados "periféricos", dentre eles o Brasil. Nesses países, ocorreram ampla divulgação e implantação de medidas pautadas no ideário neoliberal, como ofensiva à superação da crise[8]. Destaque à recorrência de empréstimos, às agências multilaterais de financiamento, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), tendo que contrapartida, aderirem às reformas estruturais.

Dentre as ações de reformas estruturais, está a legitimação da ordem social burguesa e a reconfiguração do papel do Estado, através da incorporação das premissas básicas dos pressupostos neoliberais e da crítica ao Estado de bem-estar-social, apontado como ineficiente, ineficaz e pouco produtivo.

---

[8] Silva (2012), citando Netto (2007), explica que a crise refere-se à uma característica própria do ciclo econômico do capital, e não somente, uma crise do esgotamento das medidas keynesianas, ou seja, trata-se de mais uma expressão característica do capital, em seu movimento de ascensão e recessão da taxa de crescimento econômico.

De acordo com Santos (2012, p. 150)

> Notadamente, o exaurimento do Estado de Bem-Estar tem sido apresentado, pelos representantes do capital, como uma problemática de natureza administrativa, como ilustração da necessidade de redimensionar políticas sociais, como fenômeno de caráter financeiro ou tributário, pois "não é frequente colocar-se de manifesto que a crise do Welfare State explicita o fracasso do único ordenamento sociopolítico que, na ordem do capital, visou expressamente compatibilizar a dinâmica da acumulação e da valorização capitalista com a garantia de direitos políticos e sociais mínimos" (NETTO, 2007, p. 66, grifos do autor). Dessa forma, o neoliberalismo denuncia que os efeitos do Welfare State podem ser danosos ao capital, a saber: a desmotivação, a concorrência desleal (através da proteção), a baixa produtividade, a burocratização, a sobrecarga de demandas, o excesso de expectativas, além do crescimento do poder dos movimentos sociais em torno de suas demandas.

Portanto, segundo Netto (1996, p. 90) para responder a este novo quadro, "o capital monopolista se empenha, estrategicamente, numa complicada série de reajustes e reconversões que, deflagrando novas tensões e colisões, constrói a contextualidade em que surgem (e/ou se desenvolvem) autênticas transformações societárias".

Neste sentido e a partir da aplicação dessas reformas, o Estado passa a ser gestor de compensações, máximo para a política econômica e mínimo para a política social. Para Maroneze e Lara (2009, p. 3282), a implantação de reformas estruturais, nos países periféricos acentuou a característica de um Estado mínimo, uma vez que as agências BM e FMI definiram novas funções para ele, "priorizando iniciativas que reduziram seu raio de ação no campo das políticas sociais com a retração do gasto público e a centralização dos parcos recursos na atenção aos mais pobres".

> A desqualificação do Estado tem sido, como se sabe, a pedra-de-toque do privatismo da ideologia neoliberal: a defesa do "Estado mínimo"pretende, fundamentalmente, o Estado máximo para o capital" (Netto, 1993:81); nas palavras de Przeworski (1991:258), constitui um "projeto histórico da Direita", dirigido para "liberar a acumulação [capitalista] de todas as cadeias impostas pela democracia". Independente da viabilidade política de longo prazo desse projeto, há que constatar que ele conquistou, enquanto satanização do Estado, uma ponderável hegemonia: desenvolve-se hoje uma "cultura política"anti-Estado – e ela não tem sido estranha às relações contemporâneas entre Estado e sociedade civil. (NETTO, 1996, p. 100)

Conjugada a outras medidas, a educação se configura como um componente de tal concepção de Estado e das reformas desencadeadas a partir daí. A educação neste quadro é compreendida como instrumento de crescimento econômico e de redução da pobreza, capaz de concretizar as reformas estruturais para expansão do capital, através do incentivo do Estado e não de sua promoção direta (MARONEZE e LARA, 2009).

O Brasil entra os anos de 1990, reconhecendo a educação como direito social, configurando-a como uma política social, conquistada a partir da luta e organização dos movimentos sociais e dos trabalhadores, que passam a reivindicar a incorporação de seus direitos pelo Estado.

É com a promulgação do texto constitucional de 1988, que a educação é declarada como um direito social, portanto, de todos os cidadãos e de dever do Estado, expresso em seu art. 205, que determina que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988).

No entanto, pode-se afirmar que há um descompasso entre o reconhecimento jurídico desse direito e a sua consolidação, pois, ainda que a educação seja concebida como um direito social, as relações e mediações intrínsecas ao capitalismo monopolista, a imprimem status de mercadoria em seus diferentes níveis, seja no ensino fundamental, seja no ensino médio ou no ensino superior. A partir daí

> ocorre uma série de processos que "reestruturam" a organização da educação superior , que para além da possibilidade do empresariamento da educação surgem também como possibilidade de outras modalidades de exploração deste serviço, como o ensino à distância, cursos sequenciais e a flexibilização dos currículos. Além disto, torna-se possível a utilização de recursos públicos para garantir o financiamento da educação privada (SILVA, 2010, p.409).

O ápice da implantação da política neoliberal no país deu-se no governo Fernando Henrique Cardoso - FHC, por via de grande luta ideológica contra os direitos sociais, apresentando-os como privilégios e entraves ao desenvolvimento econômico, implementando diferentes medidas objetivando "desregulamentar a economia, flexibilizar a legislação do trabalho, privatizar empresas estatais, reduzir os gastos públicos e promover a abertura do

mercado para a entrada de investimentos transnacionais" (MARONEZE e LARA, 2009, p. 3283).

Para viabilizar tais medidas, o governo FHC, passou a descentralizar para o setor público não-estatal, serviços ditos como não exclusivos do Estado, dentre eles, a saúde, a cultura e a educação. Tal movimento do governo é explicado no processo de reestruturação produtiva, através do fortalecimento do setor terciário, que ganha vigor em estratégias de terceirização e de regulamentação do terceiro setor[9], o que para Netto (1996) caracteriza o perfil que a sociedade brasileira tardo-burguesa[10] se apresenta na última década do século XX,com traços específicos de um Estado periférico, mas que rapidamente incorporou a vida do país, seja em âmbito econômico, político, cultural ou social.

De acordo com Silva (2010), citando Behring (2003), o que se tem no Brasil a partir desse período, é o chamado processo de reforma do Estado,

> que significou uma reestruturação do significado das funções públicas estatais. A tentativa, então, de consolidar direitos sociais na sociedade brasileira, após o fim do período conhecido como *autocracia burguesa* (cf. Netto, 1991), esbarrou nos interesses dos monopólios, que impôs um padrão de acumulação onde não figurava a garantia de políticas públicas universais e ainda passa a reivindicar a abertura para o mercado de serviços sociais. Assim, a tendência na organização das políticas sociais brasileiras, incluindo aí a educação, será um paulatino rebaixamento da qualidade dos serviços públicos, por um lado e a aberta para o mercado desses serviços por outro (SILVA, 2010, p. 410).

A consolidação dos direitos sociais, expressos na Constituição Federal de 1988, encontrou no transcorrer da década de 1990, grande resistência política, por conta dos ditames neoliberais que questionam o caráter universal da política social, como por exemplo, da educação. Para Silva (2010) no âmbito da educação, o que passa a ocorrer, é sua defesa enquanto mercadoria, portanto devendo ser "universalizada" via mercado, o que entra em rota de colisão com a construção de uma educação pública e de qualidade.

---

[9] Ver Montaño (2002).

[10] "A internacionalização das grandes corporações transnacionais no espaço socioeconômico brasileiro; as reestruturações dos conglomerados nacionais; o intercâmbio econômico e científico-tecnológico com o mundo "globalizado"; as diferenciações na polarizada estrutura de classes; uma industria cultural muito bem estruturada e monopolizada, dotada de uma mídia eletrônica com cobertura (espacial e social) inclusiva – tudo isso põe a sociedade brasileira no patamar tardo-burguês periférica"(NETTO, 1996, p. 105)

Um dos eixos norteadores da reforma encontra-se pautado em motivações profundas e estruturais, que são a necessidade de um "novo perfil da força de trabalho formada nas universidades, de um novo perfil das pesquisas financiadas e determinadas pelas necessidades do mercado, além da chamada racionalização dos recursos públicos" (CISLAGHI, 2011, p. 246 – 247), isto, além da possibilidade de ampliação da participação do capital privado no ensino superior, com vistas ao lucro.

As características da política de educação superior brasileira, naquele momento, se deram a partir da reestruturação econômica do país, "em conformidade com os preceitos neoliberais de reestruturação do capital, que atribui centralidade à educação como elemento privilegiado na concretização de tais ajustes e na conformação da ordem societária vigente" (MARONEZE e LARA, 2009, p. 3284). Portanto, a verdadeira crise do ensino superior fundamenta-se em razões diretamente econômicas.

Sobre isso, Vieira (2001, p. 18) chama a atenção para o fato de que em determinado momento, "a política social pode meter-se por outros campos. Há quem diga: uma coisa é social, outra coisa é econômica. Porém a educação não é só propriamente social. Na realidade não existe coisa mais econômica que a educação".

Neste sentido o processo de expansão do ensino superior deu-se através de dois mecanismos básicos, sendo o primeiro o aumento do número de ingressos na educação superior, principalmente em instituições de ensino superior privadas e em cursos de curta duração, sequenciais e à distância, "caracterizando o processo de aligeiramento da formação profissional e de certificação em larga escala vigente naquele período." (LIMA e PEREIRA, 2009, p. 35). Sobre o segundo mecanismo, para as mesmas autoras, está o profundo reordenamento interno das universidades públicas, particularmente as instituições federais, através da venda de serviços educacionais e da ênfase na graduação.

Cabe ressaltar que tais mecanismos refletem a intensa reforma do Estado brasileiro naquele momento histórico, conduzida principalmente por FHC em seus dois mandatos presidenciais, assunto a ser discutido no próximo subtítulo.

1.1.1 O ensino superior no governo FHC

Ao chegar à presidência da república em janeiro de 1994, FHC, deu continuidade e intensificou a expansão neoliberal no país iniciada no governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992). Netto (2006) explica que, a crise do capitalismo monopolista, desencadeada em países de primeiro mundo no transcorrer e findar dos anos de 1980, teve suas primeiras incidências no Brasil, no início dos anos de 1990,

> especialmente a partir de 1995, quando os representantes do grande capital passaram a ocupar mais diretamente as instâncias de decisão política, as práticas político-econômicas inspiradas no neoliberalismo e a sua *cultura* viram-se amplamente disseminadas no conjunto da sociedade. No curso daquela década, a grande burguesia brasileira (que cresceu à sombra da proteção estatal da ditadura) reciclou rapidamente seu projeto societário, tornando-se, então, defensora do neoliberalismo. (NETTO, 2006, p. 18)

Neste sentido a posição assumida pelo governo naquele momento, representou nas palavras de Netto (2006, p 18-19) "a liquidação de direitos sociais a privatização do Estado, o sucateamento dos serviços públicos e a implementação sistemática de uma política macroeconômica que penaliza a massa da população", em nome da racionalização da modernidade e dos valores do primeiro mundo.

Como materialização desse posicionamento, no que tange à educação, o Estado retira-se do seu papel de protagonista da sua implementação como bem público e de direito de cidadania, logo, indo na contramão do que previu a Constituição Federal de 1988, pois transferiu para a iniciativa privada sua gestão.

A atenção dada à educação no governo FHC é marcada por reformas, cujas características principais são ações expansionistas, fragmentadas por meio de "instrumentos legais como leis ordinárias, decretos, emendas constitucionais e mesmo medidas provisórias. (...) Essas medidas eram ações coordenadas com o Congresso Nacional para garantir a implementação da LDB n° 9394/96 (BRASIL, 1996), caracterizada pela generalidade e flexibilidade." (SOARES, 2011, p. 3).

A tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB deu-se num quadro de disputa entre projetos distintos, com interesses e, portanto, propostas antagônicas, um da Câmara dos Deputados, da equipe de Florestan Fernandes e outro do Senado Federal. Cunha (2003) explica que diante dos dois projetos, o Ministério da Educação,

estrategicamente, optou por apoiar o defendido pelo Senado Federal, pois o texto, de responsabilidade da equipe de Darcy Ribeiro[11], era menos minucioso, cabendo mais interpretações e "tinha em seu autor maior receptividade para modificar a versão original a fim de adequar-se às políticas governamentais, como já havia demonstrado no Governo Collor." Neste sentido, o projeto aprovado, demonstrava, nas palavras do autor, plasticidade às demandas e interesses do governo.

A LDB estabeleceu os dispositivos jurídicos e institucionais das reformas que ocorrem na educação, como um todo, e em particular, no ensino superior brasileiro nos anos subsequentes, mas não foi a única, pois segundo Cunha (2003, p. 40) "em vez de investir numa lei geral para o ensino superior, o MEC foi traçando, no varejo, as diretrizes e bases da educação nacional, não contra o que seria a lei maior de educação, mas por fora dela".

O termo reforma é constituído de clara conotação ideológica de cunho neoliberal, à medida que é usado para justificar privatizações de patrimônios e serviços públicos. Para Silva (2010, p. 411) "é equivocado considerar como reforma um processo que significou um grande retrocesso para as classes populares e o solapamento das condições de reprodução destas", portanto, diante desse quadro, a garantia da educação como direito social fica extremamente ameaçada.

A orientação direta do grande capital, é que a partir de 1990, se promovesse a redução de gastos públicos destinados a organização do ensino superior. Tal orientação fundamentou a normatização do ensino superior, especialmente pela LDB, "uma política educacional cujos elementos têm contribuído para o aumento da concorrência no mercado educacional e para a mercantilização da educação superior que, como qualquer outra mercadoria, é colocada à venda, anunciada em panfletos e outdoors" (RIBEIRO, 2009, p. 86). Neste ínterim, Netto (2000, p.27), apudt Ribeiro (2003, p. 86-87), destaca as principais características da LDB que representam esse compromisso com a educação tida como mercadoria, são eles:

> o favorecimento à expansão do privatismo [...] a transformação do ensino superior em área de investimento do capital [...] a liquidação, na academia, da relação ensino/pesquisa e extensão [...] a supressão do caráter universalista da universidade [...] a subordinação dos objetivos universitários

[11] "Esse projeto da LDB teve uma tramitação bastante acidentada, e o substantivo do professor Darcy Ribeiro foi a expressão cabal da sua permeabilidade a todos os *lobbys* privatistas e confessionais brasileiros". (NETTO, 2000, p. 25)

> às demandas do mercado, o mercado passa a ser uma das referências da vida acadêmica [e] redução do grau de autonomia universitária.

Cunha (2003) reitera essas características, quando explica que a LDB é constituída de determinações e omissões. Quanto às omissões silenciosas, destaca o modo de seleção dos estudantes para os cursos de graduação, no qual não houve menção aos exames vestibulares, possibilitando às instituições de ensino criar seus próprios métodos de admissão, para o autor, "um silêncio eloquente, em tudo coincidente com o projeto ministerial de tornar o ENEM[12] o principal mecanismo de seleção".

Quanto às determinações destacam-se: a) a autorização e reconhecimento dos cursos de graduação e das instituições de ensino superior passaram a ter prazos determinado e renovados periodicamente, b) a redefinição do papel universidade, c) a autonomina universitária, d) a instituição do novo papel do Conselho Nacional de Educação, e) a introdução de cursos sequenciais e f) o provão.[13]

Para além destas determinações, constituídas de avanços e retrocessos para o ensino superior brasileiro nos anos de 1990, uma se sobressai: as modificações no quadro existente entre a fronteira da esfera pública e a esfera privada através do decreto nº 2.306/97[14].

> As IES podem, agora, adotar cinco formatos diferentes: universidades; centros universitários; faculdades integradas; faculdades; institutos

---

[12] Para Cunha (2003), "a expectativa do MEC, desde o início, era que os empregadores pudessem valorizar esse resultado como indicador do nível intelectual do jovem e, principalmente, que as instituições de ensino superior o aproveitassem para a seleção dos candidatos. Desde logo, as instituições privadas incorporaram o resultado do ENEM como parte ou como toda a indicação de desempenho para selecionar os candidatos, mas as instituições públicas resistiram a ele. Com o tempo, e por efeito das pressões do ministério, mesmo as grandes universidades públicas incorporaram o resultado do ENEM para substituir a primeira fase do processo seletivo ou para integrá-la, valendo um certo número relativo de pontos. O efeito disso foi que a procura pelo ENEM aumentou, desde sua implantação em 1998, o que induziu um efeito na demanda, que acabou por gerar maior aceitação pelas instituições de ensino superior.

[13] Sobre essas questões ver Cunha (2003).

[14] Em outras palavras, o decreto 2.306/97, regulamenta a LDB na parte do ensino superior, passando a garantir que "Art. 1º - As instituições de ensino superior do sistema federal de ensino classificam-se quanto à sua natureza em: I - Públicas, quando criadas ou incorporadas, mantidas ou administradas pelo Governo Federal; II - Privadas, quando mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. (As instituições privadas se dividem em categorias: particulares em sentido estrito, mantidas por pessoa física ou jurídica, comunitárias, mantidas por um grupo de pessoas físicas ou jurídicas, inclusive cooperativas confessionais, mantidas por organizações religiosas e filantrópicas, na forma da lei)" (BRASIL, 1997)

> superiores ou escolas superiores. Não se distinguem faculdades e institutos superiores nem escolas superiores, termos que, no Brasil, têm sido utilizados como sinônimos. (...) Os centros universitários podem receber o privilégio da autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior, além de outras atribuições definidas em seu credenciamento pelo Conselho Nacional de Educação. Quase autônomos ou detentores de quase toda a autonomia universitária, os centros universitários ocupam o lugar, no discurso reformista oficial, da universidade de ensino, definida por oposição à universidade de pesquisa, esta sim, a universidade plenamente constituída. (CUNHA, 2003, p. 53-54)

Importante ressaltar que esse decreto foi estimulado pelas agências internacionais de financiamento, em especial o BM, que atribuiu a crise na educação superior ao considerado retrogrado modelo de universidade, cuja característica está no compromisso com o ensino, a pesquisa e a extensão. Para Nascimento (2012) a reforma educacional do governo FHC, fundamentou-se na compreensão de que o modelo único havia se esgotado e seria incapaz de adaptar-se às novas demandas da economia mundial, pois era considerado por ele, inerte e inflexível as novas condições, exigências e desafios contemporâneos, ainda, oneroso aos cofres públicos e inadequado para um país periférico e com ânsia de desenvolvimento, como o Brasil. Sobre isso, Cislaghi (2011, p. 246) explica que

> a proposta do governo estava em consonância com os documentos produzidos pelo Banco Mundial (1994). O objetivo declarado do Banco Mundial era orientar suas ações de apoio e financiamento nos países periféricos determinando um modelo ideal para o ensino superior a partir de experiências consideradas bem-sucedidas (...) para o Banco Mundial, também é uma grande injustiça que a sociedade financie a universidade pública, quando, segundo eles, a maioria dos estudantes dessas instituições é proveniente dos setores de renda mais alta da sociedade.

Com esse discurso, segundo a mesma autora, o governo "preparou o terreno" para as medidas de reformas do ensino superior brasileiro, que passou a ser identificado como uma atividade pública não estatal, ou seja, um serviço que prestado por instituições de caráter público e privado, portanto, podendo receber "financiamento público (direto ou indireto) para as IES privadas e o financiamento privado para as IES públicas" (LIMA e PEREIRA, 2009, p. 35).

Ao fazer um balanço sobre as políticas para o ensino superior nos oitos anos do governo FHC, deve-se dar atenção à privatização do ensino superior brasileiro, processo

acelerado e materializado no aumento do número de instituições de ensino superior privadas, em especial nas categorias universidade e centros universitários, resultando na ampliação da abrangência de alunos a serem atingidos pelo setor.

Cislaghi (2011) aponta que entre 1981 e 1995, o total de instituições de ensino superior privadas são quatro vezes maior do que o número de instituições de ensino superior públicas em toda a América Latina, sendo o país de destaque, o Brasil. Neste quadro, trata-se do país com o maior crescimento no número de instituições de ensino superior privadas e com o maior número de matrículas, chegando em 1995 ao montante de 70%, somente sendo ultrapassado no governo de seu sucessor, Luiz Inácio Lula da Silva.

Tal crescimento fez-se sob os interesses do governo frente à precariedade da qualidade do ensino ofertado nas instituições privadas e do crédito financeiro. Para Cunha (2003, p.58) “de um lado, as IES federais padeceram de recursos para continuarem a operar nos termos que antes faziam, e, de outro, as IES privadas recebiam os benefícios visíveis, (portanto) o sucateamento do setor público do ensino superior correspondia a um intento deliberado”.

As ações e medidas tomadas nos oito anos de governo FHC para o ensino superior brasileiro giraram em torno do seu objetivo maior e central, o estabelecimento de legislações que garantiram que o investimento na educação superior fosse algo extremamente rentável, como qualquer outra mercadoria de outro setor econômico, portanto, usufruindo das mesmas condições e respondendo as mesmas penalidades de instituições que lesem o consumidor.

Para Lima e Pereira (2009) o projeto neoliberal para a universidade brasileira é claro, objetivo e articulou-se, no governo FHC, à três núcleos básicos respondendo ao ajuste econômico e da reforma do Estado: a redução das universidades públicas a “escolões" de terceiro grau, a precarização das condições salariais e de trabalho docente e o estímulo à privatização interna das instituições públicas e o aumento, tanto da isenção fiscal para os empresários da educação superior, como do número de instituições privadas.

Neste sentido o franco processo de expansão e de mercantilização do ensino superior, no referido governo, que compreende a educação como um “bem público”, sendo, portanto, um direito de instituições públicas e privadas oferecerem seus serviços educacionais à população” (PEREIRA, 2009, p. 271). O papel do Estado nesse processo, é o de partilhar os

recursos públicos, através da naturalização da entrega de verbas públicas para o setor privado ao mesmo tempo em que estimula o financiamento privado para as IES públicas, numa explícita diluição de fronteiras entre o público e o privado, refletindo, por exemplo no aumento das instituições de ensino superior privadas, por tratar-se de "um projeto educacional que privilegiou os interesses econômicos de grupos que tratam a educação apenas como negócio" (SILVA, 2010, p. 414).

A síntese do processo expansionista das IES privadas, nas palavras de Nascimento (2012) foi materializada na aprovação de legislações e regulamentações em consonância com os setores privatistas, como exemplo as Leis nº 9.288/96 e nº 10.207/2001, que tratam do Programa de Crédito Educativo, regulamentando o financiamento público ao estudante do ensino superior privado e dispondo a renegociação de dívidas no âmbito do programa.

> Segundo o governo, o crédito educativo foi criado para viabilizar o acesso de alunos universitários de menor poder aquisitivo à educação superior. Parte dos recursos do programa é oriundo do Ministério da Educação, que delegou à Caixa Econômica Federal a execução das normas operacionais e creditícias. Neste sentido, a Caixa Econômica Federal deposita o valor da mensalidade na conta das IES privadas participantes do programa. É válido lembrar que os contratos de financiamento de crédito educativo são acordados entre os estudantes e a Caixa Econômica Federal (NASCIMENTO, 2012, p. 56).
>
> .

Tendo como parâmetro e modelo as referidas legislações, através da Medida Provisória nº 1.827/99[15], o governo FHC cria o Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (FIES), utilizando como fonte orçamentária as mesmas fontes do Ministério da Educação, portanto, a Medida Provisória mantém e estimula a alocação indireta de verbas públicas para as instituições privadas, medida compatível com o interesse do governo FHC (NASCIMENTO, 2012).

Importante ressaltar que o movimento de privatização da educação superior brasileira, no governo FHC, também é observado no interior da universidade pública, quando são "realizadas "parcerias" com instituições privadas, utilizando, por exemplo, as estruturas

[15] A Medida provisória nº 1.827, de 27 de maio de 1999, dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências.

mais “flexíveis” das fundações, o que significa o emprego da estrutura físico-acadêmica da universidade em favor de setores privilegiados do mercado” (SILVA, 2010, p. 414).

> Isso não significa que o governo quer fechar as universidades, nem vendê-las na bolsa de valores, a reação seria forte, mas privatizá- las a partir de dentro, enredando os professores em sua lógica operacional, por meio de sufocante arrocho salarial, deslocando, deste modo, a universidade para a esfera privada como um serviço voltado para o mercado. O neoliberalismo subordina a universidade ao modo capitalista de produzir, sentir e pensar de forma insidiosa. Conjuga medidas estabelecidas pelos centros de decisão governamental com a difusão de modus operandi internos em consonância com sua lógica operacional. É uma forma perversa, pois aparece como natural e inexorável, contando com a conivência de parcelas importantes da comunidade (...) Outro aspecto do processo de privatização não declarada é a velocidade em que as próprias IFES estão sendo transformadas em espólio disputado por interesses privados internos, sobretudo por meio das fundações de apoio, em processos normalmente eivados de ilegalidades, sob a complacência governamental. (LUCAS e LEHER, 2001, p. 261)

É possível afirmar que as configurações assumidas pela política educacional brasileira, após 1990, no governo em pauta, se forjaram em um movimento de “contradições e de consensos vinculados a esse estágio de desenvolvimento do capital, tendo, nas reformas educacionais, as estratégias necessárias para manutenção e reprodução do *status quo*” (MARONEZE e LARA, 2009, p.3291).

No transcorrer nos anos de 1990, alguns consensos foram sendo construídos e consolidados no meio acadêmico, dentre eles de que a expansão superior brasileira deveria ser focada no âmbito público e gratuito, com a alocação de verbas no sistema público e não no privado, “já robustecido ao longo dos anos 90 por incentivos fiscais, empréstimos subsidiados e programas de bolsas etc” (LEHER, 2005, p. 47).

Leher (2005) chama a atenção ao fato de que esse consenso foi firmado no Plano Nacional de Educação – PNE- Sociedade Brasileira e incorporado no Plano de Governo Lula, “uma escola do tamanho do Brasil” [16], o que se levava à pressupor que serviria de base para a construção de uma nova forma de pensar e gestar a educação no país, o que não aconteceu.

[16] Para acessar o documento completo: <htpp://www.construindoumnovobrasil.com.br>

1.1.2 O ensino superior no governo Lula

Em janeiro de 2002, o candidato do Partido dos trabalhadores (PT), Luíz Inácio Lula da Silva, chega à presidência da república, o que representou um marco político na história do Brasil, pois pela primeira vez na história do país um representante da classe trabalhadora assume tal posto. Para Reis (2004) foi a vitória de um projeto político, possível a partir de um nível de organização política que envolveu os mais diferentes extratos da sociedade brasileira, entre eles a parceria com o Partido Liberal (PL), considerado um "partido de direita".

Para que a ascensão à presidência fosse possível, no transcorrer da década de 1990, especialmente no seu findar, juntaram-se em torno de Lula, forças políticas que tencionavam no sentido de promover um giro político que aproximasse o PT aos setores conservadores, de forma a tornar o projeto político aceitável às classes dominantes (REIS, 2004).

De acordo com o mesmo autor, tal aproximação acarretou em modificações no projeto político do partido: política de alianças cada vez menos programáticas, massificação do partido, descaracterização dos fóruns políticos deliberativos que se tornaram cada vez mais estéreis, mais despolitizados e exageradamente profissionalizados, resultando na característica de um governo de continuidade das implantações de ações neoliberais, conduzidas em sintonia com a política econômica do seu antecessor.

> Lula indicava que o seu governo não seria de ruptura com o quadro político-ideológico consolidado na gestão do presidente anterior e sim de transição para um padrão que, supostamente, congregasse os interesses da massa popular, de um lado, e, de outro, preservasse os interesses da burguesia nacional e internacional, reafirmando o compromisso de honrar os acordos mantidos com os organismos multilaterais. Isso significava a condução da política econômica e social sobre os mesmos pilares do governo de FHC. (NASCIMENTO, 2012, p. 63)

Portanto, no decorrer do seu primeiro mandato, as ações no âmbito da política econômica e social seguiram a "cartilha" do seu antecessor, mas com um diferencial, foram mais bem aceitas pela sociedade, em especial pela população mais pobre, que, nas palavras de Nascimento (2012), se sentiram contemplados e representados socialmente, devido aos muitos anos de luta de Lula ao lado da classe trabalhadora.

Enquanto política social, a política de educação, também se caracterizou como uma política de continuidades. Especialmente em relação a política de educação superior no governo Lula, Silva (2010, p. 417) afirma que

> não se diferenciou do modelo proposto pelo capital internacional cuja ideia central reside no fato de que a ampliação de vagas no ensino superior passa necessariamente pelo privilegiamento do setor privado, ou seja, uma sintonia fina com as proposições do FMI e Banco Mundial. Nessa direção, o papel determinante desse governo, em relação ao desmonte do ensino público, foi consolidar a regulamentação jurídica iniciada no período anterior.

Em outros termos, a parceria público-privado, em detrimento do ensino público se aprofundou. Na prática, representou a privatização do ensino público, a partir da concepção, por parte da esfera governamental, de que as instituições privadas de ensino superior, possuem agora caráter público, portanto, podendo receber recursos fiscais para a venda de sua mercadoria, a educação.

Para Silva (2010) por esta concepção, as instituições privadas ficam no mesmo nível das instituições públicas e gratuitas, o que resulta no fortalecimento de uma esfera pública não estatal e aprofundando a agenda neoliberal no país. Neste sentido, o governo Lula apresenta uma proposta de crescimento das vagas do ensino superior através da utilização das instituições privadas de ensino presencial e/ou à distância (EAD[17]), que passam a ser ofertadas em instituições de ensino superior públicas e privadas.

---

[17] "No Brasil, as bases legais para a modalidade de educação a distância foram estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que foi regulamentada pelo Decreto n.º 5.622, publicado no D.O.U. de 20/12/05 (que revogou o Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, e o Decreto n.º 2.561, de 27 de abril de 1998) com normatização definida na Portaria Ministerial n.º 4.361, de 2004 (que revogou a Portaria Ministerial n.º 301, de 07 de abril de 1998). Em 3 de abril de 2001, a Resolução n.º 1, do Conselho Nacional de Educação estabeleceu as normas para a pós graduação lato e stricto sensu. B. EDUCAÇÃO SUPERIOR e EDUCAÇÃO PROFISSIONAL na modalidade de Educação a Distância: No caso da oferta de cursos de graduação e educação profissional em nível tecnológico, a instituição interessada deve credenciar-se junto ao Ministério da Educação, solicitando, para isto, a autorização de funcionamento para cada curso que pretenda oferecer. O processo será analisado na Secretaria de Educação Superior, por uma Comissão de Especialistas na área do curso em questão e por especialistas em educação a distância. O Parecer dessa Comissão será encaminhado ao Conselho Nacional de Educação. O trâmite, portanto, é o mesmo aplicável aos cursos presenciais. Em 1993, o MEC e o Ministério das Comunicações assumem um protocolo para a criação do Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e à Distância Brasilead, que tinha por objetivo articular as ações na área desenvolvendo o EAD no Brasil (Lima, 2007,134). Até meados da década de 1990 o ensino á distância era utilizado no Brasil em cursos profissionalizantes e de complementação de estudos. A partir desse período, com a ampliação da internet, iniciou-se uma política nacional de educação superior à distância. Seu marco fundamental está na LDB, que incentivou o surgimento desses programas, posteriormente regulamentados pelos decretos 2494/98 e 2561/98. O primeiro decreto caracteriza o ensino à distância como

Por detrás do discurso de expansão e de um modelo de "universalização" do ensino superior no Brasil, o governo Lula aprofundou o desmonte da universidade pública pautada nas dimensões indissociáveis de ensino, pesquisa e extensão. Essa afirmação pode ser comprovada na pesquisa apresentada por Nascimento (2012), na qual consta que, em 2003, as matrículas nas universidades públicas eram aproximadamente 40% menores que as em universidades privadas, chegando a 46% a menos em 2010, ficando explícito o incentivo à criação de universidades privadas, em detrimento da universidade pública. Desse modo, para a autora, depreende-se que a reforma universitária se expressou na lógica da "maior expansão com menor custo".

Sobre as características da atenção dada ao ensino superior no governo Lula, especialmente em seu primeiro mandato, LEHER (2005, p. 51-52), afirma.

> que as políticas dos organismos internacionais seguem guiando os cérebros do governo Lula da Silva. Com efeito, a modernização do MEC coincide no fundamental com as agendas do Banco Mundial, do BID e da Cepal para as instituições de educação superior públicas: racionalização do acesso não por medidas universais, mas por cotas; programas de estímulo à docência por meio de gratificações por produtividade; avaliação padronizada da "qualidade" (Exame Nacional de Desempenho) inspirada na teoria do capital humano; vinculação entre os planos de desenvolvimento institucional (estabelecidos com a participação empresarial), avaliação (Sinaes) e financiamento (financiamento por meio de contratos) ; direcionamento do "mercado educativo" da instituição para o âmbito regional, e associação linear e estreita entre eficiência acadêmica e pragmatismo. Em suma, o Banco difunde um posicionamento ideológico de modo a conformar a universidade pública em um setor mercantil balizado pelos valores neoliberais.

As recomendações neoliberais, ditadas pelas agências internacionais de financiamento, capitaneada pelo Banco Mundial, foram adotadas no Brasil com ressalvas, buscando responder à realidade, aos conflitos e as correlações de força locais no embate entre o projeto neoliberal hegemônico e o projeto dos sujeitos políticos organizados em defesa da universidade pública. Mesmo com a organização e resistência desses sujeitos políticos organizados, no primeiro mandato do governo Lula o que se viu foram reformas

---

uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem pela mediação de materiais didáticos organizados e veiculados em vários meios de comunicação. O segundo decreto trata do credenciamento dos cursos à distância, e foi complementado por outras portarias e documentos do MEC . Em 2001, o MEC publicou a portaria n º 2253 que autorizava instituições de ensino superior a cumprirem até 20% da carga horária obrigatória de seus cursos regulares presenciais por meio de EAD."(CFESS, 2010, p. 3-4)

encaminhadas que “sequer arranharam os graves problemas da educação pública” (LEHER, 2005, p. 48).

Dentre os fundamentos que levaram à esse posicionamento do governo, segundo Leher (2005) estão: a) dificuldades estruturais que envolvem a área da educação, com suas complexas interseções entre as três esferas de governo e suas diferentes dimensões em prover educação pública, b) altas taxas de juros, para manutenção do superávit primário, c) a adesão incondicional e sem subterfúgio à agenda do Banco Mundial, como nunca antes visto na história do país.

> Assim, distintamente das expectativas, a presença do Banco é mais ampla do que com Cardoso e isso emoldura grande parte da educação nos marcos definidos pelo organismo: focalização do/ no ensino fundamental, conversão das escolas em lócus das políticas assistenciais (Bolsa Família, por exemplo), adestramento da força de trabalho nas unidades de formação técnico-profissional, combate ao modelo europeu de universidade, autonomia como desregulamentação das instituições universitárias para atuarem no mercado e, mais amplamente, aprofundamento da mercantilização da educação. (LEHER, 2005, p. 48).

Visando responder ao posicionamento ideológico dos organismos internacionais, que nas palavras de Leher (2005) “guiaram os cérebros do governo Lula”, foram implantadas na transição dos seus dois mandatos, em especial no segundo, medidas que buscaram ampliar as vagas no ensino superior privado, através do Programa Universidade para Todos - PROUNI criado em 2004, e num processo mais recente o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI criado em 2007.

Para Nascimento (2012, p. 65) a criação desses programas foi pautada na política de “expansão da educação superior, principalmente a privada, com a conveniência do governo Lula, através do arcabouço jurídico que criou durante os seus dois mandatos por meio da liberalização e desregulamentação”.

O PROUNI, criado em 2004 e institucionalizado por meio da lei n˚11.096, de 13 de janeiro de 2005, tem como finalidade a concessão de “bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de ensino superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros, sem diploma de nível superior”. (MEC, 2005). Em contrapartida, as instituições de ensino superior que aderiram ao programa são

beneficiadas com isenções fiscais, e com a complementação das bolsas através do FIES – Financiamento Estudantil, programa, como visto, criado no governo FHC.

Desde a sua implantação, o PROUNI recebeu duras críticas, principalmente no que tange as grandes concessões e isenções dadas às instituições de ensino privado, podendo, nas palavras de Leher (2005, p. 52-53), chegar a

> receber mais de R$ 2,7 bilhões em "troca" de menos de 150 mil vagas de péssima qualidade, grande parte delas pulverizada em bolsas parciais de 50% e 25%.Isso sem contar os R$ 1 bilhão do FIES. Cabe lembrar ainda que o ProUni previa em sua primeira versão 20% da vagas de todo o setor privado, percentual que despencou para ínfimos 8,5% (sendo apenas 4,25% de bolsas integrais). A alcunha do ProUni criada pelo jornalista Josias de Souza, da Folha de S. Paulo, expressa com perfeição a situação: é o "promamata".

Em outros termos, a grande questão é a não destinação de recursos para o fortalecimento das instituições públicas, garantindo a ampliação expressiva de vagas, com critérios de qualidade mais consistentes.

Outro programa de grande expressão do governo Lula, parte do conjunto de reformas para a expansão do ensino superior imprimidas no país é o REUNI, instituído pelo decreto de nº 6.096, de 24 de abril de 2007[18]. É considerado o grande final da segunda geração de "reformas" realizadas na educação superior brasileira neste governo, por se tratar da imposição de uma proposta via decreto, que desmonta a "lógica universitária pautada no trinômio ensino, pesquisa e extensão e rebaixa a capacidade intelectual da universidade pública ao nível tecnicista e empobrecido das exigências do mercado" (SILVA, 2007, p. 417).

Assim como o PROUNI, o REUNI também, desde à sua proposição à sua implantação, sofreu severas críticas por parte dos defensores da educação pública, gratuita e de qualidade. Enquanto proposta de expansão para o ensino superior público, esta ocorreu, segundo Silva (2007, p. 418) "em condições de infraestrutura precárias, condições de trabalho inadequadas, quadros de docentes e técnico-administrativos insuficientes, ausência de políticas de assistência estudantil e plano de qualificação docente".

---

[18] O referido decreto instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.

Lima e Pereira (2009) reiteram tal afirmação quando afirmam que o REUNI propõe a expansão do acesso ao ensino superior, através do aumento do número de estudantes por professor em sala de aula, da diversificação das modalidades dos cursos de graduação, pela flexibilização dos currículos e bacharelados interdisciplinares, por exemplo, ainda, através do incentivo de um novo sistema de títulos e estimular a mobilidade estudantil entre instituições de ensino superior. Para as mesmas autoras, tais características refletem o compromisso com o aligeiramento da formação profissional, o não fomento ao tripé ensino, pesquisa e extensão e ainda o risco à autonomia universitária, na medida em que a alocação de verbas públicas está condicionada à adesão ao REUNI.

O PROUNI, a EAD, o REUNI, entre outras políticas públicas voltadas para a expansão da educação superior,

> favorecem as ações afirmativas e assumem caráter de política compensatória, populista, pontual, assistencialista, focal, de "alívio da pobreza", porque não garantem a universalização, o acesso e a permanência a todos os que querem estudar em um ambiente universitário com padrão de qualidade. As políticas afirmativas dão o acesso aos estabelecimentos de educação superior, entretanto, geralmente não permitem a permanência do estudante, devido à falta de qualidade no ensino, além de envolver a questão da gestão universitária (NASCIMENTO, 2012, p.70-71)

Característica marcante do governo Lula, em seus dois mandatos, está a ameaça à autonomia universitária, por mecanismos que visam inserir a universidade no campo do empresariamento do ensino, via o incentivo à prestação de serviços e assessorias.

Tal ameaça deu-se através novamente das orientações, mais uma vez, do Banco Mundial, que buscou a redução de investimentos nas instituições de ensino superior públicas, "que devem ser induzidas a diversificar as fontes de financiamento, com a oferta de serviços ao mercado, bem como cobrar taxas de seus alunos" (NASCIMENTO, 2012, p. 72).

Dentre as principais ameaças à autonomia universitária no octênio Lula da Silva, Nascimento (2012) destaca: o incentivo à pesquisa científica ligada estritamente ao setor produtivo, ficando as instituições de ensino superior públicas à mercê do setor produtivo, cuja lógica, impõe uma série de condicionalidades para a obtenção, por parte das instituições, de financiamento; a diminuição do papel de interventor e regulador do Estado no contexto da reforma do ensino superior; o trabalho docente, que para atender a demanda do setor

produtivo, fica alienado, pois grande parte das suas pesquisas e objetivos não partem mais de seu interesse acadêmico, mas sim do setor produtivo.

Importante ressaltar que foi também no curso do segundo mandato do presidente Lula que outra medida, não específica para o ensino superior, mas que grandemente o impactou, foi promulgada, qual seja: a Lei n° 11.788, conhecida como LDE.

"Instituída para regulamentar o estágio nas instituições de educação nos níveis superior, profissional, médio, especial e dos anos finais do ensino fundamental, assim como na modalidade profissional de educação de jovens e adultos", (CFESS, 2012, p. 9), teve como principais avanços o estabelecimento das modalidades de estágio obrigatório e não obrigatório, tendo a primeira obrigatoriamente que constar no projeto pedagógico dos cursos, e devendo a carga horária que deverá ser cumprida, referenciada.

Estabelece ainda, as responsabilidades das partes envolvidas, como por exemplo, a disponibilização de um profissional da mesma área de formação do estagiário para acompanha-lo no processo de supervisão no campo de estágio, o que para o serviço social trata-se de um compromisso ético, desde a revisão e implantação do novo código de ética profissional em 1993.[19]

É inegável que a referida legislação foi de grande avanço para a garantia de direitos que historicamente foram negados aos estagiários, que muitas vezes eram, e são, considerados como força de trabalho "barata ou gratuita, no cenário das instituições públicas e privadas" (CFESS, 2012, p. 10). Sobre essa legislação e sua relação com as resoluções e legislações específicas do serviço social serão tratadas no próximo capítulo.

A partir do debate travado até o presente, conclui-se que o desmonte do ensino superior público brasileiro, e o incentivo à sua privatização, operado pelos governos FHC e Lula, e "orquestrado pelo grande capital transformou a venda de diplomas superiores em um negócio altamente lucrativo, que se desenvolve vertiginosamente a partir da integração funcional de instituições públicas e privadas" (SILVA, 2010, p. 419). Em outros termos, tem-se a incorporação do ensino na dinâmica do capitalismo, o que o mesmo autor define como

---

[19] Essa questão será trabalhada no subtítulo 1.2.1 deste trabalho, p. 82.

“capitalismo universitário”, com o direcionamento da produção do conhecimento científico à funcionalidade do mercado.

1.2 AS CONTRADIÇÕES ENTRE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E A PROPOSTA DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

Considerando e partindo da prerrogativa que a reforma do ensino superior brasileiro em curso, iniciada na década de 1990, impactou diretamente na formação profissional em Serviço Social e nas iniciativas da categoria profissional na resistência e defesa deste processo, a seguir se tratará do descompasso entre os seus interesses.

O Serviço Social brasileiro adentra os anos de 1990, buscando construir novas competências sociais, políticas, teóricas e instrumentais, fruto do que Guerra (2010, p. 420) define como “um giro de seu projeto profissional na direção de uma tradição de pensamento fundada no materialismo histórico enquanto referencial teórico hegemônico, que indubitavelmente requista uma prática política contestatória e crítica”.

> O que se denominou *projeto ético-político*, construído a partir da virada para os anos de 1980 e aprofundado nas décadas seguintes, vinculou-se fortemente com uma capacidade de pensar a realidade a partir do método crítico-dialético, em que toma o fundamento econômico da questão social como ponto de partida para a realização de diversas analises sobre a realidade social (SILVA, 2010, 421)

O processo de reestruturação do capital, desenvolvido a partir da última década do século XX, impõe rebatimentos à formação e ao exercício profissional dos assistentes sociais brasileiros, através da apresentação de novas demandas, reatualizações e intensificações de demandas tradicionais, metamorfoseando suas relações e condições de trabalho.

Neste sentido, qualquer proposta de formação profissional que esteja na contramão da idealizada pelo capitalismo para a educação, aqui retratando especialmente para o ensino superior, terá pela frente grandes desafios, como é o caso do serviço social.

Iamamoto (2000) afirma que a análise da formação profissional em serviço social, não pode desconsiderar a situação da universidade brasileira, orientada por uma política educacional inserida num padrão de desenvolvimento econômico em bases monopolistas, pois

há uma relação direta entre a concepção de ensino superior, universidade e formação profissional.

> numa conjuntura de reordenamento do capital na busca de recuperação de seu ciclo reprodutivo, com impactos significativos para a intensificação da precarização da formação e do exercício profissional, com uma contrarreforma expressa na expansão acelerada do ensino superior precarizado, algumas posições constituídas coletivamente no âmbito do Serviço Social brasileiro marcam de modo incisivo a crítica e a discordância do processo em curso, de forma que regulações se apresentam como instrumentos político-normativos estratégicos na luta pela qualidade na formação e no trabalho, e em defesa da profissão, com vistas a formar profissionais que tenham comprometimento com a qualidade dos serviços prestados à população usuária, em consonância com o Projeto ético-político do Serviço Social (CFESS, 2012 p. 04.)

Portanto, a garantia hegemônica dessa direção social crítica do Serviço Social, perpassa fundamentalmente por uma formação profissional pautada nos preceitos de equidade e justiça social, em consonância com o código de ética profissional, e opositora à ordem capitalista.

Silva (2010) explica que estando o serviço social inserido nos mais diversos espaços institucionais sociais, seja de natureza pública ou privada, portanto, diretamente em contato com a classe trabalhadora, a formação profissional tem fundamental importância, quando em consonância com a direção crítica hegemônica profissional, garante o alargamento da capacidade da apreensão da realidade social.

"A formação em Serviço Social, que ao longo dos últimos trinta anos construiu um acúmulo teórico-prático crítico, transforma-se em uma referência contra-hegemônica e passa a ser alvo de ataques do capital universitário" (SILVA, 2010, p. 425).[20]

Como exemplo desse posicionamento encontram-se os rebatimentos nos projetos pedagógicos que vem sendo implementados, que afetam a organização e os conteúdos das disciplinas, em especial as de estágio; a pesquisa nas suas diferentes instâncias (graduação e pós-graduação); a extensão; das condições de trabalho e de incentivo a capacitação de docentes e o aligeiramento com os ensinos misto e à distância (SILVA, 2010)

---

[20] Sobre as mudanças operadas na proposta de formação profissional em serviço social no transcorrer dos anos 1980 e 1990 veremos no subtítulo 1.2.1.

Guerra (2010) concorda com essa perspectiva, ao afirmar que a priorização no âmbito do ensino superior nas últimas décadas, tem sido a garantia da materialização das recomendações dos organismos de financiamento internacionais. Neste sentido, a chamada "democratização do acesso ao ensino superior" torna-se sinônimo de uma inserção precarizada em instituições de ensino, de caráter público ou privado.

"Os cursos na área de Humanas são os "preferidos" pelos empresários do ensino, pois não exigem grande investimento – como, por exemplo, em laboratórios e insumos tecnológicos – e possibilitam um lucrativo e rápido retorno (PEREIRA, 2009, p. 273), como o caso do Serviço Social. Koike (2009, p.6) explica que

> dos 217 cursos de graduação presencial existentes no país, em 2006, 80% ou 173 deles pertenciam ao setor privado e 20% ou 44 daquele total, ao setor público. Em 1994, existiam 72 cursos, dos quais 34% ou 25 destes eram públicos e 47 ou 66% eram particulares, (um) aumento dos cursos pagos na área a 268% .

Para uma profissão, que vem, nas particularidades históricas do país, pensando, propondo, construindo um projeto de formação profissional, desde os marcos da década de 1980, que vislumbra "uma concepção de educação e de sociedade referenciada na construção de uma nova ordem societária, sem dominação/exploração de classe, etnia e gênero (...) princípios balizadores do código de ética do assistente social" (KOIKE, 2009, p. 10-11), o quadro atual de rebaixamento do ensino superior coloca sérios desafios à afirmação da direção crítica construída no serviço social.

Tais desafios foram encarados a partir organização da categoria profissional, tendo seus posicionamentos materializados, através de compromissos, normativas, legislações e recomendações que compõem o Projeto Ético – Político Profissional, como o Código de Ética Profissional de 1993, a Lei que Regulamenta a Profissão de 1993, as Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996, a resolução do CFESS número 533/2008 e a Política Nacional de Estágio da ABEPSS de2010.

Nos limites desse trabalho, centrar-se-á a discussão do Projeto Ético – Político Profissional, seus elementos constitutivos, dentre eles especialmente o código de ética profissional de 1993 e a lei que regulamenta a profissão do mesmo ano, e ainda a LDB e as Diretrizes Curriculares da ABEPSS.

1.2.1 A maturidade do Serviço Social nos anos de 1990: o projeto ético-político profissional

Neste subtítulo serão tratados os fundamentos do projeto ético-político do Serviço Social brasileiro e sua relação com a proposta de formação profissional defendida pela categoria dos assistentes sociais.

Para contextualizar a construção deste projeto, é necessário compreender que ele tem uma história que data da transição entre as décadas de 1970 à de 1980. Neste determinado momento o serviço social brasileiro encontrava-se num processo importante do seu desenvolvimento, especialmente no que tange ao "enfrentamento pela denúncia do conservadorismo profissional. É neste processo de recusa e crítica do conservadorismo que se encontram as raízes de um projeto profissional" (NETTO, 2006, p. 01).

Reis (2004) apresenta como principais características históricas que marcam a construção do projeto ético-político profissional do serviço social brasileiro: as idéias e princípios do Movimento de Reconceituação de diferentes países da América latina, o processo de redemocratização da sociedade brasileira, a organização da categoria profissional e o III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais - CBAS, conhecido mais tarde como o Congresso da Virada[21].

Os anos de 1980 é considerado como momento de avanço no que se refere à construção de elementos que o matizaram entre a categoria profissional, como o código de ética de 1986, onde há uma demarcação "do lado em que estávamos", nas palavras de Reis (2004) e da expressão do compromisso com a classe trabalhadora, tradução da inversão ético-política da profissão até então e por fim, o avanço na produção teórica, tendo temas fundamentando o debate pela categoria, tais como: a questão da metodologia, das políticas e dos movimentos sociais.

A partir desse momento o direcionamento das ações da categoria profissional caminha ao lado dos interesses da classe trabalhadora, vislumbrando a transformação social e construção de uma nova sociabilidade, refletindo nos debates, na luta, concretamente materializados nas legislações específicas da profissão no decorrer da década seguinte.

---

[21] Ver Reis (2004)

São os anos de 1990, que a categoria profissional considera o marco da consolidação do projeto ético-político, pois

> explicita a nossa maturidade profissional através de um escopo significativo de centros de formação (referimo-nos às pós-graduações) que amplificou a produção de conhecimentos entre nós. Nesta época também se pode atestar a maturidade político-organizativa da categoria através de suas entidades e de seus fóruns deliberativos. Pense-se nos CBAS's dos anos 90 que expressaram um crescimento incontestável da produção de conhecimentos e da participação numérica dos assistentes sociais. (REIS, 2004, p. 04)

Enquanto um projeto coletivo, que se relaciona com as diferentes especificidades que envolvem os distintos interesses sociais inseridos numa determinada realidade social, numa determinada sociedade, o projeto ético-político do serviço social está vinculado a um projeto societário que visa a sua transformação. Netto (2006, p. 02) explica que "trata-se daqueles projetos que apresentam uma imagem de sociedade a ser construída, que reclamam determinados valores para justificá-la e que privilegiam certos meios (materiais e culturais) para concretizá-la".

Estando na contratendência do projeto neoliberal, que subordina os diretos sociais à lógica mercantil, criando e recriando determinações impostas pelo cenário político e econômico, o projeto ético-político do serviço social brasileiro, tem um compromisso explícito com a mudança da ordem social vigente, portanto, trata-se de um projeto profissional que busca responder aos interesses das classes trabalhadoras e subalternas.

Esta característica acaba por imprimí-lo condições menos favoráveis para enfrentar os projetos das classes proprietárias e politicamente dominantes, mas não o impossibilita de construir, inclusive, "com os movimentos sociais de outras categorias profissionais e da sociedade em geral, que estejam comprometidos comum projeto societário vinculado aos anseios e necessidades dos segmentos subalternizados", uma proposta de uma nova sociabilidade (REIS, 2004, p.52)

Netto (2006, p. 03) explica que

> os projetos profissionais apresentam a auto-imagem de uma profissão, elegem os valores que a legitimam socialmente, delimitam e priorizam seus objetivos e funções, formulam os requisitos (teóricos, práticos e institucionais) para o seu exercício, prescrevem normas para o comportamento dos profissionais e estabelecem as bases das suas relações

> com os usuários de seus serviços, com as outras profissões e com as organizações e instituições sociais privadas e públicas (inclusive o Estado, a que cabe o reconhecimento jurídico dos estatutos profissionais).

Neste sentido, o projeto ético-político profissional do Serviço Social, construído no âmbito da categoria profissional, encontra-se em movimento e materializa –se a partir de três dimensões específicas e articuladas entre si, são elas: a dimensão da produção de conhecimentos no interior do Serviço Social; a dimensão político-organizativa da categoria; dimensão jurídico-política da profissão.

A primeira dimensão, Reis (2004, p. 5) a define como a sistematização das modalidades práticas da profissão, onde materializam-se os "processos reflexivos do fazer profissional e especulativos e prospectivos em relação a ele". Trata-se de uma dimensão investigativa da profissão, pautada na afinidade com os fundamentos teórico-críticas do pensamento social. Portanto, não comportam projeto ético-político do serviço social na contemporaneidade, interesses e posturas teóricas conservadoras, cujo horizonte é a manutenção da ordem social vigente.

Quanto a segunda dimensão, que refere a organização política da categoria profissional,

> se assentam tanto os fóruns de deliberação quanto as entidades representativas da profissão. Fundamentalmente, o conjunto CFESS/CRESS (Conselho Federal e Regionais de Serviço Social) a ABEPSS (Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social) e as demais associações político-profissionais, além do movimento estudantil representado pelo conjunto de CA's e DA's (Centros e Diretórios Acadêmicos das escolas de Serviço Social) e pela ENESSO (Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social). É através dos fóruns consultivos e deliberativos destas entidades representativas que são tecidos os traços gerais do projeto, quando são reafirmados (ou não) determinados compromissos e princípios. Assim, subentende-se que o projeto ético-político (como uma projeção) pressupõe, em si mesmo, um espaço democrático, aberto, em construção e em permanente tensão e conflito. Esta constatação indica a coexistência de diferentes concepções do pensamento crítico, ou seja, o pluralismo de idéias no seu interior. (REIS, 2004, p. 05)

Por fim, na dimensão jurídico–política, encontram-se o conjunto de leis, documentos, resoluções, textos que fundamentam o chamado aparato jurídico-político do Serviço Social. Composta por duas esferas específicas, no entanto, que tratam de uma mesma unidade,

caracterizada por componentes construídos e legitimados pela categoria profissional, dentre eles o Código de Ética (CE), a Lei que Regulamenta a Profissão (LRP), as DC e outra pelo conjunto de legislações que derivam da Constituição Federal de 1988, do Capítulo da Ordem Social, de uso não exclusivo do serviço social. A dimensão jurídico-política comporta os instrumentos que, no cotidiano do assistente social, viabilizam o acesso aos direitos sociais, através das políticas sociais que executam e/ou planejam (REIS, 2004).

Dentre os textos e legislações específicas do serviço social, destaque para o CE e a LRP, ambos de 1993, que fundamentaram o debate e a construção de outros importantes instrumentos que compõem o aparato jurídico-político da categoria dos assistentes sociais, como por exemplo a PNE da ABEPSS.

Na lei 8.662[22], de regulamentação da profissão, constituída de princípios e diretrizes, em seu artigo 50˚, inciso VI, prevê que "constituem atribuições privativas do assistente social: o treinamento, avaliação e supervisão direta de estagiários de Serviço Social" (BRASIL, 1993). Além dessa atribuição privativa, específica em seu artigo 14˚ que "cabe as Unidades de Ensino credenciar e comunicar aos Conselhos Regionais de sua jurisdição os campos de estágio de seus alunos e designar os assistentes sociais responsáveis por sua supervisão" sendo que (...) somente os estudantes de Serviço Social, sob supervisão direta do assistente social em pleno gozo de seus direitos profissionais poderão realizar estágio em Serviço Social" (BRASIL, 1993).

Quanto ao CE de 1993, nas alíneas "d" e ë", a prática do estágio sem supervisão direta, está vedada, o que expressa já naquele momento, a preocupação e necessidade de se coibir a abertura e execução de estágios sem a supervisão de um assistente social.

Neste sentido, pode-se afirmar, que tais atribuições e recomendações, serão no decorrer dos anos, especialmente com a Resolução n˚ 533/2008 do CFESS[23], que regulamenta a Supervisão Direta de Estágio em Serviço Social e com a PNE da ABEPSS de 2009, reforçadas, visando a sua materialidade. Portanto, a construção do projeto ético político profissional está em constante movimento, como luta e estratégia de resistência, no que tange

---

[22] Em 2010, a referida lei, passou a vigorar acrescida, em seu artigo 5, do seguinte conteúdo: "a duração do trabalho do assistente social é de 30 h semanais."

[23] No mesmo ano é aprovada a Lei de Estágio n˚ 11.788 que será trabalhada no subtítulo 2.2.1

à lógica mercantilizadora da formação e especialmente do estágio, em tempos de neoliberalismo.

Enquanto um projeto profissional, construído coletivamente, no seio de uma profissão que hegemonicamente, desde o movimento de reconceituação, conforme situado anteriormente, defende e luta por uma nova ordem societária, Netto (2006) lembra que por ser uma estrutura dinâmica e estar em constante construção, respondendo às alterações e demandas do real, é importante que a categoria profissional tenha consciência da necessidade contínua do fortalecimento das suas dimensões que lhe dão materialidade, especialmente a que refere-se às dimensões políticas.

"É nos anos de 1990, no duro embate com a ofensiva neoliberal que captura o Estado brasileiro, agravando ainda mais a histórica concentração de renda e suprimindo direitos garantidos em lei, que o projeto profissional se consolida" (KOIKE, 2009, p.11).

No entanto, sua consolidação, não significa hegemonia, em disputa estão diferentes interesses, diferentes propostas para a profissão, hegemonia não pressupõe homogeneidade. Para Netto (2006, p.05), como "nem sempre tais dimensões são explicitadas, especialmente quando apontam para direções conservadoras ou reacionárias", é necessário e indispensável, para a hegemonia de um projeto profissional, recursos político-organizativos, debates constantes, investigações teórico práticas, e nas palavras do mesmo autor, a análise da relação entre conhecimentos e formas de intervenção.

> É no trânsito dos anos oitenta aos noventa do século XX que o projeto ético-político do Serviço Social no Brasil se configurou em sua estrutura básica e, qualificando-a como *básica*, queremos assinalar o seu caráter aberto: mantendo seus eixos fundamentais, ela é suficientemente flexível para, *sem se descaracterizar*, incorporar novas questões, assimilar problemáticas diversas, enfrentar novos desafios. (NETTO, 2006, p.15)

Em outras palavras, estando em constante movimento, o projeto ético-político profissional, encontra-se aberto e em transformação, sem perder de vista a manutenção de seus eixos fundamentais. Como exemplo, estão os debates travados sobre a formação profissional, tendo como parâmetro as modificações da LDB de 1996, quando "as orientações propostas por representantes do corpo profissional (cf. ABESS, 1997 e 1998) ratificam a direção da formação nos termos do projeto ético-político" (NETTO, 2006, p.15). Expressão de resistência!

Neste sentido, pode-se afirmar que a construção das DC de 1996, pela ABEPSS, expressa o compromisso da categoria profissional com uma nova proposta de formação, nos termos do projeto ético-político profissional do Serviço Social.

1.2.2 A LDB e as Diretrizes Curriculares

Dentre as medidas implantadas no processo de reforma do ensino superior brasileiro no curso da década de 1990 e que impactaram diretamente o processo de formação profissional em serviço social desde então, merece destaque a LDB, n° 9394, promulgada em 20 de dezembro de 1996.

Sua promulgação resultou na atenção dispensada pela ABEPSS no estabelecimento de padrões de qualidade do ensino do Serviço Social, pois a LDB imputou às UFA's a definição das diretrizes curriculares, visando substituir os antigos currículos mínimos.

> Art. 53º. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: I- criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino; II- fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes. (BRASIL, 1996, p.19)

Nos anos de 1996, a ABEPSS apresentou as DC no documento intitulado Proposta das diretrizes gerais para o Curso de Serviço Social. "Entre 1994 e 1996 foram realizadas aproximadamente 200 (duzentas) oficinas locais nas 67 Unidades Acadêmicas filiadas à ABESS, 25 (vinte e cinco) oficinas regionais e duas nacionais". (ABEPSS, 1996).

> Ressalta-se que até 1994 existiam 74 unidades de ensino em Serviço Social: portanto, a participação dos cursos nos debates de revisão curricular e equivaleu a 90,5%, o que pode ser considerado como uma participação bastante satisfatória. Esse movimento de aperfeiçoamento e consolidação de uma direção progressista e de formação de profissionais críticos e competentes teórica, ética, técnica e politicamente, desenvolveu-se sob a direção hegemônica dos cursos de Serviço Social inseridos majoritariamente em IES universitárias, públicas e privadas confessionais (LIMA e PEREIRA, 2009, p. 42)

Para as autoras, esse movimento reflete o compromisso da grande maioria dos cursos de serviço social na defesa pela garantia da formação profissional em consonância com os preceitos éticos e políticos presentes no CE, bem como pautada na indissociabilidade do tríade ensino, pesquisa e extensão.

Como expressão de organização da categoria profissional e da direção que se buscava imprimir à formação profissional, as DC de 1996 apontaram para a necessidade de se formar assistentes sociais capazes de atuar nas expressões da "questão social", dotados de formação intelectual e cultural generalista crítica, competente em sua área de desempenho, com capacidade de inserção criativa e propositiva no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho. (ABEPSS, 1996).

Fruto do compromisso acadêmico "de rigor teórico, direção ético-politica e prática organizativa, os pressupostos do currículo mínimo/82[24] foram reafirmados e acrescidos, expressando a decisão coletiva de avançar no campo da teoria social crítica e do que lhe é próprio", as DC da ABEPSS vão na contramão do conceito de formação profissional requerido pelo mercado, onde pretende-se um ensino "operacional para forjar uma identidade ontologicamente subtraída (...) despreza e trivializa a teoria, fixando-se no "aprender fazendo" que, ao excluir a apropriação histórico-crítica do conhecimento humano reifica as bases da reprodução da consciência alienada." (KOIKE, 2009, p.13)

Portanto, as DC de 1996, comprometida com os fundamentos de uma formação profissional, capaz de preparar assistentes sociais que respondam ao projeto profissional coletivamente construído e historicamente situado, que busca à construção de uma nova ordem societária, resiste e caminha em descompasso ao conceito de universidade em voga na contemporaneidade, uma

> entidade administrativa, regida por ideais de gestão, de planejamento, de previsão, de controle e de êxito, não questionando, assim, as razões de sua existência e sua função social. A visão organizacional das instituições de ensino superior, como diz Chauí (2003), produziu o naufrágio da universidade, tanto que pode hoje ser denominada como "universidade

[24] "Este foi proposto pela Abess em 1979, em pleno período ditatorial, incorporando alguns avanços do movimento de reconceituação latino-americano. O currículo mínimo expressa um processo de transição, parte da resistência acadêmica e política tanto à ditadura militar implantada no país (1964-85) quanto ao Social Work, em sua difundida trilogia, composta por Serviço Social de caso, de grupo e de comunidade" (IAMAMOTO, 2014, p. 614)

> operacional"– uma universidade regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pelas particularidades e instabilidades dos meios e dos objetivos. Desse modo, a finalidade da universidade, que é a educação, torna-se frágil, quando ela passa a ser pensada como um serviço – e não mais como um direito humano fundamental (UNESCO) – e passa a oferecer um ensino superior vulnerável, que responde às leis do mercado. (HADDAD; GRACIANO, 2004) (citados por LEWGOY, 2013, p. 69).

Koike (2009) ressalta que as DC, por expressar um compromisso e um posicionamento oposto ao projeto para educação superior brasileira em curso, sofreu um ataque do MEC, materializado na longa tramitação no Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação entre 1997 e 2001.

Aprovadas em abril de 2001, as DC passaram por algumas supressões importantes, dentre elas, o perfil do formando, as competências e habilidades, a apreensão crítica dos processos sociais na perspectiva de totalidade, a análise do movimento histórico e social brasileiro, e ainda o estágio, que não aparece como atividade indispensável e integradora do currículo.

Para Boschetti (2004) citada por Koike (2009, p. 16) o MEC ao "suprimir princípios e conteúdos das matérias indicados para a formação do assistente social, precisamente o norte do projeto" deixou sem referência as instituições de ensino superior, especialmente aquelas que tinham em seus quadros os cursos de Serviço Social recentemente implantados, com a possibilidade de levá-los a estruturar seus projetos pedagógicos, a partir de sua própria apreensão da direção e da lógica curricular

Iamamoto (2012, p.43) explica que as DC homologadas pelo MEC, "sofreu uma forte descaracterização tanto na sua direção social, quanto na base dos conhecimentos e habilidades considerados essenciais ao desempenho profissional do assistente social". Neste sentido, para autora, tal posicionamento do MEC frente as DC propostas pela categoria profissional e as homologados pelo ministério, expressa seu compromisso com os princípios liberais que vem presidindo a orientação para o ensino superior no Brasil nas últimas duas décadas, especialmente.

Há que se destacar que, mesmo com a aprovação das "Diretrizes do MEC", as DC da ABEPSS representam um importante avanço político da profissão, assim como a Lei n°

8662/93 que regulamenta a profissão e o CE de 1993, expressa o amadurecimento da dimensão acadêmica e a articulação das entidades representativas da categoria profissional, e subsidia a resistência de parte das UFA's, na luta pela garantia da formação profissional de qualidade, em tempos de sucateamento do ensino superior no país.

Nesta trama, as DC da ABEPSS preveem, dentre os princípios que fundamentam a formação profissional, um "[...] rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social, que possibilite a compreensão dos problemas e desafios com os quais o profissional se defronta no universo da produção; e reprodução da vida social" e a "indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional". (ABEPSS, 1996).

Tais princípios irão definir as matrizes da formação profissional que implicam diretamente em capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, traduzidos em núcleos de fundamentação, quais sejam: 1. Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; 2. Núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e 3. Núcleo de fundamentos do trabalho profissional, estando o estágio intrínseco a eles, mais especialmente neste último.

O debate sobre o serviço social na contemporaneidade, em síntese, requer pensar o papel do processo de formação profissional a partir dos avanços e dos novos desafios da profissão, que culminaram na reformulação desse processo, em especial, o papel do estágio.

Ao abordar-se a relação inerente entre estágio e formação profissional, tendo Iamamoto (2000) como referência, compreende-se o Serviço Social como profissão inserida na divisão social e técnica do trabalho, possuidora de um caráter contraditório, que emerge não dele, mas das relações sociais oriundas da sociedade capitalista, portanto, se desenvolve num espaço político, social e histórico, permeado de interesses antagônicos, mas que, por sua natureza, visa responder à "questão social", intervindo na realidade concreta.

Dessa forma, e por essa razão, é que compreendemos o estágio como elemento central da formação profissional que oferece elementos indissociáveis entre teoria e prática, para a compreensão, análise e intervenção profissional na contemporaneidade, "[...] assim sendo, o desafio do ensino da prática acompanha historicamente a trajetória profissional, suas continuidades e rupturas". (IAMAMOTO, 2000, p. 195).

Com base nesta discussão e a partir da expressão do posicionamento da categoria profissional em defesa do estágio supervisionado compreendido como elemento central, no processo de formação profissional do assistente social, no próximo capítulo será abordado o estágio no âmbito da formação em Serviço Social, fundamentando o debate através da categoria mediação e enquanto expressão desse processo, a resolução do CFESS n° 533/2008 e a PNE da ABEPSS.

2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

O segundo capítulo apresenta o debate sobre o estágio supervisionado em Serviço Social, a partir das DC da ABEPSS de 1996, quando passa a ser concebido como uma das atividades integradoras do currículo e se configura a partir da inserção do aluno no espaço sócio-ocupacional, com o objetivo de capacitá-lo para o exercício profissional. Tal mudança de concepção é consequência da "nova lógica curricular alicerçada num pensamento crítico, que busca propostas inovadoras de ação profissional, a partir de experiências concretas no decorrer da própria formação" (OLIVEIRA, 2004, p. 16).

Até a revisão curricular, da proposição e elaboração das DC da ABEPSS em 1996, o estágio supervisionado não era concebido como um componente curricular composto de dimensões teórica e ético-políticas, tinha um papel desvinculado do contexto da formação, da sua totalidade, com exagerada abordagem tecnicista e instrumental. O debate construído sobre o estágio supervisionado no âmbito do Serviço Social no transcorrer dos anos 2000, a promulgação da LDE n° 11.788 em 2008 e a organização da categoria profissional, nas suas diferentes instâncias, resultou na PNE da ABEPSS, que será apresentada neste capítulo, desde a sua concepção, construção, limites às possibilidades.

Como resultado da pesquisa exploratória, identificou-se que o estágio supervisionado em Serviço Social trata-se de elemento constituinte e constitutivo da formação profissional e exerce um papel relevante de mediação, ou seja, é ele que vincula as instituições de formação profissional às instituições que realizam as políticas sociais, entre as instâncias de formação e de fiscalização do exercício profissional e ainda, especificamente dentro dos cursos nas UFA's.

Neste sentido o debate sobre estágio na presente dissertação será fundamentado na categoria mediação e será particularmente pautado em Pontes (1997) e (1999).

2.1 MEDIAÇÃO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL

O debate sobre a categoria[25] mediação no âmbito do Serviço Social brasileiro tem relação direta com a introdução da influência marxista no Serviço Social, que "remonta ao movimento de reconceituação do Serviço Social, que presenciou a inauguração da pluralização ideo-política do debate no seio da profissão" (PONTES, 1999, p.1-2).

Para o mesmo autor, a aproximação com a perspectiva de leitura da realidade social pela perspectiva marxista, transformou o ponto de vista da profissão, seja no processo de formação dos assistentes sociais, na relação da profissão com as instituições empregadoras ou com as demais profissões.

A aproximação com a perspectiva marxista se deu de forma enviesada[26], tanto na sua estrutura metodológica quanto na sua forma teórico-política, acarretando principalmente na questão do método, aportes "deformados" para a profissão, materializando-se em fórmulas prontas, "que lhe embotaram a capacidade de desvendamento do cerne dos fenômenos societários" (PONTES, 1999, p.2).

> o método continua sendo a forma mais adequada de investigar o real, visto que partimos do pressuposto de que o método de conhecimento da realidade deve emergir do próprio movimento do real mediante aproximações sucessivas do real ao movimento do objeto. Esse movimento busca apreender na unidade da diversidade contraditória das determinações do ser, a legalidade imanente, a qual se processa na dialética da singularidade - mediatizada pela particularidade-universalidade e vice versa [...] (MORAES e MARTINELLI, 2012, p. 4).

---

[25] Por categoria compreende-se "conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações"(OLIVEIRA, 1988, p. 79).

[26] As primeiras influências do marxismo no Serviço Social – "adoçadas" pela autocracia burguesa e pela sua expressão política no regime militar brasileiro de 1964 (NETTO, 1992) –, vão adquirir maior visibilidade durante o processo de abertura democrática "lenta e gradual" a partir da segunda metade dos anos 70 e início dos anos 80 do século XX. Além da pobreza teórica, também subsidiada pelo clima político repressivo da época, é preciso salientar os inúmeros ruídos advindos de um "marxismo sem Marx", de forte caráter pragmático e reproduzido em manuais populares e partidários. Nesse contexto, o tripé que sustenta a teoria marxiana foi simplificado por esquemas de manuais: a dialética materialista é compreendida como um jogo mecânico e formal entre a tese, a antítese e a síntese e a categoria da totalidade esvaziada por um tipo de epistemologismo e de formalismo metodológico; 3 a teoria valor trabalho é reivindicada para sustentar uma determinação mecânica da economia, reduzindo a noção de condições de existência e sua relativa prioridade – em última instância – a um domínio da economia no seu sentido estrito (economicismo); a perspectiva da revolução não é apanhada na sua complexidade, ou seja, como uma possibilidade histórica potencializada pela luta de classes e por condições históricas determinadas. A revolução, então, aparece como uma tarefa do Serviço Social e de um conjunto de profissionais messianicamente comprometidos com a "capacitação", com a "organização" das massas e com a "transformação da sociedade" (SILVA, 2007, p. 282)

"A profunda e lúcida compreensão desta complexa relação é a chave de captura da totalidade concreta, sem os riscos das armadilhas idealistas" (PONTES, 1989, p.12), portanto, o ponto crítico desse primeiro momento aproximativo com o método está precisamente na forma de apropriação da totalidade, que para Pontes (1999) foi tomada, muitas vezes, como soma das partes de um todo e não constituída de um todo concreto e dinâmico, estruturado e histórico, que não se dá no plano do imediato.

Há que se considerar o avanço importante para a categoria profissional de compreender a realidade como totalidade, porém, segundo Pontes,

> esta análise nem sempre conseguiu apanhar, com o rigor ontológico necessário, as mediações, que são as moventes passagens entre as partes (complexos) em face de uma totalidade (complexo que se constitui na soma de outros complexos menos abrangentes). Daí decorre que a não apreensão das mediações que compõem a ossadura mesma da realidade, redunda em análises e conclusões descabidas em face da realidade, e mais ainda em ações descoladas às reais necessidades e possibilidades historicamente determinadas. (PONTES, 1999, p. 2-3).

Neste sentido, o abandono da categoria mediação, acarretou numa apropriação equivocada do método, considerando a sua centralidade na articulação entre as partes da totalidade. Tal equivoco, só foi superado no final da década de 1980, quando ocorreu significativa mudança para a categoria profissional, nas referências teóricas inspiradas no marxismo.

Essa aproximação do marxismo "com Marx", teve fundamental importância no processo de superação, questionamentos e debates do que Pontes (1999) denomina de "sérios equívocos no seio da profissão", como voluntarismo, o messianismo, o ecletismo, a negação da instituição e da assistência social como espaços possíveis de ações transformadoras e de intervenção.

As demandas postas[27] à profissão, pela realidade social naquele contexto histórico, devem ser consideradas

---

[27] "As demandas da realidade, expressas nas mudanças conjunturais no Brasil, tais como: - a reconstrução das instituições democráticas no país; - o processo constituinte; - o acirramento da luta contra a crescente

> geradoras da discussão metodológica da mediação enquanto categoria teórica. Fica claro, que o descortinamento das determinações histórico-estruturais do Serviço Social abrem um flanco de análise e forçam a necessidade de um amadurecimento teórico para levar a cabo a tarefa de avanço profissional (PONTES, 1999, p. 4).

Em outras palavras, a ascensão da mediação como categoria central pelo Serviço Social, coincide com a premente necessidade de avanço teórico-metodológico frente as novas demandas emergentes à profissão. Isso objetivou um amplo processo que revelou a maturidade dos debates interiores à profissão, materialmente acarretou na reformulação do currículo para formação de assistentes sociais, na revisão e implantação de um novo código de ética, na luta de um piso salarial *(ainda em curso),* de uma nova lei de regulamentação profissional, dentre outros.

Assim compreende-se que a mediação, como uma das categorias fundamentais do método, que permite a apreensão do real, nas suas singularidades e determinações universais, é a instância que garante a possibilidade de síntese dessas determinações. Neste sentido, no âmbito do Serviço Social permite o desvelamento da realidade social que não mostra somente por si mesma, mas é possível, a partir de aproximações sucessivas, pela mediação, revelá-la em suas contradições, além da aparência e do imediatismo.

> É na dialética entre o universal e o singular que encontra-se a chave para desvendar o conhecimento do modo de ser do ser social. E essa dialética é chamada por Lukács (1979) de particularidade, caracterizando-a como um campo de mediações. É, portanto nesse campo de mediações que os fatos singulares se viabilizam com as grandes leis tendenciais da universalidade e dialeticamente as leis universais saturam-se na realidade. Portanto, faz-se necessário apreender que as grandes leis e/ou categorias históricas do ser social podem estar interferindo nesse ou naquele problema social/fenômeno que se esta enfrentando, é necessário capturar no próprio cotidiano as interferências das forças. das leis sociais, percebendo realmente sua visibilidade (PONTES, 1999, p. 46)

---

desigualdade social; - o reconhecimento no texto constitucional da área da assistência social, inclusa na área da seguridade social; - a desaceleração dos movimentos sociais, em vários espaços de manifestação, enfim, somados a estes, outros determinantes estruturais e conjunturais demarcaram o espaço de demandas à profissão" (PONTES, 1999, p. 3-4).

Desta forma, se a realidade não se revela por si, pelo método, pelo movimento dialético do universal para o particular, é possível sua apreensão pelas mediações, nas quais há a superação da imediaticidade em prol do concreto pensado, "onde se entrecruzam vários sistemas de mediação, sistemas estes responsáveis pelas articulações, passagens e conversões histórico-ontológicas entre os complexos componentes do real" (PONTES, 1999, p. 16). Em outras palavras: é a partir da categoria mediação que será possível conhecer a realidade e dissolver a aparência do fenômeno.

Sendo a mediação categoria de natureza relacional, que participa e é inerente à dimensão intelectiva/reflexiva e ontológica do real e do racional, no processo de conhecimento, no caso do Serviço Social, ela impacta diretamente nas dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico operativa da profissão.

Para Iamamoto (1998), o Serviço Social contemporâneo, a partir da apreensão dialética da totalidade histórica e das particularidades que formam à realidade social em sua concretude, encontra os elementos indispensáveis para compreender o movimento de formação e transformação da sociedade. A partir daí, a categoria profissional assume o compromisso de intervir na realidade social de forma crítica e propositiva, desde o processo de formação até nos espaços sócio-ocupacionais no momento da intervenção. Assim,

> tal direção opõe-se à redução da formação ao mero desenvolvimento da racionalidade técnico-instrumental, o que exige do estágio supervisionado curricular, possibilitar experiências que ultrapassem o atendimento exclusivo das novas demandas do mercado de trabalho, ampliando os horizontes da formação profissional com o desenvolvimento de competências técnico-operativas, compromisso ético-político e sustentação teórico-metodologica. (ABEPSS, 2009, p. 171)

Em outras palavras, pela categoria mediação, pode-se superar a concepção do estágio na formação profissional, meramente com propósitos instrumentais, com ênfase no cumprimento de tarefas rotineiras e da exploração do estagiário como força de trabalho desqualificada, barata e/ou gratuita. Pela mediação, é possível, suprimir a restrição do estágio como espaço de aprendizado de atividades e procedimentos profissionais, com a existência de uma visão fragmentada do processo de construção do conhecimento, da "compreensão do estágio como momento de aplicação ou adequação da teoria à prática" (VASCONCELOS, 2009, p.72-73)

Compreender o estágio, de forma crítica e propositiva, necessariamente requer fazê-lo pela via da mediação, pois por ela, é possível a ultrapassem da "multiplicidade de atividades na formação, que, ao se tornarem rotineiras e reprogramáveis, correm o risco de absorver e ofuscar o exercício de pensar sobre o realizado, de forma alienante e alienadora" (LEWGOY, 2007, p. 33).

Há que salientar, não trata-se de atribuir à categoria mediação um poder sobrenatural, que garantirá que o estágio supervisionado não sofra os impactos da lógica da economia capitalista, a qual a formação em serviço social está sujeita, pelo contrário, é reconhecer no âmbito da dinâmica e contraditória sociedade capitalista, no qual o estágio encontra-se arraigado, possibilidades de enfrentamento à esse contexto.

Para além disso, se a mediação é responsável pela processualidade na relação "complexo-dinâmica entre complexos – [...]dinâmicos na totalidade concreta: [...], portanto, na estrutura da própria realidade- concebida como totalidade concreta"(PONTES, 1989, p. 22), o estágio deve ser considerado também elemento de mediação entre as instâncias de formação e as de fiscalização do exercício profissional, ou seja, como conduto por onde fluem as relações entre as instâncias institucionais e os sujeitos políticos que lhe dão materialidade (PONTES, 1999). O estágio portanto, é um campo que possibilita mediações, favorecendo as buscas de construção da totalidade na formação dos sujeitos profissionais.

A luta e resistência pela garantia de um estágio de qualidade, enquanto instrumento fundamental "na formação da análise crítica e da capacidade interventiva, propositiva e investigativa do (a) estudante" (CFESS, p. 172), e, portanto, pela centralidade da categoria mediação, nos tempos atuais, será apresentada no decorrer do próximo subtítulo, enfatizando a PNE da ABEPSS.

2.2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL: O DEBATE CONTEMPORÂNEO

Desde a criação da primeira escola de Serviço Social no Brasil, nos anos de 1930 do século passado, o estágio supervisionado esteve presente nos currículos mínimos do curso. Iamamoto e Carvalho (1998) relatam que as primeiras alunas do Centro de Estudo da Ação Social (CEAS), considerada a primeira instância de formação de assistentes sociais no país,

realizavam suas atividades de aprendizagem da prática profissional, nos chamados Centros Operários, tidos como campos de observação e de prática para a estudante e seus estudos teóricos.

Neste sentido, nota-se que o estágio supervisionado era concebido a partir de uma perspectiva dicotômica entre a teoria e prática, reflexo dos fundamentos teóricos e metodológicos da profissão naquele período sócio-histórico, orientados por posicionamentos de cunho humanista conservador da Igreja Católica.[28]

Há poucos registros sobre o estágio supervisionado em Serviço Social no Brasil neste momento, sendo um dos fatores os poucos cursos pós – graduação. Até 1981 não existiam cursos de doutoramento em Serviço Social no Brasil e demais países a América Latina, o que impactava nas poucas pesquisas e publicações na área, por exemplo. O primeiro trabalho nacional, publicado sobre essa temática é o livro "Supervisão em Serviço Social" de 1974, de autoria da assistente social Balbina Ottoni Vieira. Embora tenha tido como objeto de estudo a supervisão de alunos, a obra apresenta elementos importantes para se pensar sobre o estágio supervisionado como um todo. Nele a autora concebe o estágio como "[...] o lugar, o período, o instrumento para formação do futuro profissional e é também um exercício de reflexão, um treinamento e uma aprendizagem". (VIEIRA, 1974, p. 129).

Nas suas proposições quanto ao estágio supervisionado em Serviço Social, a autora destaca as finalidades:

> 1- propiciar ao aluno um contato pessoal com a realidade através do conhecimento contínuo e gradativo do campo profissional, para que o aluno desenvolva sua capacidade de observação e reflexão, situe o serviço social no contexto histórico-social e compreenda o papel do Assistente Social e suas responsabilidades, como profissional; 2- dar oportunidade de aplicar os conhecimentos teóricos das várias disciplinas do currículo, especialmente a metodologia do serviço social para o desenvolvimento; dar capacitação técnica, e assumir atitudes responsáveis de acordo com as normas da profissão; 3- levar o aluno a desenvolver um espírito crítico e criador, nele despertando a disposição para um crescimento profissional; 4- oferecer à escola elementos objetivos para a aferição da validade de seu currículo e metodologia face às realidades concretas. (VIEIRA, 1974, p. 129).

---

[28] Ver Iamamoto e Carvalho (1998).

A partir dessas concepções e finalidades, especialmente ao considerar o estágio supervisionado como o momento de "dar oportunidade de aplicar os conhecimentos teóricos das várias disciplinas do currículo, especialmente a metodologia do serviço social para o desenvolvimento" de suas ações, nota-se ser concebido como *lócus* de capacitação para a prática profissional, o que pressupõe não como um momento de síntese dos conteúdos apreendidos no processo de formação profissional – no âmbito da graduação, considerada o primeiro momento de um processo pressupondo continuidade ao longo do exercício profissional – mas parte dele, o caracterizando uma dicotomia entre o ensino teórico e o ensino prático.

Retomando o exposto anteriormente, o Serviço Social latino-americano e, portando, o serviço social brasileiro, vivencia um momento em que a

> a profissão assume as inquietações e insatisfações deste momento histórico e direciona seus questionamentos ao Serviço Social tradicional através de um amplo movimento, de um processo de revisão global, em diferentes níveis: teórico, metodológico, operativo e político. Este movimento de renovação que surge no Serviço Social na sociedade latino-americana impõe aos assistentes sociais a necessidade de construção de um novo projeto comprometido com as demandas das classes subalternas, particularmente expressas em suas mobilizações. É no bojo deste movimento, de questionamentos à profissão, não homogêneos e em conformidade com as realidades de cada país, que a interlocução com o marxismo vai configurar para o Serviço Social latinoamericano a apropriação de outra matriz teórica: a teoria social de Marx. Embora esta apropriação se efetive em tortuoso processo. (YAZBEK, 2000, p. 07).

Esse momento da história da profissão não ocorreu de maneira linear, homogênea e sem tensões, ao contrário, emergiram diferentes grupos disputando ideologicamente o método de leitura da realidade social, que Netto (1994) define como vertentes modernizadora, de reatualização do conservadorismo e de intenção de ruptura.

A *primeira* vertente identificada por Netto (1994) refere-se às abordagens funcionalistas, estruturalistas e sistêmicas voltadas à modernização conservadora e à melhoria do sistema vigente, bem como à promoção da integração social; a *segunda* fundamenta-se na fenomenologia, portanto, a profissão preconizava as vivências das pessoas e sua transformação social, e a *terceira* vertente embasa-se na teoria marxista que compreende a profissão a partir de uma visão não endógena, que emerge e desenvolve-se no bojo do modo de produção capitalista.

Não objetivamos discorrer sobre os elementos constitutivos de cada uma delas, no entanto, pensar o conceito de estágio de Vieira (1974) pressupõe compreendermos que sua obra foi construída a partir de determinações históricas, tal como a profissão como um todo.

Dentre as vertentes que emergem em disputa pela hegemonia da direção profissional, a terceira vertente, também denominada pelo autor de intenção de ruptura, impõe uma nova forma de conceber a formação profissional dos assistentes sociais, consequentemente, impacta na concepção de estágio, pois o movimento do real, as condicionalidades históricas não são neutras. Como situa Oliveira (2004) ao analisar a formação profissional:

> A formação profissional dos assistentes sociais também se constituiu, neste período (1975-1979), como objeto de amplo debate no interior da categoria, tendo como eixo central a necessidade de novos pressupostos teóricos e novas propostas de ação profissional comprometidas com os interesses populares, indicando a exigência de um novo projeto de formação profissional. (OLIVEIRA, 2004, p.8).

Pode-se afirmar que essa vertente, desde aquele momento histórico, vem de forma hegemônica garantindo a direção crítica da profissão. A concepção de estágio, para Vieira (1974), reafirma um posicionamento que não demonstra ruptura com a concepção pautada no "[...] efetivo treinamento do aluno, qualificando-o como agente técnico do Serviço Social para atuar no processo de mudança" (VIEIRA, 1974, p. 128), o que retrata a concepção endógena da profissão, uma responsabilização dos sujeitos envolvidos no processo de estágio pelas contradições do movimento do real, o que remete à uma reatualização do pensamento conservador.

A concepção de estágio de Vieira (1974), fundamenta-se na compreensão de formação profissional como sendo "[...] uma oportunidade de adquirir novas maneiras de pensar, sentir e fazer com que redundem na autodisciplina necessária a uma prática competente." (VIEIRA, 1974, p. 21).

O estágio, atrelado a essa concepção de formação profissional, busca viabilizar o aprendizado dos métodos de Serviço Social através do "[...] desenvolvimento de aptidões e aprendizado do trabalho profissional, formação da mentalidade profissional, passagem da atitude leiga para o comportamento profissional". (VIEIRA, 1974, p. 128).

A partir da instituição do chamado Currículo Mínimo de 1982, pós Movimento de Reconceituação do Serviço Social no Brasil, mesmo tendo carga horária a parte da total do curso, com a nova proposta curricular articulada à vertente teórico-marxista, o estágio supervisionado é diretamente impactado e passa a ser visto como parte da formação profissional, cuja compreensão é de unidade entre teoria e prática (RIBEIRO, 2010).

Neste processo e a partir dele, no curso dos anos subsequentes, até a deliberação da PNE da ABEPSS em 2009, merecem destaque as obras de Marta Alice Buriolla (1989) e Marilda Vilela Iamamoto (1992), que versaram sobre estágio supervisionado em Serviço Social, nos seus diferentes componentes, como por exemplo a supervisão, e contribuíram grandemente para que o estágio saísse do patamar de subalternidade ou menor importância nas pesquisas e publicações sobre formação profissional.

A obra "O Estágio Supervisionado", de Marta Alice Felten Buriolla de 1989, é materialização do debate da categoria profissional sobre formação profissional e estágio supervisionado em Serviço Social, construído até aquele determinado momento histórico. Nele o estágio é concebido como

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

Portanto, o estágio supervisionado é concebido como momento decisivo para a inserção do aluno no âmbito da chamada "prática profissional" e como situação efetiva de treinamento profissional, o que traduz a compreensão de formação profissional para a categoria profissional dos assistentes sociais naquele período social e histórico, qual seja:

> Conjunto de experiências que incluem a transmissão de conhecimentos, a possibilidade de oferecer ao aluno um campo de ação – vivencia de situação concreta relacionada à revisão e ao questionamento de seus conhecimentos , habilidades e valores etc.,e que possam leva-lo à uma inserção crítica e criativa na área profissional e no mundo mais amplo. (BURIOLLA, 2011, p. 16).

Nota-se que não há, explicitamente, uma compreensão do estágio supervisionado enquanto momento de síntese dos conhecimentos apreendidos no processo de formação profissional, mas sim um indicativo de superação da prerrogativa da dicotomia entre o fazer e o pensar, entre a teoria e a prática, apresentada como um nó para a profissão nos anos de 1980, e que, no decurso dos anos de 1990, foi amplamente debatida e superada hegemonicamente, com o amadurecimento da profissão.

> Maturação que expressa na passagem dos anos 80 para os anos 90 rupturas com o seu tradicional conservadorismo, embora como bem lembre o autor (NETTO, 1996) "essa ruptura não signifique que o conservadorismo (e com ele, o reacionarismo) foi superado no interior da categoria profissional" (p. 111). Pois, a herança conservadora e antimoderna, constitutiva da gênese da profissão atualiza-se e permanece presente nos tempos de hoje. Essa maturidade profissional que avança no início do novo milênio, se expressa pela democratização da convivência de diferentes posicionamentos teórico-metodológicos e ideopolíticos desde o final da década de 1980. (YAZBEK, 2013, p. 13).

Tendo como referência essas indicações, considera-se a obra de Buriolla resultante da transição de uma concepção de estágio fundamentalmente compreendida como momento de treinamento, para uma concepção enquanto momento de síntese do processo de formação profissional, ou seja, há apontamentos claros de que não se trata da concepção de "treinamento e aprendizagem" como já visto em Vieira (1974), mas também não se trata de concepção de estágio como veremos em Iamamoto (1992).

A obra "Renovação e conservadorismo no Serviço Social, ensaios críticos", com primeira edição, lançada nos anos de 1992, apresenta a reunião de textos da autora Marilda Iamamoto, que tratam de diferentes temáticas, dentre eles, um capítulo intitulado Formação Profissional, constituído de um subtítulo denominado "repensando o ensino da prática".

Segundo Iamamoto (2000), naquele momento, a questão do ensino da prática representa um dos aspectos mais polêmicos no debate contemporâneo sobre formação profissional, pois

> se por um lado, tem se apresentado como uma das preocupações centrais que vem presidindo a estruturação do ensino desde os seus primórdios, por outro, apesar de ampla e reincidentemente debatido, pouco se tem avançado no amadurecimento de propostas que representem um salto substantivo no processo de qualificação teórico e técnico-política de profissionais. (IAMAMOTO, 2000, p. 193).

Nesta perspectiva, nota-se preocupação com a necessidade de enfrentamento dos nós do ensino da prática no processo de formação profissional, em que suas fragilidades, como ser encarado como área residual, pouco valorizada e que não exige "maior formação intelectual por parte dos docentes" (IAMAMOTO, 2000, p. 193), tenham efetivas propostas de superação, esforço e enfrentamento que se materializarão mais tarde nos fundamentos das DC de 1996.

A compreensão do ensino da prática ou estágio é identificada como uma dessas fragilidades, pois, historicamente, "[...] tende a ser reduzido ao "como fazer", numa visão tecnicista e instrumental do exercício da profissão". (IAMAMOTO, 2000, p. 195).

O Serviço Social brasileiro, no decurso da década de noventa do século passado,

> deu um salto de qualidade em sua autoqualificação na sociedade. Essa adquiriu visibilidade pública por meio do Novo Código de Ética do Assistente Social, das revisões da legislação profissional e das profundas alterações verificadas no ensino universitário na área. (...) houve, também, um adensamento do mercado editorial e da produção acadêmica. (...) Os assistentes sociais ingressaram nos anos 90, como uma categoria que também é pesquisadora, reconhecida, como tal, pelas agências de fomento. (Iamamoto, 1998, p. 51).

Neste cenário, a discussão sobre a formação profissional caminhou para responder às demandas da realidade social brasileira, marcada pelas opções neoliberais do Estado brasileiro, "[...] que reiteram a desigualdade e constroem formas despolitizadas de abordagem da questão social, fora do mundo público e dos fóruns democráticos de representação e negociação dos interesses em jogo nas relações Estado / Sociedade". (YAZBEK, 2013, p. 15).

Para Iamamoto, a formação profissional é impactada pelo movimento do real, e, portanto, tensionada a responder ao que ela chama de um duplo e indissociável desafio:

> decifrar a dinâmica da sociedade e do Estado e suas determinações no âmbito profissional; ao mesmo tempo, fazer uso do acervo de conhecimentos para iluminar possibilidades reais de ação profissional naquela realidade, respondendo às demandas imediatas feitas à profissão, recriando-as e ampliando o espaço educacional, de forma interventiva, crítica e eficaz. (IAMAMOTO, 2000, p. 197).

Responder a esses desafios pressupõe, para a autora, necessariamente, repensar a formação teórico-metodológica e técnico-operativa, na qual o ensino da prática é elemento

constitutivo e constituinte, e reitera "[...] o estágio não pode ser estreitado pelos limites da pura execução", ele deve ser o "[...] momento privilegiado para a releitura crítica das ações profissionais, elucidando-as nos seus multifacéticos ângulos". (IAMAMOTO, 2000, p. 199)

Neste sentido, para a autora, o estágio supervisionado pressupõe indagações teóricas, investigativas, rompendo com o ensino unilateral técnico operativo que, por anos, permeou e sustentou o debate no âmbito do estágio em serviço social, o que define como um ponto de estrangulamento da formação profissional naquele datado momento histórico.

Iamamoto define formação profissional como um processo onde se busca "[...] preparar cientificamente quadros profissionais capazes de responder às exigências de um projeto profissional coletivamente construído e historicamente situado". Refere-se, portanto, ao projeto coletivo, comprometido com as classes subalternas, expresso no código de ética profissional do assistente social de 1993: "opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação-exploração de classe, etnia e gênero." (CFESS, 1993, p.24)

Partindo dessa premissa, o estágio supervisionado é reafirmado como tendo um significativo papel no processo de formação profissional, pois é momento de estudo, de reflexão do fazer, possibilitando ao aluno relações mediatas com o cotidiano profissional do assistente social. É também desenvolvimento de saberes técnico-operativos que, necessariamente, perpassam pelos saberes teórico-metodológicos e ético-políticos, que oportuniza "[...] ultrapassar as aparências mistificadoras da realidade para descobrir os processos sociais que se movem por detrás daquelas aparências e lhes atribuem historicidade". (IAMAMOTO, 2000, p. 195 196).

Para Iamamoto, o estágio deve desenvolver-se

> capacitando assim o aluno – teórica e praticamente - a efetuar e antever sua execução sob novos parâmetros de qualidade, capaz de responder a questões como: a que venho? Para quê? Com que função? A serviço de quem? Enfim, almeja-se capacitar o aluno a tratar as pequenas questões da prática cotidiana como grandes desafios intelectuais e operativos. (IAMAMOTO, 2000, p. 203).

A obra de Iamamoto expressa demanda demasiadamente urgente e premente no seio da categoria profissional pelo debate sobre formação profissional e estágio supevrisionado;

contribui com os caminhos que a categoria profissional irá trilhar no decorrer dos anos de 1990 quando da revisão curricular que gerou as diretrizes curriculares de 1996, que influenciaram, de maneira importante, a direção do ensino em Serviço Social e, dentre os vários componentes curriculares, o estágio, que, segundo a mesma autora, foi relegado "aos porões dos processos de reestruturação curricular" e passa a ter centralidade no processo de formação profissional.

Um dos marcos importantes, que expressam o significado que ganha o estágio supervisionado no seio da categoria profissional, no curso dos anos de 1990, é a Lei que Regulamenta a Profissão, que garante como atribuição privativa do assistente social "o treinamento, avaliação e supervisão direta de estagiários de Serviço Social" (BRASIL, 1993).

Pode-se dizer que a referida legislação corroborou para se repensar o estágio supervisionado em Serviço Social, a partir do necessário e estratégico processo de reposicionamento da profissão "frente às necessidades e possibilidades presentes na sociedade brasileira na contemporaneidade" (KOIKE, 2009, p.14). Para a autora isso se deu a partir da dedicação da categoria profissional frente a revisão curricular, materializada, como visto, nas DC da ABEPSS, de 1996.

No que tange a especificidade do estágio supervisionado, nas DC da ABEPSS, o mesmo passa a ser concebido como uma das atividades integradoras do currículo, ao lado do trabalho de conclusão de curso, ou seja, devendo ser desenvolvido ao longo da estrutura curricular e a partir do desdobramento das matérias e seus componentes curriculares. Nela, o estágio é definido como

> uma atividade curricular obrigatória que se configura a partir da inserção do aluno no espaço sócio-institucional objetivando capacitá-lo para o exercício do trabalho profissional, o que pressupõe supervisão sistemática. Esta supervisão será feita pelo professor supervisor e pelo profissional do campo, através da reflexão, acompanhamento e sistematização com base em planos de estágio, elaborados em conjunto entre Unidade de Ensino e Unidade Campo de Estágio, tendo como referência a Lei 8662/93 (Lei de Regulamentação da Profissão) e o Código de Ética do Profissional (1993). O Estágio Supervisionado é concomitante ao período letivo escolar. (BRASIL, 1996)

Em 2001, apesar das modificações realizadas pelo MEC para a aprovação das DC propostas pela ABEPSS como visto em Koike (2009), no que se refere ao estágio

supervisionado, se mantiveram os princípios da formação profissional e ainda "a necessária indissociabilidade entre a supervisão acadêmica e profissional na atividade de estágio, bem como a garantia da supervisão sistemática e conjunta" (RAMOS, 2009, p. 24).

No entanto, esse considerado ganho, ou essa não perda, não desarticulou a categoria profissional, que manteve o debate sistematicamente, resultando na pesquisa qualitativa das diretrizes curriculares[29], onde os principais resultados relacionados ao estágio supervisionado foram por Ramos (2009) discutidos e sistematizados da seguinte forma: a) quanto às tendências sobre o estágio, b) quanto às potencialidades do estágio e c) quanto às dificuldades quanto à sua operacionalização.

Dentre as principais tendências, RAMOS (2009) destaca a quantidade de alunos por supervisor pedagógico acadêmico que foi consideravelmente menor nas IES públicas do que nas privadas; a remuneração ou bolsas de estágio foram mais frequentes em IES privadas do que públicas; a quantidade de estudantes por supervisor de campo foram aproximados nas duas modalidades das IES, entre 2 à 5; as IES públicas iniciam as atividades de estágio supervisionado mais cedo do que nas IES privadas, quanto a duração dos estágios, em média não ocorreram variações, ficando entre 3 a 4 semestres e quanto a existência coordenação, supervisão pedagógica acadêmica e de campo não foram detectadas importantes diferenças entre as IES públicas e privadas.

Com relação às potencialidades do estágio supervisionado Ramos (2009, p. 26) apontam as

> relacionadas à experiência de estágio, (com destaque) a garantia da supervisão de campo e acadêmica; a existência de uma política de estagio; a implantação de fóruns de supervisores e núcleos de estudos e pesquisa em supervisão; a socialização das experiências de estagio, a materialização de experiências de articulação entre estágio, pesquisa e extensão; a capacitação do corpo de supervisores; e a existência de estágios remunerados.

Os dados ainda apontaram as principais dificuldades com relação a operacionalização do estágio supervisionado, com destaque a ausência de acompanhamento nos campos de estágio pelo supervisor pedagógico acadêmico, distanciamento entre a IES e

[29] A pesquisa avaliativa das Diretrizes Curriculares da ABEPSS foi realizada uma década seguinte à sua aprovação e publicados na Revista Temporalis n° 14.

os campos de estágio, inexistência de uma política de capacitação do supervisor pedagógico de campo permanente, a inexistência do acompanhamento do estágio não obrigatório e por fim, escolha do campo relacionando – o a empregabilidade.

Sobre este último, relacionado o estágio supervisionado à empregabilidade, Vasconcelos (2009, p. 70) destaca que o mesmo "é alvo das estratégias capitalistas de redução dos custos com a força de trabalho, fazendo com que, historicamente o(a) estagiário(a) seja visto como "mão de obra barata".

O resultado da avaliação das DC, somado ao processo de construção e promulgação da LDE n° 11.788, de 25/09/2008, a resolução do CFESS n° 533, de 29/09/2008 e a defesa de um projeto de formação profissional comprometido com a qualidade e a direção social crítica e emancipatória, serão subsídios para a construção da PNE da ABEPSS.

Vasconcelos (2009, p. 67-68) evidencia que

> a defesa da qualidade da formação profissional em Serviço Social perpassa, fundamentalmente, o enfrentamento das fragilidades presentes nos estágios curriculares, visto que estes se configuram como um dos componentes significativamente relevantes no processo de formação acadêmica, por possibilitar a inserção do(a) estudante na dinâmica e contraditória realidade dos espaços sócio-ocupacionais em que os (as) assistentes socais trabalham, impulsionando a apreensão crítica da realidade e a participação destes (as) nos processos coletivos de trabalho em que se inserem os(as) assistentes sociais supervisores (as) de campo.

Tal compreensão só é possível a partir da apreensão dialética da totalidade "histórica e das particularidades socioeconômicas e políticas que forma a realidade social em sua concretude, por meio do *Trabalho* no processo de constituição do indivíduo social e da produção da vida material, nos marcos da sociedade capitalista" (ABEPSS, 2009, p. 171), ou seja, pautando-se nos fundamentos teórico-metodológicos e direcionamento ético-político do materialismo histórico dialético.

Neste sentido, o estágio supervisionado é compreendido como elemento constitutivo do posicionamento da categoria profissional em oposição à formação vinculada às leis do mercado e ao mero desenvolvimento da racionalidade técnico-instrumental do estagiário, portanto, para além das demandas exclusivas do mercado de trabalho, vislumbrando e "ampliando os horizontes da formação do profissional com o desenvolvimento de

competências técnica–operativas, compromisso ético–político e sustentação teórico-metodológica, tendo em vista que o Serviço Social é uma especialização do trabalho coletivo" (ABEPSS, 2009, 171).

A defesa dos valores ético-políticos, por meio da concepção de uma nova sociabilidade que supere a exploração e as formas de opressão, somados aos princípios da indissociabilidade entre as dimensões teórico-metodológicas e técnico operativa, a articulação entre formação e exercício profissional, a indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e de campo, articulação entre universidade e sociedade, a unidade entre teoria e prática e por fim a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, são possibilidades concretas para a perspectiva de preservação de importantes dimensões do processo formativo do assistente social. (ABEPSS, 2009)

Tais princípios, valores e defesas são tratados na PNE da ABEPSS de forma detalhada e com vistas à defesa do estágio supervisionado qualificado na perspectiva do projeto ético-político profissional, defesa essa expressa anteriormente em diferentes documentos da categoria como a resolução do CFESS n˚533/2008 e que será apresentada mais detalhadamente a seguir.

2.2.1 A Lei Nacional de Estágio e a Resolução do CFESS número 533/2008.

Os anos de 1990 é marcado por importantes ações no âmbito da materialidade do projeto ético-político do serviço social brasileiro, materializados na LRP n˚8.662 e no CE, ambos de 1993 e nas DC da ABEPSS de 1996, expressando o posicionamento da categoria profissional frente a diferentes aspectos, no âmbito do exercício e formação profissional.

A profissão adentra os anos 2000, nas palavras de Iamamoto (2000) impactada grandemente pelas transformações societárias, cujas principais características são as diversas formas de precarização da formação profissional, como parte do processo de sucateamento da educação no país, o que indicam a necessidade de fortalecimento do projeto ético-político profissional em suas diferentes dimensões. Neste sentido, o serviço social coloca-se contrário às iniciativas do governo em vigor frente ao ensino superior brasileiro.

No curso do segundo mandato do governo Lula, com a aprovação da Lei nº 11.788/2008 de 25 de setembro, a conhecida LDE, também corrobora para um direcionamento para o debate sobre o estágio supervisionado em serviço social pela categoria profissional, tendo como primeira medida de impacto, a aprovação da Resolução CFESS nº. 533/2008 e mais tarde da PNE da ABEPSS.

A LDE nº. 11.788/2008 é considerada pela categoria profissional, uma resposta a uma demanda histórica com relação ao estágio supervisionado em seus diferentes níveis. Com sua promulgação, o estágio passa a ser definido como "parte inerente do projeto pedagógico do curso, além de compor o processo de formação do educando. Dessa forma, o estágio é definido como ato educativo escolar supervisionado" (BRASIL, 2008).

Além desse avanço, segundo Macêdo et all (2013), pode-se destacar outros não menos importantes, como o respaldo legal para os acadêmicos no que tange ao estágio na área de seu curso e sob supervisão de um profissional também de sua área de formação; a imprescindível vinculação entre a formação acadêmica e as atividades de estágio, garantindo a unidade teórico-prática no processo de formação profissional[30] e por fim, ao

> regulamentar as atuações das supervisões de campo e acadêmica, viabilizou para além de um estágio normatizado, contribuiu para que os processos de fiscalização ocorressem de forma mais consistente, uma vez que, como afirma Buriolla (2008), a base legal sobre estágio, seja na dimensão geral ou especifica, atribui, na sua execução, um caráter de "proteção" e de formação prática ao aluno (MACÊDO et all, 2013, p. 06)

Outros avanços e pontos polêmicos da LDE puderam ser identificados também, a partir do estudo e pesquisa exploratória para construção do presente trabalho. Quanto aos avanços destaque para a limitação da carga horária semanal em 30 h e recesso remunerado de 30 dias após um ano da realização de estágio. Com relação ao ponto polêmico e que merece atenção, é a não obrigatoriedade de concessão de bolsa salarial, podendo ser ao estagiário concedido como contrapartida as horas de estágio, alguns benefícios ou contraprestação. Apesar dos avanços e pontos polêmicos, o que pode-se observar que em relação a sua

---

[30] Esse projeto de formação profissional reconhece, a partir de um referencial teórico marxista, a relação de unidade na diversidade entre teoria e prática. A teoria oferece o conhecimento sobre o objeto a ser estudado e não a sua transformação. Esse objeto, por sua vez, já existe. É parte de uma prática social, e, como tal, só pode ser conhecido ou apreendido em sua essência, a partir de um conhecimento teórico. (SANTOS e PINI, 2013, p.136)

antecessora, de 1977, principalmente no que tange aos direitos dos estagiários, a lei n° 11.788/2008 deve ser considerada uma importante conquista.

A resolução do CFESS nº. 533/2008 é resposta a uma dívida da profissão que, historicamente, segundo Iamamoto (2000), considerou o estágio como o "patinho feio" do debate acadêmico, sendo por vezes encarado como tema de área residual e pouco valorizado.

A partir disso, e visando responder à situações irregulares, no campo da supervisão de estágio, o CFESS aprovou a referida resolução, com base numa direção política, construída no âmbito das diferentes instâncias que o compõem, e que somente foi possível a partir da regularização do estágio pelo Estado, ou seja, através das normativas e orientações em âmbito nacional, especialmente a LDB e LDE.

Cabe destacar, a LDE antecede a resolução do CFESS n° 533, e a impacta diretamente, quando, por exemplo, registra-se que "a supervisão por profissional da área de formação do/a estagiário/a já está prevista na lei de Estágio" (ABEPSS, 2012, p.13) e ainda o estabelecimento das modalidades estágio obrigatório e não obrigatório, exigindo que ambas se deem nas mesmas condições: "o estágio não obrigatório, definido na lei 11.788, de 25 de setembro de 2008, deverá ocorrer nas condições definidas na referida lei e na presente Resolução"(CFESS, 2008)

É certo que o debate e o teor da resolução que regulamenta a supervisão direta de estágio no Serviço Social foi construído a partir do final dos anos de 1990, e ao longo dos anos 2000, sendo inclusive considerado esse caminho percorrido, na própria resolução, ao citar o

> processo de debate já acumulado, que teve seu início no XXXII Encontro Nacional CFESS/CRESS realizado em Salvador, em 2003, com representantes do CFESS, da ABEPSS e da ENESSO, que discutiram a relação do estágio supervisionado com a Política Nacional de Fiscalização; (...) o amplo debate em torno da matéria, que resultou nas contribuições enviadas pelos Conselhos Regionais de Serviço Social, que indicaram as principais dificuldades encontradas na fiscalização profissional, bem como sugestões para a regulamentação da supervisão direta de estágio; (...) os termos do Parecer Jurídico nº 12/98, de 17 de março de 1998, de autoria da assessora jurídica do CFESS Sylvia Helena Terra, que discorre sobre a caracterização da supervisão direta no Serviço Social, que subsidiará os termos da presente norma (CFESS, 2008)

No entanto, a aprovação e o trabalho de ampla divulgação da resolução do CFESS n° 533/2008 tem relação direta com a aprovação da LDE naquele mesmo ano.

Com relação aos objetivos da resolução destaca-se, considerando o objeto de estudo dessa dissertação, o Art. 1º, que dispõe sobre as responsabilidades das unidades de ensino, pela abertura de campo de estágio supervisionado, nas duas modalidades, tanto o obrigatório e quanto o não obrigatório, tendo como fundamento a artigo 14 da Lei 8662/1993. Nele fica definido o prazo de 30 (trinta) dias

> a partir do início de cada semestre letivo, para encaminhar aos Conselhos Regionais de Serviço Social de sua jurisdição, comunicação formal e escrita, indicando: I- Campos credenciados, bem como seus respectivos endereços e contatos; II- Nome e número de registro no CRESS dos profissionais responsáveis pela supervisão acadêmica e de campo; III- Nome do estagiário e semestre em que está matriculado (CFESS, 2008).

Ademais, todos os artigos da referida resolução, compõem e dão indicativo do compromisso da categoria profissional, na busca pela garantia que o estágio em Serviço Social tenha supervisão direta, das responsabilizações das partes envolvidas no processo, seja da unidade de ensino, dos coordenadores e dos supervisores, tanto o acadêmico quanto o de campo.

Lewgoy (2009, p. 52) reforça o que Iamamoto já havia afirmado em 1998, que há necessidade [...] "de integração entre as agências de formação e as de serviço, ao sinalizar a existência de alguns nós górdios na formação profissional entre eles a ausência de políticas de estágio". Neste sentido, há na promulgação da LDE, n° 11.788/2008 os fundamentos para elaboração de uma política nacional de estágio, o que possibilitou nos conteúdos da resolução do CFESS n° 533/2008, a emergência de uma política nacional de estágio da profissão, que na situação do serviço social era suficientemente debatida nos espaços da ABEPSS.

A demanda pela elaboração de uma política de estágio construída pela categoria profissional, ganha centralidade nas gestões tanto da ABEPSS 2009-2010, quanto do CFESS 2008-2011, pois, considerando que

> o aparato legal e institucional do estágio supervisionado em Serviço Social norteará a intervenção profissional e dos estagiários não só do ponto de vista prescritivo, legal, mas também em sua dimensão teórico-ético-política. Essa dimensão oferece pressupostos para as atividades operativas dos estagiários nas instituições, direcionando, assim, as competências e habilidades à

> compreensão de que o técnico e o político são dimensões de forma unívoca. Portanto, a Lei n°8.662/93 e o Código de Ética Profissional (1993), que dispõem sobre a profissão do assistente social, são instrumentos imprescindíveis a serem vivenciados diariamente nos espaços de trabalho, bem como a Lei n° 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes (capítulo IV – do estagiário, art 10) e a resolução 533/08/CFESS, que versa sobre supervisão direta.

Parte desse processo, de se garantir a centralidade ao estágio supervisionado, no cerne da formação profissional em Serviço Social, da construção da dimensão jurídico-política do projeto ético-político profissional, através de instrumentos como a resolução ora apresentada, está inserida na PNE da ABEPSS.

2.2.2 A Política Nacional de Estágio da ABEPSS

A construção da PNE é resultado, das ações prioritárias da gestão 2009-2010 da ABEPSS, para o fortalecimento do estágio supervisionado, da defesa de um projeto de formação profissional articulado com o projeto ético-político do Serviço Social e da resistência às reformas em curso no âmbito do ensino superior brasileiro nas últimas três décadas, mas não somente desta entidade.

A defesa do estágio supervisionado, enquanto elemento constituinte e constitutivo da formação profissional, não é bandeira de luta exclusiva da ABEPSS, pelo contrário, as demais entidades representativas da categoria profissional, seja ela no âmbito da fiscalização do exercício profissional, com o conjunto CFESS-CRESS, seja no âmbito da organização dos estudantes de serviço social, através da ENESSO, contribuíram no debate e no indicativo para elaboração da PNE, tendo a articulação política entre as entidades papel de destaque. Neste sentido,

> a construção da PNE deu-se “com a participação dos estudantes e da categoria profissional, por meio da interlocução nas oficinas nacional, regionais e locais e através de um trabalho integrado entre a Executiva Nacional da ABEPSS e a Coordenação de Graduação com as vices-presidências das Regionais Nordeste, Norte, leste, Centro Oeste, Sul II e Sul I e as representações regionais e nacional dos discentes de graduação (LEWGOY, 2009, p. 52).

Neste caso, pode-se afirmar que a PNE é parte da materialização do amplo processo de confirmação do projeto de formação profissional, articulado pelas entidades representativas da categoria profissional, em suas diferentes instâncias, pautados no projeto ético-político do serviço social, especialmente a partir da última década do século passado.

Portanto, quanto à sua natureza, segundo Ortiz (2014) dois aspectos são importantes para pensá-la, primeiro

> ela nasceu de uma necessidade concreta que foi o irrefutável enfrentamento da precarização do ensino superior e da reforma universitária. [Segundo] originou-se a partir de um Plano de Lutas Nacional construído coletivamente pelas entidades representativas do Serviço Social. Não foi, portanto, um precisionismo acadêmico oriundo da cabeça de alguns afortunados, como é comum pensar (ORTIZ, 2014, p. 208)

Neste sentido, o processo de construção da PNE só foi possível pela mediação, expressão do sentido político, dos homens e mulheres que compõem a categoria profissional dos assistentes sociais, possibilitando romper com uma visão focalista do fazer profissional, do processo de formação profissional e, por conseguinte, do estágio supervisionado. É somente pela mediação, justamente pela opção política que o significado social da profissão ganha materialidade.

> Essa opção política implica em compreender e desvelar no conjunto das relações sociais as situações postas no cotidiano da sociedade, realizando a leitura do movimento do real, entendendo que este real e as múltiplas determinações nele estabelecidas são consequências de um projeto social em vigência, no caso o capitalismo. Tendo essa compreensão percebe-se que essa opção política se dá em dois sentidos, um que contribui para a continuidade e fortalecimento do projeto social posto, e outro, que indica a perspectiva de rompimento e construção de outro projeto societário, com uma perspectiva libertadora e emancipatória. (AMICUCCI, 2011, p. 77)

No caso da elaboração da PNE, fica evidente o posicionamento político da categoria profissional, quando ocorre a defesa do projeto de formação profissional compreendendo-a como luta contra a precarização do ensino superior. Outro ponto que evidencia o posicionamento político está na defesa do estágio supervisionado enquanto "terreno germinador das demandas e das possibilidades do conhecimento e das práticas na apreensão das determinações e mediações que incidem na realidade social". (ABEPSS, 2009, p. 176)

No processo de construção da PNE da ABEPSS, foram identificados alguns pontos polêmicos, dentre eles destacam-se a questão do estágio supervisionado não obrigatório e o número de estudantes supervisionados pelo supervisor pedagógico acadêmico.

Quanto à primeira polêmica, Ramos (2009) explica que o estágio supervisionado não obrigatório tem assumido diferentes formas de execução, considerando as diversas formas de constituição dos projetos pedagógicos dos cursos, estando em alguns casos presentes e em outros não. Sobre isso incidem fatos como dificuldades operacionais para os colegiados de cursos, compostos por "corpo docente e coordenações de estágio, que estão implicadas no seu reconhecimento, como quadro reduzido de professores efetivos e a ausência de regulamentações das IES que orientem a supervisão a essa modalidade de estágio". (RAMOS, 2009, p. 32).

Essa modalidade de estágio supervisionado, historicamente, pouco foi incluída no âmbito do debate da categoria profissional, o que diante das legislações e demandas sobre o tema, dentre elas, a LDE e a Resolução n°533/2008 do CFESS, fez-se necessário ampliar a discussão e materializa-la na PNE. De acordo com a referida política, o estágio na modalidade não obrigatório deverá ser dado nas mesmas condições do estágio obrigatório, mas respeitando suas particularidades.

> As discussões propiciadas pela construção da PNE evidenciaram um polêmico debate sobre as diferenças entre o estágio supervisionado curricular obrigatório e nãoobrigatório. Há mesmo posições que entendem, a partir de certa interpretação da mais nova Lei de Estágio (11.788/08), que não há diferenças. Pensa-se que esta afirmação é incorreta. Por isso a PNE se propõe a tratar de diferenciar estas duas experiências pedagógicas e os lugares que ocupam ou podem ocupar no processo de formação profissional em Serviço Social (RAMOS, 2009, p. 34)

Com relação à outra polêmica, Ramos (2009) aponta que foi identificada a necessidade de que na PNE da ABEPSS esteja a recomendação do número de estagiários por supervisor pedagógico acadêmico. Importante ressaltar que a resolução do CFESS 533/2008, que estabeleceu o número de estagiários por supervisor pedagógico de campo, corroborou para o debate. Nela, está previsto um (01) estagiário por dez (10) horas de trabalho.

Ramos (2009, p. 34) explica que os "dados apresentados no relatório da pesquisa avaliativa das diretrizes demonstraram que a quantidade de estudantes por supervisor

acadêmico varia de 2 a 65 estudantes", o que justifica a necessidade de estabelecimento de um percentual de estagiários por professor, vislumbrando a garantia da qualidade do processo de supervisão e consequentemente da formação profissional.

A resposta à essa demanda está expressa na afirmação que, "cabe aos sujeitos as mesmas responsabilidades para uma e outra experiência pedagógica de estágio" (ABEPSS, 2009, p. 189) tendo como fundamento a resolução do CFESS n 533/2008. A materialização da dimensão político-organizativa do projeto ético – político profissional fica evidente.

Ainda com relação à supervisão pedagógico acadêmica, a PNE da ABEPSS orienta que nos projetos pedagógicos dos cursos, estejam previstas, de acordo com suas particularidades, "a forma como será dada esta supervisão direta tanto aos discentes em estágio obrigatório quanto aos em estágio não obrigatório, incluindo aí as possíveis diferenças no processo, desde que garantindo as bases legais em voga" (ABEPSS, 2009, p. 189).

A partir da revisão bibliográfica, uma questão destacou-se: sendo o estágio supervisionado uma disciplina, e portanto, atribuição docente, em que medida a supervisão direta poderá ser realizada por profissional assistente social, não docente? [31] Neste sentido a supervisão direta se coloca como um desafio. Diante da reforma do ensino superior em curso no país e seu o impacto na formação em Serviço Social, como por exemplo no deficitário número de docentes, sejam em UFA's públicas ou privadas, a realidade do EAD, a supervisão direta, para que seja realizada, de acordo com sua natureza – atribuição docente, tanto na modalidade do estágio obrigatório quanto não obrigatório, continua sendo ponto polêmico. Um dos fatores trata-se da construção histórica da categoria profissional quanto a concepção de supervisão direta, expressa nos preceitos dos código de ética de 1993, na lei que regulamenta a profissão, nas DC da ABEPSS e finalmente nas resolução do CFESS n˚522/2008 e na PNE da ABEPSS.

Para além dos pontos polêmicos evidenciados por Ramos (2009), a PNE da ABEPSS procurou responder ao conjunto de demandas históricas e específicas do estágio

[31] Nos limites desse trabalho, não será possível aprofundar e desenvolver a referida questão. No entanto, a partir da revisão bibliográfica realizada, quando não foram identificados trabalhos, artigos, dissertações e teses em que essa perspectiva de compreensão do estágio enquanto disciplina e portanto a supervisão de estágio ser atribuição docente, a como objeto de pesquisa. Em tempos de precarização das condições do trabalho dos assistentes sociais inseridos em diferentes espaços sócio- ocupacionais, seja ele docente ou não, de fomento ao ensino à distancia, o debate torna- urgente e necessário.

supervisionado em serviço social que, por uma opção metodológica, serão aqui apresentados em três eixos distintos, mas que compõem a unidade estágio, são eles: 1) da concepção e modalidades de estágio, 2) das atribuições dos sujeitos envolvidos no processo de estágio e 3) da operacionalização do estágio.

2.2.2.1 Concepção e modalidades de estágio supervisionado

A partir do Movimento de Reconceituação do Serviço Social no Brasil, no contexto dos movimentos que a categoria profissional vivenciou por dentro e por fora dela, a concepção de estágio e suas diferentes modalidades foram impactadas. Como exemplos pode-se citar as concepções de estágio supervisionado antagônicas de Vieira (1974) e Lewgoy (2013).

A primeira concebe-o como "o lugar, o período, o instrumento para formação do futuro profissional e é também um exercício de reflexão, um treinamento e uma aprendizagem". (VIEIRA, 1974, p. 129). Já Lewgoy (2013, p.79) compreende-o como o momento que se

> possibilita ao aluno uma identificação com o mundo profissional e com a dinâmica social. Isso vai requerer a adoção de uma concepção que preserve o compromisso ético-político da profissão, ao mesmo tempo em que prepara o aluno para dar respostas que possam incluí-lo no mercado, o qual oferece à profissão visibilidade e validade social.

Na PNE da ABEPSS, a concepção de estágio supervisionado reflete a maturidade da categoria profissional, enquanto conhecimento construído histórica e coletivamente, sobre o processo de formação profissional, principalmente a partir das DC da ABEPSS, pois, à medida que a concepção de formação é problematizada, a concepção de estágio é alterada.

A concepção de estágio expressa na PNE da ABEPSS foi elaborada pautando-se na premissa de que ele é o momento em que se oportuniza

> 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, 2009, p. 174)

Neste sentido, o estágio supervisionado é o elemento central do ensino teórico-prático, porque enquanto componente curricular, propicia ao aluno o contato com os componentes da realidade social, somados aos fundamentos da profissão e as expressões da "questão social".

Além disso, diretamente contribui para a aquisição de experiências e, assim, possibilitar a apreensão de habilidades, demandas para os procedimentos interventivos. Ainda, por meio das supervisões, tanto as acadêmicas, quanto as de campo, "amplia-se os conhecimentos teóricos sobre a realidade, sobre o objeto de nossa intervenção, ou seja, sobre a Questão Social e suas expressões, propiciando uma leitura crítica da realidade" (SANTOS e PINI, 2013, p. 142).

Quanto às modalidades, a PNE da ABEPSS em consonância com a LDE, prevê a obrigatória e a não obrigatória. Ambas são fundamentadas na concepção que "tem como perspectiva a processualidade da supervisão na formação para o exercício profissional, processo que não é linear, mas complexo e tipicamente histórico" (ABEPSS, 2009, p. 176)

A modalidade obrigatória do estágio supervisionado,

> vincula-se ao projeto político profissional e à perspectiva legal, evidenciada pelos ditames do Código de Ética Profissional (1993), da Lei de Regulamentação da Profissão (1993) e da Resolução 533/2008 do CFESS, e está ancorado nas Diretrizes Curriculares da ABESS (1996). (ABEPSS, 2009, p. 176)

Neste sentido pressupõe o acompanhamento e sistematização do processo de estágio, através da supervisão direta e portanto dos supervisores pedagógicos acadêmico e de campo, através de instrumento elaborado conjuntamente entre as partes e o estudante, o chamado plano de estágio[32].

[32] "O plano de estágio é um documento utilizado como constante referência, tanto para o estagiário quanto para o supervisor de campo e o acadêmico, devendo portanto estar disposto em local de fácil e rápido acesso, tanto no campo de estágio como na Unidade de Formação Acadêmica - UFA. Orienta-se suprimir a prática da consulta a

A aprendizagem configura-se como "matéria-prima para os supervisores (...) que vai se afirmando diante da intencionalidade, da orientação, do acompanhamento sistemático e do ensino" (ABEPSS, 2009, p. 177), visando possibilitar ao estudante a expertise para produzir conhecimentos e intervir sobre a realidade social do seu campo de estágio.

Nesta perspectiva a supervisão, tanto pedagógica acadêmica, quanto a pedagógica de campo perpassa necessariamente pela reflexão sobre o projeto ético-político profissional, quando garante ao estudante conhecer e refletir sobre a realidade profissional nos campos de estágio, reconhecer os limites e possibilidades das respostas profissionais no cotidiano profissional.

Quanto ao estágio supervisionado na modalidade não obrigatório, a PNE da ABEPSS prevê que ele seja desenvolvido nas mesmas condições do estágio supervisionado modalidade obrigatório, salvo suas particularidades, dentre elas está em se constituir numa "atividade complementar de caráter opcional, se assumido pela UFA em seu projeto pedagógico", ou seja, deverá ser sistematicamente descrita, trabalhada e apresentada "em consonância com as diretrizes apresentadas nesta Política Nacional de Estágio, oferecendo as condições necessárias ao corpo docente, para a efetiva garantia da qualidade desta atividade no processo de formação profissional do estudante" (ABEPSS,2009, p. 177-178)

Apesar das suas particularidades, cabe destacar, que ambas as modalidades deverão responder ao objetivo que se almeja para o estágio supervisionado em serviço social, qual seja, que ele seja garantidor - enquanto um dos elementos que compõem a formação profissional, e que está em constante construção, requerendo esforço coletivo a ser alcançado, – de uma formação de qualidade e que responda as demandas das classes trabalhadoras.

Vasconcelos (2009, p.69) reitera tal posicionamento, quando afirma que tais "modalidades, assim como os demais processos de ensino-aprendizagem, requerem acompanhamento, planejamento e avaliação, materializando-se por meio de uma relação entre diversos sujeitos do processo de construção do conhecimento".

---

este documento apenas por ocasião das avaliações sistemáticas, o que ainda comumente ocorre nos campos de estágio e também nas UFAs. Também se recomenda evitar a realização de atividades que não constam no plano de estágio; caso seja necessário, devido a questões institucionais e/ou acadêmicas, tais atividades deverão ser registradas num documento e anexadas ao plano de estágio"(OLIVEIRA, 2009, p. 102).

2.2.2.2 Atribuições dos sujeitos envolvidos no processo de estágio supervisionado

O estágio supervisionado em Serviço Social só poderá ser desenvolvido, com a participação de sujeitos que o protagonizam. De acordo com a PNE da ABEPSS estes são responsáveis por atribuições, funções e papéis específicos e que garante a indissociabilidade entre estágio e supervisão.

> A supervisão de estágio na formação em Serviço Social envolve duas dimensões distintas, mas não excludentes de acompanhamento e orientação profissional: uma supervisão acadêmica que caracteriza a prática docente e, portanto, sob responsabilidade do(a) professor(a)-supervisor(a) no contexto do curso e a supervisão de campo, que compreende o acompanhamento direto das atividades prático-institucionais da(o) estudante pelo(a) assistente social, nos campos de estágio. Estas dimensões devem estar diretamente articuladas em todo processo de supervisão. (ABEPSS, 2009, p. 179)

Portanto os sujeitos envolvidos no processo de estágio são: o(a) estudante, o supervisor pedagógico acadêmico, o supervisor pedagógico de campo, e os demais profissionais e pessoas envolvidas no cotidiano da instituição em que o estágio é desenvolvido e que tem relação direta com o ensino - aprendizagem .

As atribuições dos sujeitos, estão previstas na PNE da ABEPSS e são referenciadas em documentos específicos e não específicos do serviço social e que como visto, compõem a dimensão jurídico-político do projeto profissional, quais sejam: a Lei n° 8.662/93 que regulamenta a profissão, a LDE n° 11.788/2008 e a resolução do CFESS n° 533/2008.

Dentre as principais atribuições do supervisor pedagógico acadêmico destaca-se a de

> orientar os estagiários e avaliar seu aprendizado, em constante diálogo com o(a) supervisor(a) de campo, visando a qualificação do estudante durante o processo de formação e aprendizagem das dimensões teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas da profissão, em conformidade com o plano de estágio (ABEPSS, 2009, p.179)

O supervisor pedagógico de campo, tem como principais funções as de acompanhar, orientar e avaliar o(a) estudante no processo de inserção na instituição onde o estágio será realizado, tendo como parâmetro o mencionado plano de estágio, que deverá fundamentar-se

e estar em consonância com o projeto político pedagógico do curso da UFA em que está matriculado (a) e com os demais programas institucionais, observando o diálogo permanente entre os sujeitos envolvidos. (ABEPSS, 2009).

E ao (a) estudante, estagiário(a),

> sujeito investigativo, crítico e interventivo, cabe conhecer e compreender a realidade social, inserido no processo de ensino-aprendizagem, construindo conhecimentos e experiências coletivamente que solidifiquem a qualidade de sua formação, mediante o enfrentamento de situações presentes na ação profissional, identificando as relações de força, os sujeitos, as contradições da realidade social (ABEPSS, 2009, p. 179).

Na PNE da ABEPSS há ainda a referência de funções e atribuições de um sujeito específico, que pode ser também supervisor acadêmico, supervisor de campo, ou exercer exclusivamente o papel de coordenador de estágio. A referida função é recomendada pela PNE para que haja uma organização e gestão da política de estágio nas UFA's, indispensável para um estágio de qualidade.

Dentre as principais atribuições, cabe à coordenação de estágio "atuar diretamente articulada às coordenações de curso ou departamentos, de modo a viabilizar as novas demandas de qualificação do Estágio como elemento central da formação profissional"(ABEPSS, 2009, p. 183).

Para Oliveira (2009, p. 109) "a compreensão dos diferentes papéis torna-se fundamental para o necessário desenvolvimento do estágio supervisionado em Serviço Social, evitando-se equívocos que comprometem a efetivação da referida atividade". Neste sentido, os sujeitos envolvidos precisam ter clareza de seus papéis e funções para que haja possibilidade de superação, por meio do esforço coletivo, dos limites apresentados ao processo de estágio, seja nos campos de estágio ou nas UFA's.

2.2.2.3 Operacionalização do estágio supervisionado

Pensar sobre a operacionalização do estágio supervisionado, requer remetê-lo às exigências pedagógicas que recaem tanto sobre as UFA's, quanto aos sujeitos envolvidos no processo como todo, além da aproximação constante com "segmentos organizados da

categoria e demais setores da universidade, bem como instituições relacionadas ao estágio"(ABEPSS, 2009, p. 185), como por exemplo o conjunto CFESS / CRESS por meio da resolução que tratam sobre a supervisão de estágio, a n° 533/2008 e a LDE do mesmo ano.

A PNE da ABEPSS concebe a operacionalização do estágio supervisionado, partindo dos aspectos presentes sobre o tema, principalmente expressos nas DC da ABEPSS, "já que o debate acumulado sinaliza que um dos grandes desafios, existentes no tratamento dessa temática, reside na materialização dos princípios e objetivos do estágio, no cotidiano da formação profissional"(ABEPSS, 2009, p. 185).

Neste sentido, uma das principais recomendações da PNE da ABEPSS é que a operacionalização do estágio supervisionado nas UFA's se dê através da elaboração de uma política de estágio própria, e que tenha como fundamento indispensável as normatizações e legislações que tratem sobre estágio e supervisão em vigor, já apresentadas anteriormente neste trabalho.

Necessariamente essa política própria de estágio deverá constar no projeto político pedagógico das UFA's e "ser amplamente divulgada junto aos sujeitos envolvidos no estágio, aos setores da universidade e da categoria, visando fortalecer coletivamente as diretrizes para o estágio no Serviço Social" (ABEPSS, 2009, p. 185).

A partir disso, caberá às UFA's a organização para que a operacionalização da política de estágio ocorra e que respeite as especificidades de cada modalidade de estágio, sendo a obrigatória e não obrigatória, e o local que cada uma delas ocupa no processo de formação profissional.

Dentre as principais recomendações da PNE da ABPESS quanto a operacionalização do estágio supervisionado modalidade obrigatório estão: que esteja expresso como componente curricular integralizador do curso; com carga horária específica e estabelecida nas DC, sendo no mínimo 15% da carga horária mínima conforme a resolução n °2 de 18 de junho de 2007; com supervisão acadêmica e de campo contínua e permanente, com ações baseadas nos planos de atividades e de estágio[33]. (ABEPSS, 2009).

[33] Ver nota de rodapé número 19.

Enquanto disciplina, deverá ter seu conteúdo desenvolvido nos núcleos de fundamentação da formação profissional, por serem eixos articuladores da formação pretendida e que supera a lógica fragmentada, que por tempos permeou o serviço social. Neste sentido,

> o conteúdo das disciplinas que devem ser ofertadas, anteriormente à realização do estágio supervisionado curricular – quer obrigatório ou não obrigatório. Assim, somente tendo cumprido as disciplinas de fundamentos histórico teórico-metodológicos do Serviço Social I e II e ética profissional, pela necessidade de formação do senso crítico e conhecimentos específicos básicos da profissão, é que o estudante poderá iniciar a atividade de estágio (ABEPSS, 2009, p. 187)

Há ainda a recomendação de que semanalmente as atividades de campo não ultrapassem 30h semanais, além da supervisão acadêmica mínima de 03 horas/aula. Quanto as exigências de cada nível de estágio, essas devem estar em consonância com os demais componentes curriculares referentes ao período em que o estudante está matriculado e que foque "na indissociabilidade entre teoria e prática em cada nível do estágio supervisionado curricular" (ABEPSS, 2009, p. 188).

Para além das descritas acima, a PNE da ABEPSS ainda define outra série de recomendações e exigências para a realização do estágio, são elas:

> a) inserção discente em atividades atinentes ao exercício da profissão; b) garantia de supervisão acadêmica e de campo; c) exigência de relatórios semestrais; d) documento comprobatório da carga horária cumprida no campo de estágio; e) pré-requisitos ou co-requisitos de disciplinas que abordem conteúdos relacionados a ética profissional e fundamentos histórico-teórico-metodológicos do Serviço Social para a inserção nesta atividade; f) o(a) docente responsável pela supervisão destes estágios deverá acompanhar o(a) estagiário(a) por meio de encontros com os(as) estudantes; avaliação das condições éticas e técnicas do campo de estágio e da vinculação das atividades discentes previstas no Termo de Compromisso de Estágio (TCE) ao exercício da profissão Serviço Social; acompanhamento do instrumento comprobatório da frequência no campo; orientação e avaliação dos relatórios elaborados pelo(a) estagiário(a); g) ser necessariamente ofertado como disciplina (ABEPSS, 2009, p. 189-190).

Com relação a operacionalização da modalidade não obrigatória, a texto da PNE da ABEPSS traz elementos sobre a histórica experiência de "desconhecimento, de afastamento e total desconsideração com seus resultados frente a formação profissional dos

discentes."(ABEPSS, 2009, p. 186). Neste sentido, há na própria política, uma série de recomendações para que essa realidade seja superada, pela maturidade do debate da categoria profissional ao longo dos últimos anos sobre a temática e pelo posicionamento diante da LDE.

A PNE da ABEPSS (2009, p. 186) refere-se ao estágio supervisionado na modalidade não obrigatório como uma atividade que "seja apropriada pelos estudantes para melhoria de suas habilidades, capacidades e conhecimentos, nos níveis teórico-metodológico, técnico-operativo e ético-político" e não mecanismo de contratação precária de força de trabalho ou substituto nos casos de ausências de política de assistência estudantil.

Partindo dessa premissa, é que recomenda-se também nesta modalidade haja a garantia de supervisão acadêmica com carga horária específica e supervisão de campo, expressas e definidas "pelos projetos pedagógicos dos cursos, frente as suas realidades (...) incluindo as possíveis diferenças no processo, desde que respeitando as bases legais"(ABEPSS, 2009, p. 189), dentre elas é de que o estágio não obrigatório não substituirá o estágio obrigatório.

A PNE da ABEPSS traça como recomendações e exigências para realização do estágio não obrigatório, além das descriminadas, as que seguem

> a) inserção discente em atividades atinentes ao exercício da profissão; b) garantia de supervisão acadêmica e de campo; c) exigência de relatórios semestrais; d) documento comprobatório da carga horária cumprida no campo de estágio; e) pre-requisitos ou co-requisitos de disciplinas que abordem conteúdos relacionados a ética profissional e fundamentos histórico-teórico-metodológicos do Serviço Social para a inserção nesta atividade; f) a carga horária do estágio não obrigatório não será integralizada como parte das exigências do estágio obrigatório; g) o(a) docente responsável pela supervisão destes estágios deverá acompanhar o(a) estagiário(a) por meio de encontros com os(as) estudantes; avaliação das condições éticas e técnicas do campo de estágio e da vinculação das atividades discentes previstas no Termo de Compromisso de Estágio (TCE) ao exercício da profissão Serviço Social; acompanhamento do instrumento comprobatório da frequência no campo; orientação e avaliação dos relatórios elaborados pelo(a) estagiário(a) (ABEPSS, 2009, p. 190)

A partir dessas particularidades, pode-se, identificar que há pontos convergentes entre as duas modalidades, no que tange à sua operacionalização, dentre eles destaca-se a

supervisão, mediante elaboração de planos de estágio, com participação direta do estudante, supervisor acadêmico e de campo, o plano de atividades do Serviço Social (ou de trabalho)[34], "exigências fundamentais para assegurar que o estágio se constitua de fato, em uma atividade pedagógica constitutiva do processo de formação profissional"(ABEPSS, 2009, p. 191-192).

A PNE da ABEPSS recomenda o desenvolvimento de ações, que venham fortalecer a própria política no âmbito institucional acadêmico, através do envolvimento dos sujeitos partícipes do processo de estágio; a constituição e realização de Fórum de Supervisores, é uma delas.

> A incorporação dessa estratégia na PNE vem com o intuito de aglutinar docentes e profissionais e estudantes em torno das questões do estágio, como uma estratégia política de fortalecimento e permanência do debate sobre a temática, bem como a garantia de construção de alternativas comuns à qualificação do estágio em Serviço Social (...) O fórum de supervisores deve ser entendido como um espaço de resistência e de luta para a defesa e consolidação da qualificação do Estágio supervisionado como espaço privilegiado da formação profissional, além se constituir um espaço propício para fomentar as trocas de experiências e discussões que perpassam o estágio e promover a interlocução entre os profissionais, estudantes e docentes (ABEPSS, 2009, p. 193-194)

Por fim, há ainda a recomendação da criação da comissão de estágio. Formada por representantes dos supervisores pedagógicos acadêmicos, supervisores pedagógicos de campo e estagiários, é responsável pelo planejamento de atividades, acompanhamento e avaliação do estágio nas UFAS (ABEPSS, 2009)

É possível tecer algumas considerações sobre as informações e teorias citadas neste capítulo e, em primeiro lugar, está o fato de que a aproximação com a teoria social crítica, a maturidade e posicionamento da categoria profissional frente as novas demandas impostas à ela na contemporaneidade rebateram diretamente na concepção de estágio, sendo instrumento

---

[34] Este documento deve expressar claramente os objetivos da instituição onde o estágio é realizado, "seus aspectos jurídico-normativos, organização do Serviço Social, atividades a serem desenvolvidas no campo (programas e projetos), bem como os objetivos do estágio. Este documento juntamente com as demais exigências administrativas-burocráticas, servirá como norteador para abertura institucional dos campos, junto às UFAs de Serviço Social (...) deve assegurar também as condições para o exercício da supervisão por parte do assistente social: horário de supervisão do estudante incluída no horário de trabalho do supervisor; incentivo ao contato com o supervisor acadêmico; incentivo à aproximação e consequente participação nos eventos das UFAs; disponibilidade do assistente social para construção do projeto de trabalho e a sua participação no fórum de supervisores"(ABEPSS, 2009, p. 191)

de aproximação do estudante da realidade social, numa relação de aprendizagem, de qualificação teórico-prática para o exercício da profissão.

Em segundo lugar, de que os sujeitos envolvidos no processo de estágio devam ter clareza de seus papéis e responsabilidades, para que coletivamente o estágio se materialize como "lócus" de construção da identidade profissional do estudante (OLIVEIRA, 2009).

Portanto afirma-se que PNE da ABEPSS é resultado do investimento e potencial mobilizador da categoria profissional frente à demanda histórica imposta pelo estágio, além, é claro, da influência exercida pelas diferentes legislações que versaram sobre o tema, contemporâneas à ela. De fato, a PNE da ABEPSS reflete o posicionamento competente, "crítico e comprometido com um projeto societário que aponte para a ruptura com o conservadorismo na direção da construção de uma nova sociedade, entendendo que uma trincheira de luta contra a ofensiva do capital é uma formação com qualidade" (ABEPSS, 2009, p.15) , portanto que requer uma resposta política, no qual o estágio é parte fundamental no âmbito da formação em serviço social.

Os desafios, limites e possibilidades presentes no processo de implantação da PNE da ABEPSS, nas Unidades de Formação Acadêmicas da Região Oeste do Paraná, a UNIOESTE e a UNIAMÉRICA, serão apresentados no transcorrer do próximo capítulo deste trabalho.

2.3 CARACTERIZAÇÃO DAS UNIDADES DE FORMAÇÃO ACADÊMICAS PESQUISADAS

Nesse subtítulo serão apresentados os dois cenários da pesquisa onde os dados empíricos foram coletados. Reitera-se que esses foram definidos a partir dos quatro critérios de inclusão estabelecidos, são eles: 1) UFA's de caráter público e privado que possuem o curso de Serviço Social, 2) cursos presenciais autorizados pelo Ministério da Educação, 3) em funcionamento minimamente há dez anos e 4) que tenham possuído uma coordenação própria de estágio em Serviço Social em 2009, concomitante ao processo de construção e elaboração da PNE – ABEPSS.

A partir do levantamento dos cursos na região oeste do Paraná, as UFA's que atenderam aos referidos critérios foram a UNIOESTE e UNIAMÉRICA, e serão apresentadas atenderam aos referidos critérios foram a UNIOESTE e UNIAMÉRICA, e serão apresentadas a partir de seus contextos sociais, históricos da implantação dos cursos de serviço social e suas formas organizativas.

2.3.1 A Universidade Estadual do Oeste do Paraná e o Curso de Serviço Social

A UNIOESTE foi criada por meio de Portaria Ministerial 1.784-A, de 23 de dezembro de 1994, que sucedeu a Lei Estadual n 9.663 de 1991, que tranformou-se em autarquia a Fundação Universidade do Oeste do Paraná - FUNIOESTE.

Antes disso, um intenso movimento para criação da universidade foi desencadeado em toda a região oeste, onde existiam diferentes faculdades isoladas. Em meados de 1987, ocorreu a fusão das faculdades Facitol da cidade de Toledo, Fecivel da cidade de Cascavel, Facimar de Marechal Cândido Rondon e Facisa da cidade de Foz do Iguaçu. Dessa fusão surgiu a FUNIOESTE, mais tarde transformada em UNIOESTE (CURSO CIÊNCIAS ECONÔMICAS, 2015).

A UNIOESTE campus de Toledo recebeu autorização para o funcionamento pleno do Curso de Serviço Social em "05 de setembro de 1986, com o parecer n° 320/86, expedido pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) do Paraná, (...) tendo – o Decreto n° 93.539/86 regulamentando o funcionamento do curso". (BATISTA; LOUZADA; ROESLER, 2013, p. 35).

As demandas para implantação do curso se deram num momento histórico de grandes determinações, rupturas e continuidades. Em âmbito nacional, o país encontrava-se num processo de abertura política, que teve como marco o movimento de Diretas Já e o início da Nova República em 1985, tendo em 1988 a promulgação da Constituição Federal e em seguida a ascensão de Jose Sarney à presidência do país, colocando em "pauta, o resgate da dívida social da elite brasileira para com a maioria da população"(BATISTA, LOUZADA e ROESLER, 2013,p. 39).

De acordo com os mesmos autores, no Estado do Paraná, vivia-se naquele momento sob o governo José Richa, que teve sua administração marcada pelo fortalecimento da organização popular, através do fomento à descentralização administrativa e de propostas à respostas dos problemas sociais advindas da própria população.

Em Toledo, o momento era de grande incidência de êxodo rural. Sob a gestão do então prefeito Albino Coraza Neto, "foram desenvolvidas ações de organização da comunidade local pelas associações urbanas e rurais com ênfase na efetivação da participação popular" (BATISTA, LOUZADA e ROESLER, 2013, p. 33).

Em linhas gerais o Oeste do Paraná, sofria os impactos da crise estrutural do capital, o que segundo os mesmos autores, trouxeram para a agenda política o debate sobre a retração econômica e o resultado disso nas diversas áreas, dentre elas a social. Nesse campo, a principal consequência foi o êxodo rural,

> que instaurou suas vísceras na região, e em particular em Toledo. Manifestações quanto à 'questão social' tomaram conta da região e acompanharam os diagnósticos estadual e nacional, por conseguinte, o desemprego tornou-se o maior desafio para os governantes da região (BATISTA, LOUZADA e ROESLER, 2013, p.34)

Batista (1994) apud Batista, Louzada e Roesler 2013, explica que uma das formas com que o capital respondeu a essa realidade social, se deu pela ampliação de profissionais que, seja através do nível técnico, seja pelo nível superior, respondam à questão social. Neste sentido, justifica-se a implantação de um curso como o Serviço Social. Um outro determinante para a implantação do curso se deu através da desenvolvimento e articulação dos movimentos pró-ensino público superior.

Após a autorização para o seu funcionamento, em 1986, o curso de Serviço Social iniciou sua atividades acadêmicas em 1987 e através da Portaria n 674 de 09 de maio de 1991, teve seu reconhecimento, após visita da equipe do Conselho Estadual de Educação.

Já naquele momento o projeto pedagógico do curso que fora implantado, seguia as normativas nacionais e tinha como referência o Currículo Mínimo de 1982, portanto era composto de 3.240 horas, sendo o estágio supervisionado parte deste montante, com carga

horária distribuída entre o terceiro e quarto anos. (BATISTA, LOUZADA e ROESLER, 2013).

O perfil do profissional a ser formado, tinha relação direta com o movimento da categoria profissional naquele momento, que passara a fazer a defesa intransigente da classe trabalhadora, mas que expressava também os limites do Código de Ética Profissional de 1986[35], qual seja

> 1.Que ajude o povo a organizar-se (ou reorganizar-se) para crescer em autossuficiência; 2. Que seja capaz de recuperar a memória da organização comunitária anterior ao paternalismo e a dependência estatal; 3. Que professe convicções humanistas; 4. Que planeje melhorias na estrutura social e saiba administrar o processo correspondente. (ROESLER, 1994, p. 26) apudt (BATISTA, LOUZADA e ROESLER, 2013, p. 35)

O estágio supervisionado, enquanto parte importante do processo de formação profissional, e portanto, de construção do perfil do profissional a ser formado, demandou, com a inserção da primeira turma, a realização de mediações necessárias para garantia de um processo de formação profissional de qualidade, com a devida supervisão pedagógica acadêmica e de campo, com destaque a parceria com os assistentes sociais de instituições e organizações, principalmente da cidade de Toledo.

O primeiro grande ato de sensibilização do curso, teve relação com a inserção em 1989 de número expressivo de alunos em campo de estágio, pois havia a necessidade real de expansão do número de docentes e de supervisores de campo. Tendo como base

---

[35] A necessidade da revisão do Código de 1986 vinha sendo sentida nos organismos profissionais desde fins dos anos oitenta. Foi agendada na plataforma programática da gestão 1990/1993 do CFESS. Entrou na ordem do dia com o I Seminário Nacional de Ética (agosto de 1991) perpassou o VII CBAS (maio de 1992) e culminou no II Seminário Nacional de Ética (novembro de 1992), envolvendo, além do conjunto CFESS/CRESS, a ABESS, a ANAS e a SESSUNE. O grau de ativa participação de assistentes sociais de todo o País assegura que este novo Código, produzido no marco do mais abrangente debate da categoria, expressa as aspirações coletivas dos profissionais brasileiros. A revisão do texto de 1986 processou-se em dois níveis. Reafirmando os seus valores fundantes - a liberdade e a justiça social -, articulou-os a partir da exigência democrática: a democracia é tomada como valor ético-político central, na medida em que é o único padrão de organização político-social capaz de assegurar a explicitação dos valores essenciais da liberdade e da eqüidade. É ela, ademais, que favorece a ultrapassagem das limitações reais que a ordem burguesa impõe ao desenvolvimento pleno da cidadania, dos direitos e garantias individuais e sociais e das tendências à autonomia e à autogestão social. Em segundo lugar, cuidou-se de precisar a normatização do exercício profissional de modo a permitir que aqueles valores sejam retraduzidos no relacionamento entre assistentes sociais, instituições/organizações e população, preservando-se os direitos e deveres profissionais, a qualidade dos serviços e a responsabilidade diante do usuário (CFESS, 1993)

reivindicatória essas demandas, e mais a revisão do perfil do profissional a ser formado, em 1989 os acadêmicos do curso paralisaram suas atividades, levando os docentes a formalizarem através de documento o compromisso em buscar respostas às demandas apresentadas.

Impulsionados pelo movimento da realidade social, três anos após a implantação do primeiro projeto pedagógico do curso, o colegiado propôs e realizou alterações no mesmo, sendo a mais expressiva no âmbito das respostas necessárias "à complexidade das demandas postas no cotidiano da sociedade" (BATISTA, LOUZADA e ROESLER, 2013, p. 37).

Neste momento um fato importante marcou a história do curso através de um posicionamento político claro, filia-se como unidade de ensino à então ABESS, hoje ABEPSS, iniciando um processo importante de participação em "encontros, oficinas, convenções e assembléias regionais e nacionais da ABESS com o fim de estar em sintonia com a discussão e a política para a formação profissional do Assistente Social no país" (PPC, 2003,p. 05).

Em 1996 dois fatos importantes corroboraram para que o curso de Serviço Social da Unioeste mergulhasse novamente num amplo processo de revisão e nova proposição do seu projeto pedagógico, por um lado a criação da UNIOESTE, como já citado, demandando alterações no estatuto e regimento institucional, consequentemente dos cursos e por outro a deliberação e aprovação das novas DC para o curso de Serviço Social, pela ABEPSS, aprovadas mais tarde, com alterações, pelo MEC, em 2001.

> Além de este novo desafio estar sacramentado na instância legal da categoria profissional, todos foram convidados a assumirem compromisso ético/político em efetivar os novos conteúdos aprovados,também, em dezembro de 1996, aprovou-se por meio da Lei N° 394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BATISTA, LOUZADA e ROESLER, 2013, p. 42).

Em síntese, os dois momentos de revisão do projeto pedagógico do curso, o primeiro em 1990 e o segundo entre os anos de 2000 e 2004, refletem o compromisso com uma formação de qualidade, da confirmação e ampliação dos avanços no campo democrático na sociedade brasileira e da identidade do serviço social no âmbito das relações sociais, com ampla participação de docentes, discentes e supervisores pedagógicos de campo. Revisões essas sempre referenciadas pelas deliberações da ABESS, hoje ABEPSS, "diante das

demandas postas pela sociedade e seus cidadãos" (BATISTA, LOUZADA e ROESLER, 2013, p. 43)

O projeto pedagógico do curso de Serviço Social da UNIOESTE, quando da deliberação para implantação da PNE da ABEPSS em 2008, aprovado pela Resolução n° 156/2003 – CEPE, é o mesmo que se encontra em vigência, no momento dos levantamentos realizados para esta pesquisa, tendo carga horária total de 3.580 horas, sendo destas, 408 horas referentes ao estágio supervisionado obrigatório.

No mesmo ano, através da Resolução n°171, o CEPE aprovou o Regulamento de Estágio Supervisionado do curso de Serviço Social, com o objetivo de normatizá-lo com base em referências éticas e técnico-operativas.

A concepção e finalidades do estágio supervisionado presentes no documento reportam que esta é

> uma atividade obrigatória que se efetiva, concomitantemente ao ano letivo,aos acadêmicos que cumprirem as disciplinas exigidas como pré-requisito no Projeto Político Pedagógico do curso, mediante inserção nos espaços sócio-institucionais, (visando) capacitar o acadêmico para a compreensão das dimensões constitutivas do exercício profissional do Serviço Social: teórico-metodológica, técnico-operativa, ético-política, capacitar o acadêmico para apreender a conexão das dimensões interventiva e investigativa do exercício profissional do Serviço Social, orientar o acadêmico para a necessidade de projetar a ação tendo em vista a construção de uma atuação em consonância com os princípios ético-profissionais e capacitar o acadêmico para construir as mediações, por meio de uma ação de reflexão, proposição e intervenção crítica entre totalidade social e as expressões particulares do exercício profissional nos espaços sócio-institucuonais (UNIOESTE, 2003, p. 2-3)

Tal regulamento, ainda em vigência, teve fundamental importância para adequação do estágio supervisionado às prerrogativas das novas legislações que trataram sobre essa matéria no curso dos anos de 1990 e esse será fonte de análise no presente trabalho.

Há em tramitação, nas instâncias superiores da universidade, uma nova proposta de projeto pedagógico para o curso de Serviço Social. Neste sentido, houve grande debate acerca do estágio supervisionado e novas adequações foram sugeridas, considerando o movimento da realidade social, constituído do movimento próprio da categoria profissional a partir da LDE e

da PNE da ABEPSS, vislumbrando e construindo novas possibilidades de organização e sistematização dessa atividade .

2.3.2 A Faculdade União das Américas e o Curso de Serviço Social

A UNIAMÉRICA, credenciada pelo Ministério da Educação através portaria ministerial n° 949 de 17 de maio de 2001, teve sua sede inaugurada em 12 de julho de 2001 e suas atividades acadêmicas iniciadas em 13 de agosto do mesmo ano. (UNIAMÉRICA, 2006)

Com o objetivo de "promover e incentivar a pesquisa cientifica e tecnológica no âmbito de instituição de ensino ou através de convênios ou intercâmbio com instituições congêneres nacionais ou estrangeiras" (UNIAMÉRICA, 2006, p. 11), a UNIAMÉRICA é resultado da união de um grupo de empresários, de diferentes nacionalidades[36], que viram perspectivas de negócio importantes para o investimento no mercado da educação superior em Foz do Iguaçu[37].

> o empreendimento seria uma boa ideia por que a cidade sempre exportou alunos e, consequentemente, além dos recursos financeiros, riquezas intelectuais estavam sendo transferidas para outros centros. A proposta de investir em ensino superior, além de evitar a evasão de capital ainda poderia atrair alunos de outras regiões gerando emprego e renda beneficiando assim, direta e indiretamente, os sócios. (UNIAMÉRICA, 2006)

Com alto investimento financeiro, mais de R$ 20 milhões foram transformados em mais de 20 mil m² de área total construída, na compra de equipamentos, mobiliário, biblioteca, implantação de laboratórios e área desportiva, na contratação de quadro técnico administrativo e docente, um diferencial para a cidade de Foz do Iguaçu, naquele momento, em termos de infra-estrutra física, tecnológica e pedagógica, entre os anos de 2002 e 2005.

Entre os cursos implantados, o curso de Serviço Social da UNIAMÉRICA, recebeu a autorização para o seu funcionamento, expedida pelo processo nº. 23000.002599/2001-19,

---

[36] Naquele momento histórico, a sociedade tinha sócios de origem brasileira, paraguaia, chinesa, libanesa, entre outros.

[37] Como diria Vieira (2001), nada mais econômico que a educação.

portarias SESU/MEC nº 934/01 e 1.545/01 de 16 de julho de 2001, publicada no Diário oficial da União de 17/07/2001, e iniciou suas atividades acadêmicas e curriculares no mês de fevereiro de 2002, com a organização didático-pedagógica consonante com as Diretrizes Curriculares aprovadas pelo Ministério da Educação em 2001. (UNIAMÉRICA, 2012).

A demanda para a implantação do curso deu-se, em síntese, por dois fatores:

> face o desenvolvimento da Região Oeste do Paraná, aliada as alterações consideráveis das condições econômicas dos municípios lindeiros ao Lago de Itaipu que vêm melhorando sensivelmente com o ingresso dos royalties provenientes da Hidrelétrica Binacional, representando aumento na capacidade de investimento do poder público em serviços e programas sociais ocasionando melhoria na qualidade de vida da população. (O segundo tem relação com o) setor produtivo que tem-se beneficiado desta circulação maior de recursos, gerando maior demanda de pessoas qualificadas, com formação superior, para a implementação das atividades produtivas. (UNIAMÉRICA, 2012).

A elaboração e apresentação do projeto pedagógico do curso de Serviço Social apresentado, fundamentava-se nas políticas e diretrizes definidas por órgãos oficiais, para a implantação de cursos de graduação, bem como de atividades de pesquisa e de extensão, em instituições de ensino superior.

Dentre as políticas e diretrizes, destaca-se a Lei nº.9394 de 20/12/1996 – LDB, as DC do Ministério da Educação de 2001, mas especialmente, as DC da ABEPSS de 1996, que visa uma formação pautada numa direção social hegemônica que assegure a unidade entre o rigor da crítica e os eixos fundamentais, a perspectiva teórico-metodológica, a formação do mercado de trabalho e o tratamento dispensado à análise da realidade brasileira (ABEPSS, 1996)

Enquanto estrutura o curso foi proposto para forma seriado semestral, em período noturno, com carga horária total mínima de 3.422 horas, destas o estágio supervisionado representava 576 horas, sendo 216 horas em sala de aula e 360 horas em campo. Com relação ao perfil do profissional à ser formado, a UNIAMÉRICA era proposto à formar um

> Assistente Social habilitado a responder às demandas atuais exigidas à profissão, a partir do mercado de trabalho, de reconhecer e conquistar novas e potenciais alternativas de atuação, expressões de exigências históricas que se apresentam à profissão, pelo desenvolvimento da sociedade em um contexto conjuntural específico. Pensa-se na formação de profissionais com

> capacidade de articulação teórico-prática com os projetos sociais em andamento e com lucidez para o exercício independente da profissão no mercado de trabalho especializado, capaz de compreender as implicações de sua prática, reconstruí-la, efetivá-la e recriá-la no cotidiano profissional (UNIAMÉRICA, 2012).

O currículo no curso de Serviço Social estava parametrado ao conjunto de conhecimentos mínimos indispensáveis à formação profissional do/a assistente social a partir de três núcleos de fundamentação: núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, núcleo de fundamentos da formação sócio histórica da sociedade brasileira e núcleo de fundamentos do trabalho profissional, tais núcleos concretizam-se em suas respectivas disciplinas com seus conteúdos indissociáveis.

Vale salientar que desde a implantação do curso em 2002, até a deliberação para implantação da PNE da ABEPSS em 2008, o projeto pedagógico do curso de Serviço Social da UNIAMÉRICA passou por diferentes revisões[38], todas visando responder ao movimento da realidade social e às novas demandas impostas a profissão na região de fronteira, e ainda, à uma "formação generalista e abrangente assegurada pelo rigor teórico, metodológico e técnico na apreensão de conhecimentos básicos e dos específicos de cada área; domínio de instrumental técnico-operativo e (...) compromisso ético – político"(UNIAMÉRICA, 2012, p. 10), mantendo a lógica da estrutura em núcleos conforme a recomendação das DC da ABEPSS de 1996.

Neste sentido, o curso, assumindo os princípios orientadores para formação profissional concebeu o estágio supervisionado como elemento integralizador neste processo, portanto sua organização foi estruturada respeitando a

> à indissociabilidade entre o Estágio Supervisionado e as modalidades de Supervisão que o envolve: busca-se superar a noção de estágio como uma mera repetição mimética de algo conhecido e observado. Para isso é preciso pensá-lo e direcioná-lo para perspectivas mais criativas e inovadoras nas quais os acadêmicos possam vivenciar momentos de ricas e significativas trocas de aprendizagens com os sujeitos com os quais interage. Sem com isso infringir as legislações atinentes à matéria (UNIAMÉRICA, 2012, p. 29)

[38] "Este processo se deu internamente no curso desde a primeira ata de reunião de colegiado do curso, datada de 06 de fevereiro de 2002 numa busca permanente de auto-avaliação para redimensionamento de disciplinas, conteúdos programáticos, planos de ensino, bibliografias e demais documentações pertinentes ao curso e externamente com a aprovação pelo Ministério da Educação – MEC. Bem como com as recomendações da comissão avaliadora do MEC, vinda em abril de 2005 para o reconhecimento do curso,E 2007/2008 quando da visita para renovação do reconhecimento o qual obteve parecer favorável" (UNIAMÉRICA, 2012, p. 17).

A primeira turma inseriu-se em campo de estágio no primeiro semestre de 2004, demandando a abertura aproximadamente 50 vagas, número quase correspondente ao total de alunos ingressos via vestibular em janeiro de 2002. Para a abertura de campos de estágio, foram realizados inúmeros encontros, contatos e vistas institucionais à diferentes espaços sócio-ocupacionais, buscando suprir a necessidades apresentadas, o que de fato ocorreu.

Um ano antes, em 2003, foi elaborado o documento denominado "Guia de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório e Não Obrigatório do Curso de Serviço Social da Faculdade União das Américas", onde, segundo o mesmo documento, para sua construção, foram respeitados o Projeto Pedagógico do Curso, a lei 8.662/1993, o Código de Ética Profissional do Assistente Social, as DC da ABEPSS e demais instrumentos legais superiores. Ainda, foi feita

> breve consulta junto a algumas escolas particulares de Serviço Social das regiões sul I e II da ABEPSS, tendo em vista estudar de que maneira essas estruturaram o estágio supervisionado. Estas resoluções, então, representam não somente a visão do Curso de Serviço Social da Uniamérica sobre as questões apresentadas – mas respeita as decisões coletivamente tomadas por toda categoria profissional quanto aos rumos da formação e, conseqüentemente, da prática profissional do Assistente Social (UNIAMÉRICA, 2012, 164).

A elaboração do referido documento foi de fundamental importância para sistematizar, a partir de discussão e construções coletivas e de forma colegiada, as ações que viriam ser desenvolvidas com a inserção dos alunos em campo de estágio, definindo as responsabilidades das partes e servindo como base para alterações que se fizessem necessárias ao longo do processo, adaptando-o, modificando-o e transformando-o à medida que os sujeitos envolvidos tomam parte nele apontam para a necessidade de mudança (UNIAMÉRICA, 2012)

Portanto, entre 2009 e 2010, ocorreram intensos e necessários debates a cerca da necessidade de adequação do regulamento de estágio do curso às novas configurações das legislações que tratam sobre tal matéria, e que foram promulgadas como a LDE e a PNE da ABPESS. A última alteração ocorreu em 2012, através da resolução 001/12 do Curso de Serviço Social para regulamentar o estágio supervisionando obrigatório e não obrigatório

referentes às matrizes curriculares de 2008 e 2012, conforme as recomendações da política própria de estágio da categoria.

Um dos fatores que asseguraram e garantiram as ações descritas no campo do estágio supervisionado, em ambas UFA's é o protagonismo dos docentes nas entidades representativas da categoria profissional. Além dos dois cursos serem credenciados à ABEPSS e acompanharem os debates sobre formação profissional, docentes da UNIOESTE e da UNIAMÉRICA assumiram importantes representações nas entidades do serviço sociaol, contribuindo diretamente nos processos de construção do debate sobre estágio, o que favoreceu a apreensão de conteúdos nos projetos pedagógicos dos cursos.

No próximo capítulo serão apresentadas as ações, principalmente políticas, desenvolvidas por ambas UFA's e que culminaram na implantação da PNE da ABEPSS nestas instituições, perpassando pelas alterações e continuidades em suas políticas de estágio, no papel do conjunto CFESS/CRESS enquanto entidades representativas da categoria profissional, bem como o protagonismos de docentes e coordenadores de curso e de estágio.

3 A CATEGORIA MEDIAÇÃO E O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE ESTÁGIO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL NA UNIOESTE E NA UNIAMÉRICA.

No presente capítulo buscar-se-á trazer elementos sobre o processo sócio-histórico de implantação da PNE da ABEPSS na UNIOESTE e na UNIAMÉRICA, os cenários delimitados para a pesquisa empírica. A partir das entrevistas e da transcrição das falas dos sujeitos, e ainda a partir da apreensão dos conteúdos dos regulamentos de estágio supervisionado dos referidos cursos, a categoria mediação aparece como central para pensar tal processo.

Nesse sentido a análise da mediação como categoria fundante da implantação da PNE da ABEPSS, apoia-se na própria construção e reconhecimento do estágio supervisionado como elemento fundamental no processo de formação profissional, desencadeado pelo Serviço Social principalmente nas últimas duas décadas. Deve ser destacado destacar que, o processo de identificação mediação, como categoria fundamental para análise do presente trabalho, ocorreu através de sucessivas aproximações em relação ao objeto de pesquisa, através de diferentes textos, artigos, dissertações, e ainda, no decorrer do processo de orientação e especialmente a partir da banca de qualificação realizada em novembro de 2014.

Portanto, a análise parte da compreensão de que somente pela perspectiva do projeto ético-político, que expressa a maturidade da categoria profissional, fundamentalmente numa perspectiva dialética, que é possível identificar os caminhos trilhados, superando a visão superficial, material e passageira dos acontecimentos do real. Pela mediação é possível superar a visão inicial dos fatos, ir além do aparente.

3.1 A CENTRALIDADE DA CATEGORIA MEDIAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS DE ESTÁGIO DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL DA UNIOESTE E DA UNIAMÉRICA.

A pesquisa bibliográfica realizada no processo de construção do presente trabalho, demonstrou que a apropriação do debate travado pela categoria profissional nos últimos vinte anos, no que se refere ao estágio supervisionado, desvela a preocupação, fomentada pelas circunstâncias históricas apresentadas nos dois primeiros capítulos, em reforçá-lo como

elemento curricular central na formação profissional do assistente social, merecendo destaque nos debates e elaboração das diretrizes curriculares da ABEPSS em 1996, da resolução do CFESS n° 533/2008 e a PNE da ABEPSS de 2009.

Nas UFA's onde a pesquisa foi realizada, pode-se identificar que em ambas ocorreram ações que alteraram ou a concepção de estágio supervisionado, ou a sua forma de organização e condução, expressos nos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos– PPC's e nos regulamentos de estágios, refletindo o debate construído coletivamente em torno do tema.

Como visto no capítulo anterior, o curso de Serviço Social da UNIOESTE desde sua implantação passou por diferentes momentos de revisão do seu PPC e consequentemente do estágio supervisionado. Em todos esses processo, o colegiado de curso, buscou responder ao movimento do real e as demandas postas a partir dele, seja pelas exigências legais – DC, LDE, resoluções do conjunto CFESS/CRESS, por exemplo, seja as apresentadas pela realidade local onde o curso está inserido – regulamento de estágio da UNIOESTE, perfil do alunado do curso, especificidades dos campos de estágio, dentre outras.

O estágio supervisionado na UNIOESTE está presente desde a primeira elaboração da proposta de PPC em 1986 em consonância com o currículo mínimo nacional para o curso de Serviço Social, de 1982. No entanto, pelos limites próprios do debate sobre o tema naquele momento, o referido currículo mínimo não proporcionou ao estágio supervisionado, segundo autores que estudaram o processo vivido pelo serviço scial, a atenção merecida, ou seja, a proposta para a disciplina naquele momento "não recebeu a devida atenção, na medida em que este não teve uma definição própria, apesar da exigência do conhecimento da realidade social" (CASTRO e TOLEDO, 2011, p.14).

Mesmo diante da influência do currículo mínimo de 1982 e seus limites com relação ao estágio supervisionado, os dados da presente pesquisa demonstram que o debate sobre formação profissional é um debate antigo no curso de Serviço Social da UNIOESTE, podendo ser identificado através do que é considerada a primeira manifestação organizada por parte dos discentes e docentes em torno do tema, especialmente sobre o estágio.

> *o debate da formação profissional ele é um debate bastante antigo., que vem tanto pelo corpo docente, inicialmente né, quando decide se filiar na então ABESS, hoje ABEPSS, mas também do movimento estudantil, naquele momento, inclusive o Centro Acadêmico daqui, naquele momento,eu, particularmente era estudante e quando a gente entra na universidade, a*

> *primeira crise da Unioeste, em termos de curso, curso começa em 1987, começa com 50 alunos, uma turma grande, esses alunos quando vão entrar para campo de estágio, fazem uma greve. A primeira manifestação dos estudantes da Unioeste do Curso de Serviço Social foi 1989, no primeiro semestre, por que não tinha campo de estágio para todo mundo (...) a primeira crise, é justamente a entrada desses 50 alunos pro campo de estágio, não vai ter campo de estágio pra tantos alunos. Por exemplo, tinha campo de estágio com assistente social supervisionando 14 estagiários, então o debate do estágio, ele é um debate que vem com a inserção desses estudantes de serviço social nos campos de estágio e então, isso nunca saiu, sempre presente de diferentes formas. (Coordenador de estágio1)*

Naquele momento histórico, as legislações que versavam sobre o estágio supervisionado, especificamente no âmbito do Serviço Social, não existiam com as mesmas características apresentadas hoje, a própria lei que regulamentava a profissão em vigor era a número 3.352 de 27 de agosto de 1957 e nela não apresentavam elementos sobre essa questão. No entanto já existia uma preocupação da categoria profissional, principalmente a partir do Movimento de Reconceituação da profissão e do Currículo Mínimo de 1982, de que era necessário um novo posicionamento sobre o estágio, processo que ganhou força no curso das duas décadas subsequentes, 1990 e 2000, mas que já apareceu no CE de 1986.[39]

Neste sentido, no curso de Serviço Social da UNIOESTE, na inserção da primeira turma no estágio supervisionando, emergiram algumas questões que mais tarde foram importantes para a proposição e construção de uma política de estágio própria, vejamos:

> *(...) quando o curso nasce, então tinha campo de estágio onde não tinha supervisor de campo, até alguns ex-alunos nossos vão assumir o mercado de trabalho em locais que fizeram estágio, aquela coisa.... Isso é final da década de 80, inicio da década de 90. (Coordenador de estágio 1)*

A preocupação do curso com a qualidade do estágio supervisionado, somados à organização da categoria profissional na elaboração de um novo código de ética profissional e uma nova lei de regulamentação da profissão, em meados dos anos de 1993, irá desencadear processos mediativos que se materializaram numa nova proposta de formação expresso num

---

[39] "Art. 19° -É vedado ao Assistente Social: a. Permitir ou exercer a supervisão de alunos de Serviço Social em instituições Públicas ou Privadas que não tenham em seus quadros Assistente Social que dê acompanhamento direto ao campo de estágio"(CFESS, 1986).

novo PPC, e consequentemente, numa nova lógica conceptiva e de desenvolvimento do estágio.

Pontes (1997, p. 167) explica que "a categoria mediação é central e insuprimível no conhecimento da demanda social para a profissão, seja para sua teorização, seja para a intervenção propriamente dita." Portanto, o estágio supervisionado, passa a ser visto como uma demanda à profissão, em âmbito nacional e local, expressas nas particularidades apresentadas no curso de Serviço Social da UNIOESTE. E enquanto demanda, requer eu respostas.

Pela mediação é possível "a ultrapassagem da demanda aparente para re-construção das legítimas demandas sócio-profissionais" (PONTES, 1997, p.168), portanto, as demandas são aparências que precisam ser dissolvidas para que surjam mediações ontológicas. Enquanto categoria intelectiva, a mediação permite à razão, mediante as demandas e impulsos do real, construir mecanismos que auxiliem no seu próprio desvelamento.

Enquanto mediações que culminaram na construção de uma política de estágio supervisionado do curso de Serviço Social da UNIOESTE, para responder às demandas do estágio, estão a participação nos debates da categoria profissional em âmbito nacional, o fortalecimento e participação do movimento estudantil e o debate interno sobre o tema, como aponta o relato abaixo:

> *Em 93 nós participamos da assembleia geral da ABESS que foi em Londrina, que desencadeou o processo de revisão curricular, [...] que definiu pela exigência da revisão curricular, e participamos das oficinas regionais e nacionais da então ABESS para o processo de revisão curricular. Estávamos presentes também na assembleia em 96 que aprovou as diretrizes curriculares, o debate por exemplo, de toda formação profissional, mas também de estágio como uma disciplina obrigatória, que pressupõe supervisão sistemática. Essa definição que está posta nas diretrizes, foi debatida por nós internamente, vinda então, parte do corpo docente, mas também do corpo discente que era o movimento estudantil [...]Então, o debate sempre foi presente, a gente sempre reclamou muito da qualidade da formação profissional, e da importância do estágio nesse processo de formação; entendendo que ele não é o ponto mais importante, mas ele precisa fazer esse reflexão teórico – prático, a gente tem que fazer o debate crítico da própria realidade. (Coordenador de estágio1)*

Para Pontes (1997) o campo de intervenções do assistente social, indiferente do seu espaço sócio-ocupacional, é um campo de mediações, que desafia e possibilita o

desvelamento da sua estrutura complexa e lhe apresenta respostas. Neste sentido, o campo de intervenção do assistente social, enquanto campo de mediações, é criador de possibilidades. “Devido à [sua] composição que é uma totalidade relativa complexa, componente de uma outra esfera de totalidade, por sua vez mais abrangente e mais complexa, que a categoria de mediação ganha contornos de centralidade” (PONTES, 1997, p. 172).

As respostas à questão do estágio supervisionado pelo curso de Serviço Social da UNIOESTE, a partir da proposição de um grupo de estudo próprio, que mais tarde fora institucionalizado como GESS, deu-se na revisão do PPC em 1999, que avançou na concepção do estágio, pautando-se nas legislações CE de 1993, a LRP do mesmo ano, as DC de 1996, e com o debate próximo com o movimento estudantil. Esse processo culminou na alteração de cargas horárias e ementas de disciplinas, dentre elas as de estágio supervisionado.

Ainda, decorreu a construção de um regulamento estágio do curso, onde a garantia de 1 h e 25 minutos da carga horária semanal do docente para a supervisão pedagógica acadêmica, foram respostas que garantiram condições mínimas para execução do estágio.

> *Na primeira revisão do PPC que aconteceu, nós fizemos um grupo de estudo que é o grupo de estudo do Serviço Social que depois se institucionalizou como GESS, por que a gente conseguiu então, de um grupo de estudo a gente abrir a mão da carga horária pra trabalhar neste projeto pedagógico, mas depois a gente conseguiu organizar um projeto de ensino, que tínhamos carga horária, [...]definido carga horária semanal pra todos os docentes, pra fazermos a revisão do PPC incluindo alunos também nesse processo. Desse processo a gente pode ter em 99 a aprovação no colegiado de um novo projeto pedagógico, fazíamos a crítica ao estágio, mas não conseguíamos mexer tanto na estrutura do estágio, por que embora na concepção de estágio a gente tivesse avançado, para o estágio também acontecer, a gente tem uma estrutura que são as condições objetivas de contratação de corpo docente da Unioeste [...] a gente já consegue garantir que a gente considera numa carga horária flutuante, docente [...]então, a gente conseguiu garantir isso é uma conquista importante, no investimento da formação profissional que por parte da universidade, existe uma valorização da supervisão de estágio, não ainda uma valorização do jeito que a gente queria, a gente queria ter mais carga horária pra isso, mas existe uma carga horária que a gente chama flutuante que por número de estagiários que eu dou supervisão, eu tenho 1.25 h semanal da minha carga horária de trabalho, isso é uma coisa importante , uma conquista que a gente preserva até hoje [...]Então, em 2000 a gente avança com o regulamento de estágio que já considera todas essas questões do CE, da LRP, os avanços que a categoria tem nas DC, objetivando aquilo que a gente diz sempre né, que o nosso projeto pedagógico ele é a mediação do projeto ético político , então o projeto ético político é o nosso horizonte e no nosso coletivo de trabalhadores docentes aqui da universidade, o projeto pedagógico sintetiza o nosso projeto profissional, o que a gente quer pra formação profissional, pros estudantes e pras nossas condições de trabalho*

> *também, mas elas se dão em condições objetivas e naquele momento a gente conseguiu avançar, com aquele corpo docente até ali. (Coordenador de estágio 1)*

As respostas dadas pelo curso de Serviço Social da UNIOESTE à questão do estágio supervisionado, foram construídas, além das exigências legais, a partir do próprio movimento da realidade que se apresentava no seu cotidiano. Tais respostas só foram possíveis através de mediações, que possibilitaram "no retorno às observações empíricas, à estes fatos, nova inteligibilidade histórico-estrutural, [sempre] partindo da tríade singularidade/universalidade/particularidade". (PONTES, 1999, p. 8)

Em 2003, nova revisão do PPC ocorreu na UNIOESTE sob influência dos dados levantados e publicados pela ABEPSS sobre a análise do processo de implantação da DC de 1996. É importante ressaltar que nesse período o debate sobre estágio no curso já estava avançado. O estágio supervisionado era concebido enquanto uma disciplina que exerce um papel de mediação no processo de formação profissional, entre os conteúdos teórico-metodológicos, mas com a revisão ele ganha centralidade e avanços importantes.

> *Embora o projeto político pedagógico que está em vigor, ele antecede a política nacional de estágio, nós já tratávamos neste documento (regulamento de estágio), que a supervisão de estágio é direta, antes mesmo inclusive da 533, então a gente já definiu, pelo debate de acompanhamento das próprias diretrizes curriculares, por que em 2000 nós implantamos um projeto político pedagógico, em cima das DC de 96, então ele já era novo né, antes mesmo de serem aprovadas pelo MEC e em 2004 a gente fez a revisão por que tivemos a oportunidade de saber, da operacionalização das diretrizes, o que precisava se adequar. Naquela revisão nosso debate, em cima do estagio, já era, não só como atividade obrigatória, mas do processo dessa relação com a mediação entre os conhecimentos metodológicos, e de fato o exercício do assistente social, pra nós era estar trazendo esse debate de acordo com a legislação social, profissional e o projeto ético – político, e as diretrizes que ate então fazia uma transformação no processo de formação. (Coordenador de estágio 3)*

Vários foram os avanços no âmbito do estágio supervisionado no curso de Serviço Social da UNIOESTE até a deliberação da PNE da ABEPSS em 2009, grande maioria deles no âmbito da regulamentação, como a defesa da supervisão direta por exemplo. No entanto, no âmbito da operacionalização, algumas questões como a carga horária dos supervisores pedagógicos acadêmicos e a distribuição desigual do número de estagiários entre os

supervisores, foram questões limitadoras. Mas é importante frisar, que todos os avanços, foram extremamente importantes na luta pela defesa do estágio supervisionado de qualidade.

Com relação ao curso de Serviço Social da UNIAMÉRICA, autorizado pelo MEC em 2002, o mesmo teve seu primeiro PPC construído já sob a perspectiva da nova proposta para formação profissional expressas nas DC de 1996, portanto, a concepção de estágio do curso nasce atrelada à perspectiva da garantia de uma formação crítica, de qualidade, objetivando conduzir o aluno à compreensão da realidade social, a partir da inserção nos espaços sócio-ocupacionais dos assistentes sociais. Neste sentido, concebia-o como

> uma disciplina especial prevista no currículo do curso como parte constitutiva da formação profissional de nível superior, realizada através de atividades de base eminentemente pedagógica, desenvolvida em local genuíno de trabalho; uma vivência didático-pedagógica com sentido de integralização, de revisão e de reorientação dos aspectos específicos da profissionalização prevista no currículo do curso na sua totalidade; - um dos processos de avaliação do profissional formando, tendo como parâmetro a configuração do profissional que se quer formar, expressa no projeto pedagógico do curso; - um momento privilegiado e culminante da articulação teoria/prática/ teoria que deve ser iniciada e desenvolvida ao longo do curso. (UNIAMÉRICA, 2012, p. 93)

Importante ressaltar que à época da elaboração do primeiro projeto pedagógico e em outros dois momentos em que fora revisado, o colegiado de curso da UNIAMÉRICA tinha em sua composição um quadro de docentes, em sua grande maioria formados, pelo curso de Serviço Social da UNIOESTE em diferentes anos, e contou com a importante acessoria[40] do Prof° Dr. Alfredo Aparecido Batista nesses processos. Tais fatos influenciaram o curso de diferentes formas, dentre elas, no compromisso com a formação profissional, nas estruturas e ementas das disciplinas, como as de estágio supervisionado. Neste sentido a categoria mediação se expressou nas aproximações dialéticas entre as duas UFA's, a partir das expressões políticas das ações dos sujeitos envolvidos

[40] De acordo com o PPC (2012) o Prof° Dr. Alfredo Batista orientou o colegiado do curso de Serviço Social da UNIAMÉRICA quanto a nova lógica curricular previstas nas DC da ABEPSS, ainda, orientou e auxiliou na reconfiguração de sua matriz curricular. Apresentou a organização das disciplinas do ensino do trabalho profissional, sua natureza e funcionamento no curso de Serviço Social da UNIOESTE e como a partir disso, poderia ser construída no curso de Serviço Social da UNIAMÉRICA, respeitando suas particularidades.

Como apresentado anteriormente, o curso de Serviço Social da UNIAMÉRICA, o tratamento dispensado ao estágio supervisionado, surge fundamentado em seu PPC que nasce alinhado aos preceitos para formação profissional das DC da ABEPSS de 1996, apesar de estar inserido numa UFA de caráter privado. No entanto para que o previsto no PPC do curso, ganhasse materialidade além dos documentos, diferentes mediações foram construídas. Dentre as ações destacam- se a organização do colegiado de curso para elaboração de uma proposta de uma política de estágio própria e a luta e defesa pela criação de uma coordenação de estágio conforme relato abaixo:

> *As atividades que a gente fazia no estágio antes da aprovação da PNE é de acordo com aquilo que a gente tinha de orientação do projeto pedagógico , nós discutíamos a partir do PPC do curso né, do projeto político pedagógico, e tínhamos lá uma articulação, especificamente na UNIAMÉRICA que é a onde eu estava no momento desse processo. que acontece na UNIAMÉRICA? Acontece que, a gente primeiro não tinha uma política de estágio, a gente não tinha coordenação de estágio no curso de serviço social. A partir de um momento de reestruturação interna da UNIAMÉRICA que a gente passa por um processo muito tenso no curso, vem uma visita do CRESS, identifica, o curso tava num momento que tava sem coordenação de curso, sem coordenação de estágio, identifica todo o processo que naquele momento a professora ... foi chamada à retornar à coordenação do curso. No processo do retorno dela à coordenação nós estabelecemos com o presidente da mantenedora que só tinha possibilidade dela voltar à coordenação se o curso de serviço social tivesse uma coordenação de estágio. (Coordenador de estágio 2)*

Tais mediações garantiram que o curso de Serviço Social da UNIAMÉRICA fosse o primeiro na instituição a ter uma coordenação própria de estágio, com carga horária específica para essa atividade. Enquanto mediação, segundo os dados da pesquisa apontaram, esteve a utilização dos instrumentos legais criados pelo conjunto CFESS/CRESS, mas para além deles, esteve a participação premente do curso nas instâncias de debate sobre estágio, organizados pela categoria profissional.

> *Naquele momento, daquela coordenação de estágio, nós solicitamos à mantenedora 10 hr aulas e ficamos com 8 hr aulas no primeiro momento de coordenação de estágio, então a primeira mudança foi: o curso pode estruturar, ter uma ... foi o primeiro curso da UNIAMÉRICA que teve uma coordenação de estágio própria, só do curso, certo? E foi o primeiro curso, que consequentemente teve carga horária destinada pra isso. Na realidade quando fala dessa, muito provocada pela primeira mudança que tinha tido da indicação do conjunto CFESS/CRESS, quando o conjunto CFESS/CRESSS indica a coordenação de estágio na resolução, a gente deste ponto de vista já estava adiantado, por que a gente já tinha uma*

> *coordenação, a gente já tinha uma carga horária que obviamente não era suficiente né, mas era uma conquista naquele espaço, considerando que a instituição era uma faculdade estritamente privada. (Coordenador de estágio 2)*

Essas alterações, realizadas a partir do movimento do real, expressam a característica da categoria mediação que é a de "desvelar a realidade social em sua complexidade e criar meios para transformá-la" (MORAES e MARTINELLI, 2012, p. 06).

Portanto, é possível afirmar que nesse momento, as mediações construídas para a questão do estágio supervisionado, não estavam atreladas somente à sua regulamentação, organização ou funcionamento, mais que isso, havia uma preocupação com a discussão, a problematização das questões teórico-metodológicas inerentes à essa atividade, assim como no curso de Serviço Social da UNIOESTE e como mais tarde a PNE da ABEPSS irá estabelecer como parâmetro para se pensar, conceber e organizar o estágio supervisionado e transformá-lo.

O processo de elaboração e implementação das políticas de estágio de ambas instituições, apesar das particularidades de cada uma, conta com pontos convergentes, sendo o principal, a centralidade dos processos de mediação. Foi possível identificar que os dois cursos analisados estiveram organizados e à frente do seu tempo, à frente das proposições expressas na própria PNE. Ou seja, a PNE da ABEPSS sistematizou em forma de política o que ocorria nos cursos, que acompanhavam os debates levados sobre as DC e a formação profissional.

Em que pese suas particularidades, um fato se sobressai, ambas estiveram atreladas à um projeto de formação profissional e portanto à um projeto para o estágio supervisionado que não pactua com a perspectiva da educação superior nos moldes apresentados nos últimos vinte anos no Brasil, apresentado no decorrer do primeiro capítulo desta dissertação. Ambas desenvolveram ações, no âmbito do estágio supervisionado, que expressaram seus compromissos com a categoria profissional na perspectiva do projeto ético – político do Serviço Social.

3.2 LIMITES E POSSIBILIDADES DAS MEDIAÇÕES NO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE ESTÁGIO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL NOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL DA UNIOESTE E DA UNIAMÉRICA

Segundo Pontes (1997) pela categoria mediação, é possível capturar as articulações e passagens vivas que se processaram entre as instâncias envolvidas na trama histórica do objeto. Neste sentido, a apresentação sócio-histórica da elaboração das políticas de estágio dos cursos de Serviço Social da UNIOESTE e da UNIAMÉRICA permitiram a compreensão dos processos de implantação da PNE da ABEPSS, que resultou, como veremos, de processos mediadores que antecederam a própria deliberação da ABEPSS por uma política própria de estágio para a profissão.

A partir dos dados da pesquisa, identificamos que tanto o curso de Serviço Social da UNIOESTE quanto o da UNIAMÉRICA desenvolviam ações que posteriormente o Estado, o CFESS e a PNE da ABEPSS acabaram por regular e recomendar. Dentre elas, estão o fortalecimento do vínculo com os supervisores pedagógicos de campo, através da realização de encontros e fóruns, o debate premente do estágio em seus PPC's e regulamentos de estágio, a prerrogativa do número reduzido de alunos por professor.

Pode-se dizer que tais ações, foram importantes mediações para que, quando da deliberação da PNE da ABEPSS, os cursos estivessem preparados consideravelmente para a sua implantação. Portanto conclui-se que o processo de implantação da referida política, não se inicia nos cursos pesquisados após a deliberação da PNE da ABEPSS, ao contrário, as ações desenvolvidas leva- nos a afirmar que elas são contemporâneas ao reconhecimento do estágio, como elemento importante do processo de formação e que acabou demandando à categoria profissional, uma política própria.

Uma expressão dos processos mediadores que justificam tal afirmação está na participação de ambos cursos no processo de elaboração da PNE da ABEPSS, ora de forma mais direta, ora de forma menos direta, mas os dois participando ativamente do debate travado pela categoria profissional sobre o estágio supervisionado.

> *Já no contexto da ABEPSS a gente tá aí num processo de discussão de avaliação das Diretrizes Curriculares e dentro dessa avaliação das Diretrizes, do processo de implantação a questão do estágio foi central e mostrando a necessidade de se ter uma política nacional de estágio, que não*

> *tinha. Então a política, são diretrizes da formação para estágio, e aí nesse tempo a gente participou também das oficinas, realizamos uma oficina aqui em Toledo inclusive, da região sul e debatemos várias questões, a principal era a questão do estágio obrigatório e não obrigatório, decorrente da lei de estágio né, que vai ser de 2008.(Coordenador de estágio1)*

> *No processo de discussão da Política Nacional de Estágio, não dá pra dizer que a gente teve um ... que participamos da elaboração..que aconteceu? Aconteceu um seminário, a ABEPSS promoveu um seminário de graduação e de pós-graduação, e no seminário de graduação a ênfase foi em relação ao estágio e aí sim a gente participou, principalmente quem tinha participado nos CRESS, por conta da Resolução 533, a gente foi pro seminário e aí contribuiu muito na discussão no que a gestão da ABEPSS chamou depois e construiu como um indicativo pra PNE . (Coordenador de estágio 2)*

Como vimos, enquanto resultado da luta de diferentes segmentos da categoria profissional, a PNE da ABEPSS foi elaborada a partir das demandas postas pelo estágio, das realidades apresentadas pelas escolas de Serviço Social por todo o país e envolveu a "realização de oitenta eventos, que contaram com a participação de 175 UFAS e 4.445 participantes" (ABEPSS, 2009, p.15), dentre elas a UNIOESTE e a UNIAMÉRICA.

A participação dos cursos neste processo foi de fundamental importância para a construção do conhecimento, que é sempre coletivo, para a apreensão da luta e do debate sobre os desafios que possivelmente seriam enfrentados no momento da implantação da política. Neste sentido, o processo de implantação da PNE da ABEPSS nas UFAS pesquisadas , foi realizado de forma crítica, propositiva e comprometida com os preceitos do projeto ético-político profissional.

No que tange a forma de organização do estágio supervisionado nos cursos de Serviço Social analisados, após a promulgação da PNE da ABEPSS, ocorreram importantes medidas, com destaque à deliberação para alterações nos PPC's, nos regulamentos de estágio, na atenção dispensada ao estágio supervisionado não obrigatório, na relação com os campo de estágios, e no caso específico da UNIOESTE, na criação da comissão permanente de estágio, conforme fala dos sujeitos:

> *diminuir a pulverização dos campos de estágio (...) a gente já coloca isso como uma diretriz, (...) outro impacto da PNE é a [criação da] comissão permanente de estágio, a gente não tinha um espaço pra poder discutir coletivamente sobre o processo de estágio. (Coordenador de estágio 1)*

> *Nós criamos fórum de supervisores (...) os professores passaram a ser remunerados pelo estágio não obrigatório (...) que o estágio não obrigatório primeiro, tivesse vinculo com o processo normativo. (Coordenador de estágio 2)*

Neste sentido, tais ações expressam uma característica da PNE da ABPESS, definida por Santos e Abreu (2011, p.134), "base para reformulação e aperfeiçoamento" para as escolas consolidadas de Serviço Social pelo país, como a UNIOESTE e a UNIAMÉRICA.

Importante ressaltar que para que tais ações fossem implantadas, a partir da deliberação para implantação da política, diferentes mediações ocorreram. Não foram processos lineares e sem que apresentassem resistências e limites por parte das próprias UFA's, ou dos docentes e discentes, ou ainda dos supervisores pedagógicos de campo. Assim como qualquer medida que não compartilha da lógica de formação no ensino superior no país, que não vá de encontro com a proposta do perfil do profissional que se pretende formar, "eficaz e eficiente para atender, unicamente, às necessidades do mercado (SANTOS e ABREU, 2011,p. 136), irá deparar-se com limites, o que nos casos das UFA's pesquisadas, foram identificados, discutidos coletivamente, trabalhados e alguns superados.

Ortiz (2014) aponta que apesar das inúmeras conquistas e avanços que a PNE da ABEPSS proporcionou e proporciona, há uma série de limites que desafiam seu desenvolvimento cotidianamente, sejam nas UFA's, ou nos campos de estágio.

A autora explica que os desafios podem ser divididos em três eixos que constituem uma mesma unidade, são eles: 1) desafios de caráter macrossocietário, que relaciona-se com o contexto de precarização das condições e relações de trabalho dos supervisores pedagógicos acadêmicos, nas UFA's e de campo, nas instituições campos de estágio, 2) desafios do ponto de vista de gerenciamento acadêmico, que relaciona-se com cotidiano da universidade e 3) desafio de natureza didático pedagógica, que relaciona-se com o fato do estágio supervisionado "ser uma disciplina de caráter bastante particular, considerando que esta é ministrada por dois atores distintos – supervisor de campo e acadêmico"(ORTIZ, 2014, p.12)

Partindo dessa premissa, de no curso de Serviço Social da UNIAMÉRICA, os principais limites foram a participação dos supervisores pedagógicos de campo no debate para a implantação da PNE da ABEPS; a adequação do número de estagiários de acordo com a carga horária do supervisor; ampliação do número de campos de estágio credenciados,

qualificação desses campos de estágio, a adequação da supervisão pedagógica acadêmica às prerrogativas e orientações da PNE

> *O primeiro grande desafio é: como é que a gente adequava primeiro a carga horária do supervisor de campo e a carga horária de estágio. A gente ainda falava de 40 hs semanais então muitas instituições, tinham um número de alunos grande e um número de campos de estágio as vezes muito restrito; acho que o primeiro desafio foi ampliar o número de campos de estágio. Mas ao mesmo tempo também qualificar os campos de estágio, por que a gente passava a ter uma responsabilidade técnica nesta relação entre a PNE e a resolução que não era tão clara, então tinha aí um elemento que era importante, a gente passava a reconhecer aqueles campos de estágio como espaços sócio ocupacionais onde havia condição de se dar parte da formação acadêmica, então isso era o maior desafio. O maior desafio foi trazer esses profissionais, chamar esses profissionais, discutir... nós criamos um fórum de supervisores , num primeiro momento a gente teve condições de trazer alguns nomes muito interessantes pra fazer a discussão conosco, a gente fazia dois encontros por semestre, logo no inicio, depois mais pro final, sempre no primeiro encontro trazia alguém de fora e depois num segundo momento nós mesmos dávamos conta de fazer um trabalho , de discussão, de leitura, produzindo material, indicando, entregando material de referência nacional, na discussão pra esse grupo de supervisores de campo né? E a organização nossa mesmo, dos supervisores, daquele grupo de docentes pra exercer a supervisão acadêmica que também passava a ser mais exigida e tudo isso num contraste num perfil de aluno que a gente tinha naquele momento e tem até hoje na instituição, que é o aluno trabalhador, que sai o dia inteiro do seu trabalho, pra poder dar conta de escolher uma formação naquilo que a sua dimensão financeira permite naquele momento. (Coordenador de estágio 2)*

No curso de Serviço Social da UNIOESTE, foram identificados alguns limites similares aos encontrados na UNIAMÉRICA, e outros relacionados as suas particularidades, vejamos:

> *A gente tem uma coordenação de estágio que não tem remuneração [...], mas a coordenação de estágio desde o nosso projeto pedagógico de 2000, ela tem a carga horária..a gente não fazia isso, a gente começou a fazer isso de 2011 pra cá, por que sempre foi uma confusão de como era feita a carga horária da coordenação de estágio, a carga horária pelo que tá definido no PPC de 2000, que permitiu pela Resolução n° 034 de 2000 da Unioeste, é que a carga horária do docente que é responsável pela disciplina de estágio, ela é para coordenação de estágio também. Não disciplina de sala de aula, é assumida pela coordenação então hoje são 16 h/a semanal, só que nunca se fazia essa carga horária semanal [...] A gente defende que tem que ter uma carga horária remunerada, não tem isso na Universidade, na UNIOESTE então a gente tem uma carga horária que é definida como de ensino por que gera contratação docente, então gera índice para contratação de professores na forma de cálculo de quantos professores serão necessários para executar aquele PPC. Embora isso contasse lá como*

> *16 h docente, alguns professores achavam que isso aí tinha que estar na grade horária, e na verdade, tanto que se observar no nosso PPC, botaram estágio na grade horária e agora a gente de fato depois de 2010 a gente tirou, por que não tem que estar na grade horária, essa atividade é uma atividade da coordenação de estágio [...] parte administrativa de estágio, então[...] a função de todo acompanhamento dos termos de convenio, que tem uma validade de cinco anos, então isso já existia antes e continua existindo, dá um trabalho burocrático importante. (Coordenador de estágio 1)*

Tais limites demonstram, segundo Ortiz (2014), a sobrecarga de trabalho em que encontram-se supervisores pedagógicos de campo e acadêmicos, dificultando o tempo para dedicação à supervisão de estágio e a participação em capacitações continuadas; ainda "a universidade, tanto privadas como públicas, que vivenciam cotidianos de muito desgaste físico e excesso de trabalho para seus docentes [impacta] diretamente sobre o resultado final da supervisão e põe em xeque a indissociabilidade entre a supervisão de campo e acadêmica"(ORTIZ, 2014, p. 11)

Do ponto de vista de gerenciamento acadêmico, a questão da ausência da remuneração formal e destinação de carga horária específica para a função de coordenação de estágio, segundo Ortiz (2014,p.11) "gera sobretrabalho àqueles que se dedicam a tal tarefa, tendendo muitas vezes ao voluntarismo". Não foi o que ocorreu na UNIOESTE e UNIAMÉRICA, os limites impostos aos cursos de Serviço Social levaram-nos a propor alternativas para sua superação, pois a medida em que tais limites foram identificados e sendo, segundo Pontes (1997) o profissional de Serviço Social um articulador e potencializador de mediações, foi possível, pelo próprio movimento da textura histórico – social, a passagem entre as instâncias constituintes da totalidade, permitindo a ultrapassagem da faticidade e construindo possibilidades de respostas. Para o mesmo autor, isso só é possível pela reconstrução idealmente do processo de, dentre outros, da

> constituição do campo de intervenção profissional, garantida a singularidade histórico-social, sua projeção no plano das determinações universais; [propiciando] a reconstrução do campo de intervenção profissional, com suas respectivas mediações e determinações históricas (PONTES, 1997, p. 176)

Ainda dentre os limites identificados, estão a questão do estágio supervisionado não obrigatório, a pouca participação do supervisor pedagógico de campo nas atividades propostas

pela universidade, a grande demanda de atribuições da coordenação de estágio e a ausência de um setor de estágio na UNIOESTE campus de Toledo onde o curso está inserido, conforme relato abaixo:

> *com a Política Nacional de Estágio e o debate do não obrigatório a gente tomou uma posição de que nós não vamos fazer, [...]Por que deve ser feito nas mesmas condições, e a gente não tinha carga horária pra dar supervisão acadêmica pra esse estudante, [...] que a gente observa, uma dificuldade um pouco do fórum da saída desse profissional do seu campo de trabalho pra vir na universidade, hoje em dia sair só pra participar de uma reunião, é muito complicado, então o que eles querem, querem que seja um projeto que seja envolvido numa atividade que possa ter um certificado, [...] oportunidade foi dada, mas infelizmente nem todo mundo aproveita da qualidade excelente do debate. Então a gente não tem ainda aqui na Unioeste um setor de estágio no campus que cuide da parte administrativa, então a coordenação tem que cuidar da parte administrativa, da parte pedagógica, pelo menos uma reunião inicial do inicio do ano de todos os docentes supervisores de acadêmicos, tem que acompanhar todos os estagiários, tem que acompanhar a abertura dos campos de estagio novos, então fica uma coisa muito muito muito difícil se administrar, é possível, mas é difícil, muito trabalho! E a qualidade muitas vezes, dependendo do esforço que vai ser dado, fica maior ou menor, dependendo do tempo que você vai ter.(Coordenador de estágio 1)*

Especialmente sobre o estágio supervisionado não obrigatório, os dados levantados demonstram que ele destacou-se como importante elemento no fomento ao debate da PNE da ABEPSS e da elaboração de mediações para sua implantação. Cada curso respondeu de acordo com suas particularidades, no entanto, ambos vislumbrando a defesa de um projeto de formação profissional e de estágio em consonância com a perspectiva do projeto ético-político do Serviço Social.

Por um lado a possibilidade construída pela UNIAMÉRICA foi a garantia da remuneração do supervisor pedagógico acadêmico para a realização da supervisão do estágio supervisionado não obrigatório, a aproximação com os campos de estágio e a capacitação dos supervisores pedagógicos de campo, para que alunos de diferentes períodos tivessem a possibilidade da realização dessa modalidade de estágio, tendo acesso a bolsa de estudos para o custeio das suas mensalidades. Por outro, a UNIOESTE, diante da regulamentação da LDE pela universidade, não foi assegurada a carga horária de ensino para o docente realizar a supervisão pedagógica acadêmica do estágio modalidade não obrigatório. Diante disso, o curso de serviço social optou por não realizar o estágio nesta modalidade, indicando a inserção de alunos, em especial de primeiros e segundos anos, em projetos de extensão de

iniciação científica, com incentivo das agências de pesquisa com concessões de bolsas e incentivando a abertura de campos de estágio obrigatório com a remuneração de discentes por meio de bolsas.

> *E uma conquista naquele momento, a gente conseguiu dimensionar, estagio obrigatório e não obrigatório, os professores passaram a ser remunerados pelo estágio não obrigatório também, pela supervisão do estágio não obrigatório, e a gente conseguiu estabelecer as diferenças concretas desses dois espaços, aquilo que era efetivamente um componente curricular obrigatório, né, algo que ele tinha um conjunto de elementos evolutivos pra responder, mas que a gente conseguiu minimamente regular na instituição, então você garantia que o estágio não obrigatório, primeiro, tivesse vinculo com o processo normativo, o estagiário de serviço social não fazia estágio na recepção da farmácia, não sei o que .. ele tinha o que apresentar, inclusive pra ter aquele processo autorizado, não é nem reconhecido, algumas garantias, Tinha aí no embate nacional duas compreensões diferentes: de que o estágio curricular não obrigatório era uma coisa que enfim, o curso reconhecia se quisesse,nós tivemos uma outra compreensão, e inclusive por força de discussão com o próprio ministério publico num dado momento de que não, nós não podíamos negar ao aluno aquela possibilidade, pela própria regulação da lei 11788, mas que nós podíamos, considerando a resolução 533 e a PNE regular na forma em que achássemos adequada a sua realização, do não obrigatório e foi isso que nós fizemos. Em que pese ele tenha um sentido de produzir uma renda mensal, no nosso caso muito mais o não obrigatório, nós não vivemos a realidade aqui de que grandes centros vivem, em que grande parte dos campos de estágio são remunerados dos estágios obrigatórios e por que nós fizemos uma opção de separar também, pra que as coisas não se confundissem, ele podia fazer o estágio obrigatório e não obrigatório no mesmo lugar, mas em turnos e carga horária diferentes, e inclusive com supervisores acadêmicos diferentes, pra garantir a devida particularidade e especificidade de cada um dos processos permitiam vivenciar.(Coordenador de estágio 2)*

> *Com a PNE a gente incentivou a ampliação de projetos de extensão para alunos de primeiro e segundo ano. Então a gente consegue ter hoje aqui uma demanda quase que baixa por que a gente tem projetos de extensão de iniciação científica que dão a possibilidade para alunos de primeiro e segundo anos terem uma certa remuneração nessa fase, sem ter que ficar demandando campos de estágio não obrigatório, foi esse critério que a gente usou também pra garantir condições de poder permanecer esse aluno na universidade, que embora seja uma universidade publica, o aluno precisa permanecer e os projetos de extensão de iniciação cientifica são condição também para listagem de atividade fim da universidade, a gente conseguiu resolver dessa maneira. Hoje não é problema pra gente o não obrigatório, não tem uma demanda, no inicio foi bastante difícil, a gente teve que dizer não e não, e explicar e explicar ....e criar outras condições, outras alternativas, hoje não é uma demanda gritante, que seja um problema pro nosso curso, por que a gente já conseguiu administrar essa questão, e mesmo no nosso PPC futuro isso vai entrar, regulamentando agora o não obrigatório com as mesmas exigências do obrigatório (Coordenador de estágio 1)*

Nas duas situações, pode-se identificar uma preocupação para que o estágio supervisionado "não fosse tratado, apenas, como mão de obra barata, mas sim como um dos momentos privilegiados de formação profissional" (SANTOS e ABREU, 2011, p. 139). No caso da UNIAMÉRICA ao estabelecer parâmetros, no próprio regulamento de estágio do curso, para que a supervisão pedagógica acadêmica e de campo se dessem com a mesma preocupação e qualidade com que já havia se estabelecido para o estágio modalidade obrigatório.

No caso do curso da UNIOESTE através da ampliação dos projetos de extensão, principalmente destinados à discentes dos primeiros e segundos anos, o que corroborou para suas permanências na universidade, que não conta com uma política de assistência estudantil regular.

Pode-se afirmar que pela mediação, os limites apresentados ao processo de implantação da PNE da ABEPSS puderam ser superados, pelo movimento do real, pelo compromisso dos sujeitos políticos envolvidos no processo de estágio, pela clareza do posicionamento da categoria profissional frente a lógica da mercantilização do ensino superior no país, foi possível em ambos cenários da pesquisa a identificação de possibilidades, vejamos:

> *a gente implantou a comissão permanente de estágio e ali a gente conseguiu fazer a discussão mais das questões que envolve essa relação com as unidades concedentes de estágio, os alunos e supervisor acadêmico e de campo. Ainda é insipiente, mas a gente conseguiu juntar os sujeitos, é ele que organiza o fórum de supervisão de estágio, principalmente a responsabilidade da organização desse espaço é dele, e agora as contribuições que a gente teve nesse espaço de discussão foram introduzidas no PPC que está em discussão para tramitação agora a partir de outubro e implantação em 2015[...] por que o grande problema a gente quer ver se garante e aí a PNE é fundamental, por que grupos de até 15 alunos em sala de aula, para garantir o horário da supervisão acadêmica e ainda garantindo aquela 1 hora pra poder ter acompanhamento da supervisão direta, no campo, ou em grupo. Ainda não resolvemos, como é que a gente faz, essa dimensão da pulverização, depende dessa nossa articulação de concentrar em algumas áreas pra poder ter esses supervisores com mais alunos em alguns campos, por que ainda tem bastante pulverização neste sentido, mas vai diminuir, a gente vai ter seis professores que sempre serão supervisores de alguns campos de estágio e eles podem acompanhar 1, 2 , 3 campos naquela área temática vai se tornar também um conhecedor mais aprofundado daquela política. [...]em 2010 eu fui em todos os campos de estágio. Então, a gente fez um kit: a lei que regulamenta a profissão, o*

> *Código de Ética, 533, a da multa, a 493, o Regulamento de Estágio, pra todos os profissionais. (Coordenador de estágio 1)*
>
> *Essa comissão permanente de estágio ela vem desde a implantação da política, [...] essa comissão foi um elemento imprescindível de fazer articulação, do que deveria e aí as resoluções atuais das mudanças que deveríamos imprimir na operacionalização do regulamento, pra não ficar um regulamento de estagio muito ultrapassado com a novidade que tava acontecendo no momento né, então essa comissão também organizou, além de eventos, o fórum de supervisores, com todos os sujeitos envolvidos, a gente tinha desde o debate de experiências do processo de supervisão, como das atividades, mas como da documentação, inclusive da PNE, então de quando foi (a PNE) foi feito esse movimento.(Coordenador de estágio 3)*
>
> *A PNE ela provoca todos esses avanços fundamentais, primeiro que ela traz de novo o ensino do trabalho profissional, no qual tá inserido o estágio, ela traz isso pra dimensão da centralidade da formação profissional. Então durante muito tempo, embora todos os esforços que nós fizéssemos essa dimensão do ensino do trabalho profissional pela via da realização do estagio, tanto nas universidades públicas, privadas, embora elas se negassem, teve um papel secundário, e a PNE traz isso pra centralidade do debate, recupera essa centralidade, [...]Quando chega a PNE, óbvio, nós tivemos uma transição lá na instituição, eu continuei acompanhando o estágio no curso, mas fui pra coordenação geral de estágio da instituição, por que aí houve uma compreensão a partir daquilo que o serviço social realizava na instituição e com seus estágios, de que aquilo tinha que ser uma política institucional, nós tivemos a contribuição, no caso da UNIAMÉRICA, especificamente, que a contribuição da PNE ela foi inclusive pra instituição como um todo, por que a instituição entendeu que precisava ter uma Política de Estágio e que cada curso precisava ter uma coordenação de estágio. Essa é uma contribuição da PNE que na UNIAMÉRICA foi plenamente visível. (Coordenador de estágio 2)*

A partir dos relatos dos sujeitos pode-se identificar que em ambos cenários as mediações realizadas demonstram suas capacidades de nos entraves, do cotidiano, dos limites apresentados, construir possibilidades, para que o processo de implantação da PNE da ABEPSS se desse de tal maneira que não perdesse de vista os valores éticos-políticos, preservando

> as dimensões do processo formativo, quais sejam: a articulação entre formação e exercício profissional; a indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e de campo; a articulação entre universidade e sociedade; a interdisciplinariedade; a articulação entre ensino, pesquisa e extensão; a indissociabilidade entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa; e a unidade teoria-prática. (RAMOS, 2009, p. 28)

Portanto, quando a UNIOESTE propõe-se a rever a forma de organização do processo de supervisão pedagógico acadêmica, quando delibera para revisão do PPC dando centralidade a questão do estágio supervisionado, quando intensifica e qualifica as visitas aos campos de estágio, expressou a capacidade e compromisso com as possibilidades postas pela PNE da ABEPSS.

No caso da UNIAMÉRICA, essa capacidade e comprometimento se deu através do fomento ao debate sobre o estágio, fundamentando-o no âmbito da formação e não de forma isolada, e no impacto institucional, ou seja, o processo de implantação da PNE da ABEPSS no curso de Serviço Social fomentou o debate em outros colegiados e desvelou a necessidade de organizar e regular o estágio institucionalmente, assim como a LDE de 2008.

"Sem a apreensão dos sistemas de mediações torna-se impossível uma melhor definição teórico-metodológica para o fazer profissional, que pode, neste caso, descambar para ações que necessariamente se restringirão aos limites da demanda institucional" (PONTES, 1997,p. 172), o que de fato não ocorreu na UNIOESTE e na UNIAMÉRICA, pois as demandas foram respondidas, dentro das possibilidades, além dos compromissos e premissas institucionais.

3.3 O PAPEL DO CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL 11° REGIÃO E DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL REGIONAL SUL 1 NO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE ESTÁGIO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL NA UNIOESTE E NA UNIAMÉRICA

Como apresentado no segundo capítulo da dissertação, o processo de elaboração e implantação da PNE da ABPESS envolveu diferentes sujeitos para que a demanda histórica, da categoria profissional por uma política própria de estágio, fosse respondida. Dentre os principais articuladores dessa resposta encontram-se as entidades representativas da categoria profissional, seja no âmbito da formação profissional – ABEPSS seja no âmbito da fiscalização do exercício profissional, conjunto CFESS-CRESSS.

Para Ramos (2011, p. 121) “a ação política destas entidades tem se constituído em um dos fatores que garantem a possibilidade de manutenção da direção social do projeto profissional vinculada aos interesses do trabalho.”

Especialmente no âmbito do exercício profissional, como dito anteriormente a resolução do CFESS n° 533 de 2008, que antecedeu a PNE da ABEPSS, contribuiu significativamente para que o debate sobre o estágio ganhasse centralidade e também no processo de articulação para elaboração da referida política. Vejamos nos relatos abaixo

> *o CRESS já tinha uma política de acompanhamento dos estágios, no caso não era o estágio, era a supervisão, por que a atribuição do CRESS é fiscalizar o exercício profissional, então ele já tinha esta preocupação. A política de estágio ela vem na verdade complementar algumas coisas (Representante CRESSPR)*

> *começa um diálogo do conjunto CFESS/CRESS. [...] Em 2008 no encontro nacional CFESS/CRESS,quando a gente aprova a resolução n° 533 de 2008, logo depois da Lei n°11788 [...]e aí o que acontece, essa resolução colocou os condicionante, indicou qual a compreensão desse conjunto de supervisão direta, da supervisão indireta,qual era a compreensão do conjunto CFESS/CRESS na relação: número de estagiários, carga horária do supervisor acadêmico, carga horária do supervisor de campo, essa relação foi toda explicitada nessa resolução. Foi essa resolução e naquele mesmo encontro, saiu a resolução e saiu o indicativo de que a ABEPSS teria que construir uma Política Nacional de Estágio, mesmo a gente sabendo de todas essas limitações, saiu uma indicação [...] à uma instituição parceira, por que a ABEPSS efetivamente tinha lá a orientação das diretrizes, aparecia nas nossas discussões, depois disso é que a ABEPSS vai fazer o primeiro seminário nacional de estágio, então tem essa relação, uma indicação, uma solicitação à essa entidade parceira pra que diante da postura do conjunto CFESS/CRESS, da aprovação da resolução n° 533, nós então tivéssemos uma orientação da ABEPSS às unidades de formação acadêmica, por que até esse momento, uma orientação geral, organizada na forma de uma política não existia né.(Coordenador de estágio 2)*

Podemos observar que no processo de construção da PNE da ABEPSS, a mediação enquanto expressão política das ações nos homens e mulheres, fez-se presente. É importante ressaltar que “a articulação entre o exercício profissional, a formação profissional e os estudantes é uma particularidade da organização política do Serviço Social brasileiro”(RAMO S, 2011, p. 119).

Ainda, segundo Ramos (2011), tal organização é expressão de um compromisso político, conquistado historicamente pela profissão e que contribui efetivamente na construção de uma política democrática no âmbito do Serviço Social brasileiro.

Em se tratando do papel dessas entidades no processo de implantação da PNE da ABEPSS nos cenários da pesquisa, ambas se colocaram de maneiras e em momentos diferentes, e dentro de suas atribuições e possibilidades, contribuíram para que tal processo de implanação fosse possível. A partir das falas dos sujeitos pesquisa indentificou-se que o CRESS-PR mediou sua participação no processo de implantação da PNE da ABEPSS através do protagonismo, compromisso e militância dos próprios professores dos cursos de Serviço Social da UNIOESTE e da UNIAMÉRICA, que naquele determinado momento histórico faziam parte da sua gestão, de forma direta ou indireta.

> *A gente trata de produzir uma série de orientações pras unidades de formação acadêmicas, orientações no sentido do conteúdo, da qualidade e passa a fazer então.... o CRESS acho que teve um papel fundamental no Estado do Paraná, eu era conselheiro do CRESS e fazia parte da COFI*[41] *um dos trabalhos que a gente teve foi fazer uma visita técnica pra orientar e discutir tecnicamente, politicamente e academicamente, o encontro da PNE com aquilo que a gente já tinha de resolução, eu particularmente me lembro de ter visitado 95% da unidades de formação acadêmica do estado do Paraná, [...] ele passa a entender e fazer o exercício mais forte da sua dimensão pedagógica do processo fiscalizatório, a dimensão da orientação e a dimensão da orientação tem uma atividade que é fundamentalmente pedagógica né? Nós aproveitamos naquele momento que a gente ia falar com as turmas de quarto ano e naquele ano [...] A gente ia, não importava se era no início do ano, no meio ou no final, chamava todos os alunos, participava da reunião de supervisores, e fazia toda a discussão do que significava aquilo, como um avanço, como um processo de luta né, como um processo de regulamentação de uma parte dele sim que era a resolução mas que tava na PNE poderia ser incorporado no conjunto das ações da unidade de formação acadêmica, [...] acho que essa foi a grande contribuição do CRESS, acompanhar, produzir a informação, e as unidades de formação acadêmicas, as mais centrais e as mais distantes no estado todo, pra poder fazer esse papel, essa função orientadora. (Coordenador de estágio 2)*

> *Então, a gente orienta, todos os lugares aonde não tinha a gente orientava pela 493 os procedimentos , uma visita também de orientação , que muitas vezes o próprio CRESS não vai poder fazer e a gente como coordenador de estágio na realidade local, pode fazer em todos os campos de estágio, por que a gente acaba fazendo inclusive função da orientação e fiscalização do CRESS. Não é que a gente tá assumindo funções, mas que a gente tá no*

[41] Comissão de orientação e fiscalização do exercício profissional dos CRESS.

> *local e a gente pode aproveitar pra dar as orientações. (Coordenador de estágio 1)*

Neste sentido, fica claro que o compromisso político, a participação dos professores, pela coordenação de estágio dos cursos pesquisados, em atividades de divulgação das legislações inerentes ao estágio, a questão da supervisão e da PNE da ABEPSS, orientação dos supervisores pedagógicos acadêmicos, fez a diferença. Essa compreensão só é possível a partir da perspectiva de quem uma entidade representativa profissional se materializa na participação dos seus membros, pelo protagonismo e militância política. Por essa perspectiva CRESS-Pr participou ativamente do processo de implantação da PNE nos cursos de Serviço Social das UNIOESTE e UNIAMÉRICA.

Com relação ao papel desempenhado pela ABPESS regional sul 1, no processo de implantação da PNE da ABEPSS nos cenários da pesquisa foi restrito,considerando as condicionalidades postas pela estrutura organizativa da entidade, como afirmam os relatos abaixo:

> *Você tem na UNIAMÉRICA o Elias que também foi da UNIOESTE, e que tem como campo de estudo o estágio, então, que já fazia esse debate, nestas duas universidades naquele momento. Então a interlocução fez muito pelo protagonismo pessoal e não pela entidade ABEPSS em si, no meu, na minha leitura. [...]Por que a ABEPSS na Região I, ainda não conseguiu superar a divisão é ... dos limites estaduais, então a ABEPSS na gestão é... que foi do Rio Grande do Sul tinha ações muito centralizadas no Rio Grande do sul, então eu não sei se a Alzira esteve na UNIOESTE, se a Alzira esteve é....na UNIAMÉRICA. O que eu sei é que docentes da UNIOESTE e docentes da UNIAMÉRICA estavam envolvidos com a direção nacional e envolvidos com a discussão nacional de uma forma mais contundente do que as outras escolas do Estado do Paraná... isso pra mim é muito claro. Por que é o protagonismo da militância..do docente que tava lá e não propriamente da entidade ...é...a gente ainda precisa amadurecer essa discussão na ABEPSS.... é... da centralização dos estado. (Representante ABEPSS Sul 1)*

> *A composição da gestão da ABEPSS é muito diferente da composição da gestão do CRESS. Nós temos um CRESS por unidade da federação, a ABEPSS não , ela forma diretoria regional, e essa relação, e sempre fizemos isso muito ancorados, muito acompanhados no sentido de dialogar, planejar a ação toda antes com a ABPESS pra poder ir pras unidades de formação acadêmica, eu acho que isso fortaleceu muito a apreensão e a incorporação desse conjunto, que era a resolução que num dado momento parecia ser só a normativa mas que com a chegada da PNE esses dois elementos se complementam e acho que isso foi fundamental.(Coordenador de estágio 2)*

Novamente o compromisso dos sujeitos políticos constituintes dos colegiados de curso, na participação das instâncias organizativas da categoria profissional, foi o grande diferencial, foi o grande protagonista do processo.

Para Ramos (2011, p. 120) "os(as) militantes, mediadores(as) da relação entre as entidades, podem facilitar ou dificultar esse processo de construção coletiva, a depender de como encaminhem política e subjetivamente as atividades e relações conjuntas." Neste sentido, nas UFA's pesquisadas, houve uma facilitação desse processo de construção coletiva para que o debate da PNE da ABEPSS fosse possível, mesmo diante das limitações.

> A Abepss (ao coordenar o debate sobre o projeto de formação profissional), o Conjunto CFESS/Cress (entidade responsável pela fiscalização do exercício profissional) e a Enesso (que dirige a mobiliza- ção do Movimento Estudantil de Serviço Social) têm se constituído, portanto, em locus de debates teórico-políticos e lutas que põem em cena os limites e contradições da ordem do capital, contribuindo, dessa forma, para a construção do projeto ético-político profissional, hegemônico no Serviço Social brasileiro (RAMOS, 2011, p. 114).

Pela articulação entre as entidades representativas da categoria profissional e os colegiados de curso da UNIOESTE e UNIAMÉRICA, mas principalmente pelo compromisso dos sujeitos envolvidos no processo, coordenadores de estágio, foi possível romper com algumas amarras e construir possibilidades, conforme relato abaixo

> *Eu percebi que as duas escolas da região oeste, mais especificamente a UNIAMÉRICA e a Unioeste, estavam mais avançadas do que as outras, do Estado do Paraná, quando eu entrei na Abepss é, elas já tinham se interado da discussão, já tinham lido a PNE, já tinham lido a resolução...elas já estavam assim é...num processo além das outras unidades de ensino [...] Inclusive assim é.... a gente agora que tá implantando o fórum estadual é.. em termos de Estado, se eu pudesse fazer um comparativo é...eu diria que elas foram carro chefe. Então naquele momento anterior que eu não estava na Abepss elas devem ter tido uma discussão inicial, que eu num vi qual foi, mas eu sei que foi, por que é.. a gente vê o resultado, por que assim você é...e também muito a partir das pessoas que estavam lá, que são os representantes (Representante ABEPSS Sul 1).*

Por fim, efetivamente é necessário destacar que no processo de implantação da PNE da ABEPSS a centralidade da categoria mediação, expressa nas relações construídas dentro dos colegiados dos cursos de Serviço Social da UNIOESTE e UNIAMÉRICA, com as

demais instâncias das UFA’s onde estão inseridos, entre os cursos e as entidades representativas da categoria, nos âmbitos da formação e do exercício profissional, e neste caso, em que o estágio supervisionado é centralidade na análise, pode –se afirmar que ele é expressão da mediação entre as diferentes instâncias da formação e do exercício profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado em Serviço Social enquanto elemento do processo de formação profissional, incide diretamente na capacidade teórico-metodológica, ético- política e técnico – operativa do futuro assistente social. Tem como prerrogativa garantir ao aluno a inserção no espaço sócio-ocupacional do assistente social, propiciando o conhecimento e análise crítica da realidade social.

A construção da concepção de estágio como disciplina integradora no processo de formação profissional é recente. Historicamente, mesmo sendo parte da formação do assistente social desde a criação da primeira escola no país, em 1936, o estágio supervisionado começou a ser objeto de estudo, ou interesse acadêmico, somente após o desenvolvimento do Movimento de Reconceituação, como vimos no segundo capítulo da dissertação.

O final dos anos de 1980 e início de 1990, foi palco do crescente interesse sobre o formação profissional e estágio supervisionado para o Serviço Social brasileiro nos âmbitos da pesquisa e publicação, advindos do aumento na implantação de cursos de pós-graduação nível de mestrado e doutorado em Serviço Social no país, o que impactou diretamente nas possibilidades de pesquisa sobre os referidos temas.

O amadurecimento da categoria profissional sobre o estágio supervisionado, construído principalmente nos últimos vinte anos, encontra-se, como visto no decorrer da dissertação, no CE e LRP ambos de 1993, nas DC da ABEPSS de 1996, na resolução do CFESS n° 533/2008 e na PNE da ABEPSS de 2009. Estes documentos tem fundamentado ações sobre o estágio supervisionado nas UFA's, ao lado da LDE de 2009 e as DC do MEC, de 2001.

Sobre a PNE da ABPESS, pode-se afirmar que trata-se de uma resposta da categoria profissional a uma demanda histórica com debate sobre estágio supervisionado e formação profissional, materialização da luta e defesa de um estágio que qualifique o acadêmico de forma crítica para responder as demandas da realidade social, e também posicionamento diante da aprovação da lei 11.788/2008 - LDE.

Não houve coincidências na promulgação das duas legislações, pelo contrário, a contemporaneidade entre elas resultou do movimento de resistência à precarizacao da

formação profissional universitária no Brasil, em tempos de importantes reformas e de amplo impacto no ensino superior, que perpassaram desde a ampla expansão de vagas, da controversa autonomia universitária, até o cortes de verbas e precarização das condições de trabalho docente, por exemplo.

A LDE garantiu direitos aos estagiários, nunca antes previstos, como férias remuneradas, ainda, registrou a necessidade de que a supervisão deva ser realizada por profissional da mesma área de formação do estagiário e que o estágio na modalidade não obrigatório seja ofertado nas mesmas condições do obrigatório. A PNE da ABEPSS, reiterou a defesa do estágio nas condições previstas na LDE, ampliou o debate no âmbito do Serviço Social, com a defesa de que o estagiário tenha acesso a uma formação que ultrapasse os pressupostos das leis do mercado e ao mero desenvolvimento da racionalidade técnico instrumental.

Neste sentido a PNE da ABEPSS é parte do compromisso da profissão, construído historicamente, evidenciado especialmente no curso dos anos de 1990 e 2000, a partir de dificuldades, posicionamentos, organização, e resistência em defesa de uma formação que capacite o estagiário, futuro assistente social, para a defesa premente de uma nova sociabilidade, portanto, pautado em seu no projeto ético –político.

A relação entre os compromissos assumidos com o estágio supervisionado em Serviço Social, pela categoria profissional, em suas diferentes instâncias organizativas, especialmente a partir da deliberação da PNE da ABEPSS e sua implantação nas UFA’s da Região Oeste do Paraná, em tempo de reformas ocorridas no ensino superior brasileiro nos últimos anos, foi o motivador da presente dissertação.

Pode-se dizer que o objetivo geral traçado foi alçando à medida em que o processo sócio-histórico de implantação da PNE da ABEPSS nas referidas unidades de formação foi conhecido, no entanto não pressupõe-se que se chegue a conclusões definitivas, considerando que a pesquisa trata-se de um acabado provisório e inacabado permanente.

No caminho percorrido pelos cursos de Serviço Social da UNIOESTE e UNIAMÉRICA para a implantação da PNE da ABEPSS, encontrou-se, através da pesquisa realizada, limites, possibilidades, que pela construção de mediações dos sujeitos políticos envolvidos, puderam ser afirmados ou superados.

Para que a identificação dos limites e possibilidades, do processo de implantação da PNE da ABEPSS nos cursos de Serviço Social da UNIOESTE e UNIAMÉRICA fosse realizada, através da presente pesquisa, não perdeu-se de vista a realidade que configurou, no momento da deliberação da referida política, o ensino superior brasileiro e que incidiu diretamente nos cursos, seja nas condições objetivas de trabalho dos docentes, seja no perfil do alunado, e ainda, nas relações institucionais.

A partir da caracterização dos cursos de Serviço Social da UNIOESTE e da UNIAMÉRICA, e da análise dos seus PPC's, pode-se identificar que, em ambos os casos, a proposta de formação profissional, esteve em consonância com a perspectiva nacional, quando preveem e indicam que as dimensões interventiva e investigativa são condição central para tanto, visando a superação equivocada ou "exagerada" do fomento ao "como fazer" tecnicista e instrumental (SANTOS e ABREU, 2011, p.1)

Neste direção, o estágio supervisionado é impactado. Em ambos os cursos a concepção de estágio previstos nos PPC's e regulamentos de estágio, esteve atrelado ao previsto nas DC da ABEPSS de 1996 e sofreu adequações quando ocorreu as deliberações da resolução do CFESS n ˚533 de 2008, da LDE e PNE da ABPESS de 2009.

Tais posicionamentos confirmam no período estudo o compromisso de ambos os cursos em garantir uma formação profissional e estágio supervisionado, em consonância com as prerrogativas do projeto ético-político profissional e consequentemente, difere da proposta nacional para o ensino superior, oriunda das reformas implantadas principalmente no curso dos anos de 1990 e 2000, onde "processos de ensino que desvinculam a função precípua da universidade que é a produção e socialização de conhecimentos para a sociedade por meio do desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão" (SANTOS e ABREU, 2011, p. 3).

Quanto a forma de organização do estágio supervisionado da UNIOESTE e UNIAMÉRICA, em ambos os cursos identificaram-se as coordenação de estágio, de fóruns locais de supervisão e capacitação de supervisores pedagógicos acadêmicos e de campo, participação nos debates promovidos pela categoria profissional sobre o tema. No entanto, cabe ressaltar que as particularidades dos cursos, no que se refere a sua natureza, seja pública ou privada, imprime características diferenciadas na condução das atividades organizativas do estágio supervisionado.

Com relação aos principais limites identificados relacionadas ao processo de implantação da PNE da ABEPSS no curso de Serviço Social da UNIOESTE estão a inexistência da remuneração específica da atividade de coordenador de estágio (sendo esta paga por hora/aula), as demandas do estágio não obrigatório, a pouca participação dos supervisores pedagógicos de campo nas atividades de capacitação e a pulverização dos campos de estágio.

Já na UNIAMÉRICA foram a dificuldade na participação dos supervisores pedagógicos de campo no debate para a implantação da política, diante das condições objetivas de trabalho, a necessidade de adequação do número de estagiários de acordo com a carga horária do supervisor pedagógico de campo, a demanda para ampliação e qualificação do número de campos de estágio credenciados, a adequação da supervisão pedagógica acadêmica ao estágio modalidade não obrigatório, que a partir das prerrogativas e orientações da PNE, deve ser realizado nas mesmas condições.

Segundo entrevistas realizadas, as respostas dadas pelos colegiados dos cursos pesquisados, diante dos limites identificados quanto ao estágio modalidade não obrigatório, estão o fomento à inserção de alunos de primeiro e segundo anos, em projetos de extensão e iniciação cientifica para demanda na UNIOESTE, a remuneração do supervisor pedagógico acadêmico para a supervisão dessa modalidade de estágio pela UNIAMÉRICA.

Em relação aos demais limites, as respostas se deram, em ambos os cursos, através de mediações como deliberação para revisão dos PPC’s, qualificação e intensificação das visitas aos campos de estágio, a fortalecimento dos fóruns e capacitações dos supervisores pedagógicos de campo, e no caso específico da UNIOESTE, a criação da comissão permanente de estágio, com o fomento à participação de todos os sujeitos envolvidos no processo de estágio supervisionado.

Os dados desvelados na pesquisa ainda indicaram a centralidade da categoria mediação em todo o processo de implantação da PNE da ABEPSS, nos cursos de Serviço Social da UNIOESTE e da UNIAMÉRICA, perpassando pelas ações que a antecederam, no momento de sua construção coletiva e na sua implantação propriamente dita. Pela mediação, enquanto categoria fundamental do método, foi possível a apreensão do real, através do conhecimento das singularidades e determinações universais, que o compõem.

Enquanto procedimento metodológico é possível compreender o processo de implantação da PNE da ABEPSS na região estudada, em dois momentos que fazem parte e constituem uma mesma unidade. Um primeiro momento que antecede a deliberação da PNE da ABEPSS, onde os cursos de Serviço Social da UNIOESTE e UNIAMÉRICA já desenvolviam ações específicas referentes ao estágio supervisionado, como a criação de regulamentos de estágio, criação de fóruns e capacitações de supervisores pedagógicos de campo, visitas aos campos de estágio, além das alterações nos PPC's, deliberação para ainda nesse momento, os cursos participaram dos encontros providos pelo CFESS-CRESS e ABEPSS sobre estágio supervisionado.

Importante ressaltar que a UNIAMÉRICA tem seu curso criado após a deliberação das DC da ABEPSS, portanto, o estágio supervisionado já é proposto de acordo com as prerrogativas advindas da maturidade da categoria profissional frente a temática.

O segundo momento ocorre quando são deliberadas a Resolução do CFESS n° 533 em 2088, a LDE e a PNE da ABEPSS, ambas de 2009 Essa conjuntura exigiu de ambos cursos algumas adequações, como novas alterações nos PPC's e regulamentos de estágio, estreitamento dos laços entre campos de estágio e.UFA's, fortalecimento das coordenações de estágio e aprofundamento da debate da centralidade do estágio supervisionado no processo de formação profissional.

No que tange ao papel desempenhado pelo CRESS-PR e ABEPSS regional sul 1 no processo de implantação da PNE da ABEPSS na UNIOESTE e na UNIAMÉRICA, a pesquisa desvelou que o protagonismo, compromisso e militância de professores dos colegiados de curso que se inseriram naqueles espaços das entidades, foram fundamentais, pois garantiram e sintonizaram os cursos aos debates levados pelas entidades em âmbito regional e nacional, seja no que se refere a fiscalização dos campos de estágio, enquanto atribuição do conjunto CFESS/CRESS, seja no intenso debate da PNE da ABEPSS com os docentes, discentes e supervisores pedagógicos de campo.

A partir dos dados revelados, considera-se que o debate sobre formação profissional e estágio supervisionado, no âmbito da PNE da ABEPSS, e o processo de sua implantação nos cursos de Serviço Social da UNIOESTE e na UNIAMÉRICA, apesar dos limites de caráter macrossocietário, dos limites próprios das UFA's, dos desafios inerentes à defesa da

formação na contramão dos ditames mercadológicos, ocorreu de maneira em que o estágio supervisionado reafirmou-se como central no processo formativo.

As bases para a superação dos desafios postos a formação profissional no âmbito do estágio supervisionado estão presentes no projeto ético-político profissional e as considerações acerca do tema, construídas na presente pesquisa, poderão ser retomadas e intensificadas numa outra oportunidade, com ênfase no EAD, no papel dos fóruns de supervisores pedagógicos no fortalecimento da formação profissional e do estágio supervisionado, da relação entre as entidades representativas da categoria profissional e a formação em serviço social, elementos que merecem ser aprofundados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABEPSS, Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. Política Nacional de Estágio. **Temporalis**. Ano IX, n. 17 (Jan./Jul. 2009). Brasília: 2009.

___ _. Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social (ABEPS). In: **Coletânea de Leis e Resoluções. Assistente social**: ética e direitos. 4. ed. Rio de Janeiro: CRESS, 2004.

_____. **Meia Formação não garante um direito. O** que você precisa saber sobre a supervisão direta de estágio em Serviço Social. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_ESTAGIO-SUPERVISIONADO.pdf. Acesso em 29 de outubro de 2014.

AMICUCCI, Eliane Marques de Menezes. **Estágio supervisionado em Serviço Social:** tempos atuais e velhos desafios. Dissertação de Mestrado em Serviço Social – Franca, 2011. Disponível em: http://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/ServicoSocial/Dissertacoes/marques.pdf. Acesso em 08 de outubro de 2014.

BATISTA, Alfredo Aparecido; LOUZADA, Ineiva Terezinha Kreutz e ROESLER, Marli Renate Von Borstel. Um Projeto Coletivo: 25 anos do Curso de Serviço Social da Unioeste. In FABRIS, Diuslene Rodrigues et al. **25 anos do curso de Serviço Social da UNIOESTE:** Diálogos e Reflexoes no contexto dos Direitos Humanos. Cascavel: EDUNIOESTE, 2013.

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília.DF: Senado Nacional: Centro Gráfico, 1988.

___ __. Congresso Nacional. Lei n˚ 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providencias. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil.** Brasília, 26 de setembro de 2008.

___ _. Decreto nº. 2306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477 -39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF

___ _. Lei n˚8.662, de 07 de junho de 1993. **Dispõe sobre a profissão de assistente social e dá outra providências.**

___ _. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**

___ _. Lei n.11.096, de 13 de janeiro de 2005.**Institui o Programa Universidade para Todos – ProUni, regula a doação de entidades beneficentes de assistência social no Ensino Superior**; altera a Lei n. 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. 2005b. Disponível em: <http://prouni-inscricao.mec.gov.br/prouni/ legislacao.shtm>. Acesso em:10 de agosto de 2015.

___ _. Medida Provisória n˚1.827, de 24 de junho de 1999. **Dispõe sobre o Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior e dá outras providências**.Brasília, 25 de junho de 1999.

___ _. Presidência da República. Decreto 6.096 de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e expansão das Universidades Federais – REUNI.** Disponível em http://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2007/decreto/d6096.htm . Acesso em 28 de agosto de 2015.

___ _. Resolução CNE/CES 15, de 13 de março de 2002. **Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social.** Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES152002.pdf. Acesso em 10 de outubro de 2014.

BURIOLLA, Marta A. Feiten. **O estágio supervisionado.** 6 ed. Cortez, 2009.

___ _ _ _ _ _ _ _. **Supervisão em Serviço Social:** o supervisor, sua relação e seus papéis. 5 ed. Cortez, 2011.

CASTRO, Marina Monteiro de Castro e. e TOLEDO, Sabrina Navarro. **A reforma curricular do serviço social de 1982 e sua implantação na faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora.** Libertas On Line, 2011. Disponível em: <http://libertas.ufjf.emnuvens.com.br/libertas/article/view/1592> Acesso em: 16 de outubro de 2015.

CISLAGHI, Juliana Fiuza. A formação profissional dos assistentes sociais em tempos de contrarreformas do ensino superior: o impacto das mais recentes propostas do governo Lula. **Revista Serviço Social e Sociedade**, n. 106. (Abr/Jun. 2011). São Paulo: Cortez, 2011.

CFESS, Conselho Federal de Serviço Social. Resolução nº 533, de 29 de setembro de 2008. **Regulamenta a supervisão direta de estágio em Serviço Social.** Disponível em: http://www.cfess.org.br/js/library/pdfjs/web/viewer.html?pdf=/arquivos/Resolucao533.pdf. Acesso em 04 de março de 2015.

___ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ __. **Código de Ética do Assistente Social.**1993.

___ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ __. **Código de Ética do Assistente Social.** 1986

___ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ __. **Meia formação não garante um direito.** O que você precisa saber sobre a supervisão direta de estágio em Serviço Social. 2012. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_ESTAGIO-SUPERVISIONADO.pdf. Acesso em 23 de fevereiro de 2013.

___ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ __. **Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social.** Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/incompatibilidade_ead_e_ss_cfesscress.pdf Acesso em 09 de março de 2015.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. **Revista Educação e Sociedade.** Vol. 24, n. 82. (Abr.2003). Campinas: 2003. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em 23 de abril de 2014.

CURSO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS, **Histórico do curso de Ciências Econômicas da Unioeste Campus Toledo.** Disponível em: http://www.unioeste.br/campi/toledo/tol-cienc_economicas.asp . Acesso em 12 de junho de 2015.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil:** ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002

GUERRA, Yolanda. A formação profissional frente aos desafios da intervenção e das atuais configurações do ensino público, privado e a distância. **Revista Serviço Social e Sociedade**, n. 104. (Out./Dez.2010). São Paulo: Cortez, 2010.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Renovação e conservadorismo no Serviço Social:** ensaios críticos. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

___ _ _ _ _ _ ___. **O Serviço Social na contemporaneidade:** trabalho e formação profissional. São Paulo: Cortez, 1998.

___ _ _ _ _ _ _ . A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro. **Revista Serviço Social e Sociedade**, n.120. (Out./Dez.2014). São Paulo: Cortez, 2014.

___ _ _ _ _ _ _ . Projeto profissional, espaços ocupacionais e trabalho do assistente social na atualidade. In: **Atribuições privativas do assistente social em questão.** Brasília, 2012. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/atribuicoes2012-completo.pdf. Acesso em 24 de janeiro de 2016.

IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raul. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil.** Esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 12 ª Ed. São Paulo: Cortez, 1998.

KOIKE, Maria Marieta. Formação profissional em Serviço Social: exigências atuais. In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais.** Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

LEHER, Roberto. Educação no governo Lula da Silva: reformas sem projeto. **Revista Adusp.** São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.adusp.org.br/files/revistas/34/r34a06.pdf>. Acesso em 19 de abril de 2015.

LEWGOY, Alzira Maria Baptista. **Pensar a supervisão de estágio em Serviço Social:** ser ou não ser, eis a questão! Tese de doutorado em Serviço Social. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2007. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/5136/1/000390659-Texto%2BCompleto-0.pdf > Acesso em 24 de março de 2014.

___ _ _ _ _ _ _ _ .Estágio supervisionado, formação e exercício profissional em serviço social: desafios e estratégias para a defesa para a defesa e consolidação do projeto ético-político. **Revista Temporalis**, Ano IX, n. 17 (Jan./Jul. 2009). Brasília: 2009.

___ _ _ _ _ _ _ _ . **Supervisão de Estágio em Serviço Social**: desafios para a formação e o exercício profissional. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

____ _ _ _ _ _ _ __. O estágio supervisionado em Serviço Social: desafios e estratégias para a articulação entre formação profissional e exercício profissional. **Temporalis**, Ano XIII, n. 25 (Jan./Jun. 2013). Brasília: 2013.

LIMA, Kátia Regina de Souza e PEREIRA, Larissa Dahmer. Contra-reforma na educação superior brasileira:impactos na formação profissional em Serviço Social. **Revista Sociedade em Debate.** V.15, n.1 Pelotas: 2009. Disponível em: <http://www.revistas.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/view/358>

LUCAS, Luiz Carlos Gonçalves e LEHER, Roberto. Aonde vai a educação pública brasileira? **Educação e Sociedade**, ano XXII, n˚ 77. Dezembro/2001.

MACÊDO, Alano do Carmo. et al. Formação profissional em Serviço Social: dilemas contemporâneos no estágio supervisionado. **Anais da VI Jornada Internacional de Políticas Públicas**. São Luiz do Maranhão, 2013. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/anais-eixo15>. Acesso em 25 de abril de 2015.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007

MARONEZE, Luciane Francielli Zorzetti e LARA, Ângela Mara de Barros. A política educacional brasileira pós 1990: novas configurações a partir da política neoliberal de Estado. **Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia.** Curitiba, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3126_1394.pdf>. Acesso em 06 de março de 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. - **O Desafio do Conhecimento**- Pesquisa Qualitativa em Saúde - São Paulo: Hucitec, 8ª edição, 2004.

___ _ _ _ _ __. **Pesquisa social, teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MONTANO, Carlos. **Terceiro Setor e Questão Social:** crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

MORAES, Josiane e MARTINELLI, Maria Lúcia. A importância da categoria mediação para o Serviço Social. **XX Seminário Latinoamericano de Escuela de Trabajo Social.** Disponível em: <http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/Y6O09Vi7X17oOE584R0e.pdf >Acesso em 10 de setembro de 2015.

NASCIMENTO, Denise de Souza. **A expansão da educação superior e o trabalho docente** – um estudo sobre o plano nacional de formação de professores da educação básica

(PARFOR) na UFPA. Dissertação de Mestrado em Educação. Belém do Pará: 2012. Disponível em: <http://www.ppged.belemvirtual.com.br/arquivos/File/dissertdenise.pdf.> Acesso em 04 de março de 2015.

NETTO, José Paulo. A construção do projeto ético-político do Serviço Social. In: NOGUEIRA, Vera; MARSIGLIA, Regina; GOMES, Luciano, TEIXEIRA, Marlene (Org.) **Serviço Social e Saúde:** trabalho e formação profissional. São Paulo: OPAS/OMS, 2006.

___ _ _ _ _ _. Reforma do Estado e Impactos no Ensino Superior. **Temporalis**, Ano I, n.1 (Jan./Jun.2000). Brasília:2000.

___ _ _ _ _ _. Transformações societárias e Serviço Social – notas para uma análise perspectiva da profissão no Brasil. **Revista Serviço Social e Sociedade**, n. 50. São Paulo: Cortez, 1996

OLIVEIRA, Cirlene Aparecida Hilário da Silva. Formação profissional em Serviço Social: "velhos" e novos tempos, constantes desafios. In: **Serviço Social e Realidade**, n. 2. Franca: 2004.

___ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _. Estágio supervisionado curricular em Serviço Social: elementos para reflexão. **Temporalis,** Ano IX, n. 17. (Jan/Jul, 2009). Brasília:2009.

OLIVEIRA, Raimunda N. Cruz. A Mediação na prática do assistente social. **Revista Serviço Social e Sociedade**, n. 26. São Paulo: Cortez, 1988.

ORTIZ, Fátima da Silva Grave. A Política Nacional de Estágio e a Supervisão Direta: avanços e desafios. **Temporalis**, Ano XIV, n.27. (Jan./Jun. 2014). Brasília: 2014.

PEREIRA, Larissa Dahmer. Mercantilização do ensino superior, educação a distancia e Serviço social. **Revista katalysis.** Florianópolis, v12 n. 2,p. 268-277. 2009.

PEREIRA, Pedro Henrique Santana. Algumas observações a nova lei de estágio estudantis. In**: Âmbito Jurídico,** Rio Grande, XIII, n. 72, jan 2010. Disponível em: < http://ambito-juridico.com.br/site/index.php/%3C?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=7033&revista_caderno=25> Acesso em 28 de setembro de 2015.

PONTES, Reinaldo Nobre. **Mediação e Serviço Social:** um estudo preliminar sobre a categoria teórica e sua apropriação pelo serviço social. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez, 1997.

___ _ _ _ _ _ .A propósito da categoria mediação. **Revista Serviço Social e Sociedade**, n. 31. São Paulo: Cortez, 1989.

___ _ _ _ _ _ _. A categoria mediação em face do processo de intervenção do Serviço Social. **Universidade da Costa Rica**, 1999. Disponível em: http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios.congressos/reg/slets/slets-016-104.pdf. Acesso em 15 de junho de 2015.

RAMOS, Samya Rodrigues. As diretrizes curriculares e a política nacional de estágio: fundamentos, polêmicas e desafios. **Temporalis**, Ano IX, n. 17 (Jan./Jul. 2009). Brasília: 2009.

___ _ _ _ _ _ _ . A importância da articulação entre a ABEPSS, conjunto CFESS/CRESS e ENESSO para a construção do projeto ético-político do serviço social brasileiro. **Temporalis,** Ano XI,n. 22 (Jul./Dez. 2011). Brasília:2011.

REIS, Marcelo Braz. O governo Lula e o projeto ético-político do Serviço Social. **Revista Serviço Social e Sociedade,** n. 78. São Paulo: Cortez, 2004.

___ _ _ _ __. Notas sobre o projeto ético-político do serviço social. In **Assistente social, ética e direitos**. Coletânea de Leis e Resoluções. 4˚ ed. Rio de Janeiro:CRESS 7ª Região, 2004.

RIBEIRO, Eleusa Bilemjian. O estágio no processo de formação dos assistentes sociais. **Temporalis**, Ano IX, n. 17 (Jan./Jul. 2009). Brasília: 2009.

___ _ _ _ _ _ __. O estágio no processo de formação dos assistentes sociais. In FORTI, Valeria, GUERRA, Yolanda (org). **Serviço Social, Textos e Contextos**. Coletânea Nova de Serviço Social.Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

SANTOS, Claudia Monica dos e PINI, Francisca. A transversalidade do ensino da prática na formação profissional do assistente social e o projeto ABEPSS itinerante. **Temporalis.** Ano XIII. n. 25. (Jan./Jun.2013) Brasília: 2013.

SANTOS, Milena da Silva. **Política Social no capitalismo monopolista: função social do Estado e controle do capital.** Dissertação de Mestrado em Serviço Social. Maceió: 2012. Disponível em: <http:// www.ufal.edu.br/>. Acesso em 04 de março de 2015.

SANTOS, Cláudia Monica dos e ABREU, Maria Helena Elpídio. Os impactos da Política Nacional de Estágio na formação profissional frente a Universidade Neoliberal. **Revista Em Pauta**, v. 9 n. 27. (Jul/2011) Rio de Janeiro: 2011 Disponível em http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/2502/1936. Acesso em 15 e agosto de 2015.

SAVIANI, Demerval. Política Educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação.** PUC-Campinas, n 24, p. 7-16, (Jun/2008) Campinas: 2008.

SILVA, Ricardo Silvestre. A formação profissional crítica em Serviço Social inserida na ordem do capital monopolista. **Revista Serviço Social e Sociedade**, n. 103. (Jul./Set.2010). São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, José Fernando Siqueira da. Pesquisa e produção do conhecimento em Serviço Social. **Revista Textos e Contextos**, V. 6 n.2, p 282-297 (Jul/dez. 2007) Porto Alegre: 2007.

SOARES, Solange Toldo. O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia no Brasil: pedagogia é docência? **Anais do 25˚ Simpósio brasileiro e 2˚ congresso ibero-americano de Política e Administração da Educação**. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0501.pdf> Acesso em 10 de março de 2015.

TRIVIÑOS, Augusto. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2006.

UNIAMÉRICA, Projeto Político Pedagógico do curso de Serviço Social da UNIAMÉRICA. **Colegiado de Curso de Serviço Social.** Foz do Iguaçu, 2006.

___ _ _ __, Projeto Político Pedagógico do curso de Serviço Social da UNIAMÉRICA. **Colegiado de Curso de Serviço Social.** Foz do Iguaçu, 2012.

___ _ _ __, Livro Uniamérica 5 Anos – **Compromisso e Responsabilidade Social.** Foz do Iguaçu: Gráfica Tuicial, 2006.

UNIOESTE, Projeto Político Pedagógico do curso de Serviço Social da UNIOESTE. **Colegiado de Curso de Serviço Social**, Campus Toledo, 2003.

___ _ __, Resolução n°171/2003 – CEPE. **Regulamento de estágio supervisionado do curso de Serviço Social, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas** – Campus Toledo. Cascavel, novembro de 2003.

VASCONCELOS, Iana. Dilemas e desafios do estágio curricular em serviço social: expressão dos (des)encontros entre formação profissional e o mercado de trabalho. **Temporalis**, Ano IX, n. 17 (Jan./Jul. 2009). Brasília: 2009.

VIEIRA, Balbina Ottoni. **Supervisão em Serviço Social**.1ª edição. Rio de Janeiro: Agir, 1974.

VIEIRA, Evaldo. Estado e política social na década de 90.In **Estado e políticas sociais no Brasil**: conferências do Seminário Estado e Políticas Sociais no Brasil e textos do relatório parcial do projeto de pesquisa – Programas nas áreas de Educação e Saúde no Estado do Paraná: sua relação com as orientações do BID e BIRD e sua contribuição na difusão das propostas liberalizantes em nível nacional/Organização de Francis Mary Guimarães Nogueira. – Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.

YAZBEK, Maria Carmelita. Os fundamentos do Serviço Social na contemporaneidade. In **Capacitação em serviço social e política social**, módulo 4: o trabalho do assistente social e as políticas sociais. Brasília: CEAD, 2000.

Apêndice 1- Termo de Livre Consentimento Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: Processo de Implantação da Política Nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social nas Unidades de Formação Acadêmica da Região Oeste do Paraná.

Pesquisador responsável e colaboradores com telefones de contato:

Caroline Santana Ribeiro dos Santos – (xxx) xxxx-xxxx Rosana

Mirales – (xxx) xxxx-xxxx

Convidamos você à participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de apreender, compreender e analisar como e de que forma ocorreu o processo de implantação da política Nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social - ABEPSS nas Unidades de Formação Acadêmica – UFA's da Região Oeste do Paraná, para isso será realizado um tratamento a sua pessoa, que consiste em realizar entrevista, com a utilização de gravador de voz e roteiro de perguntas abertas. Como em qualquer pesquisa, existem riscos para sua execução, como a ocorrência de perguntas que poderão levar a quebra de sigilo das respostas da entrevista, o que poderá comprometer o seu direito ao anonimato**.** Para algum questionamento, dúvida ou relato de algum acontecimento os pesquisadores poderão ser contatados a qualquer momento. Os benefícios da pesquisa serão a contribuição para o debate sobre o estágio em Serviço Social, seu papel na formação acadêmica e ainda a contribuição para a apreensão do processo de implantação da Política Nacional de Estágio da ABEPSS nas UFA's da Região Oeste do Paraná. O TCLE será entregue em duas vias, sendo que uma ficará com você, o sujeito da pesquisa; você não pagará nem receberá para participar do estudo; será mantida sua confidencialidade e os dados serão utilizados somente para fins científicos; você poderá cancelar sua participação a qualquer momento; o telefone do comitê de ética é (045) 3220-3272, caso você necessite de maiores informações; em caso da ocorrência de algum imprevisto durante a execução do projeto, você terá toda a atenção dispensada pelo. pesquisador e colaborador. Ao final da pesquisa você receberá uma cópia da pesquisa em arquivo salvo em PDF.

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar do projeto

Nome do sujeito de pesquisa ou responsável:

Assinatura:

Eu, Caroline Santana Ribeiro dos Santos, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável.

Cascavel, _____ de _____ _ __ de 20____.

Apêndice 3- Roteiro de entrevistas

A- Para Coordenação de Estágio das UFA's.

IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DE PESQUISA

- Nome:
- Email de contato:
- Telefone de contato:
- Trajetória, relação e inserção no Serviço Social e nos debates sobre estágio supervisionado em Serviço Social:

IDENTIFICAÇAO DA UFA

- Nome:
- Natureza jurídica: ( ) pública ( ) privada
- Data da implantação do curso:
- Data de reconhecimento do Curso:

Questões:

1. A UFA tem um regulamento interno de estágio supervisionado em Serviço Social? Desde quando?
2. Quais foram, em sua opinião, os avanços que a PNE garantiu no que tange ao estágio supervisionado?
3. Qual a concepção de estágio que baliza a formação profissional na UFA?
4. Nas disciplinas de estágio supervisionado os professores trabalham com os alunos a PNE da ABEPSS?

5. Existe capacitação dos supervisores pedagógicos de campo? Caso a resposta seja sim: Qual o formato, qual a peridiocidade e desde quando a capacitação foi implantada na UFA?

6. Em sua opinião qual o papel do CRESS PR no processo de implantação e consolidação da PNE da ABEPSS?

7. Em sua opinião qual o papel da ABEPSS no processo de implantação e consolidação da PNE da ABEPSS?

8. Em sua opinião qual o maior desafio para a implantação da PNE da ABEPSS na UFA?

9. Qual a relação da PNE, em sua opinião, e a resistência à precarização da formação profissional em Serviço Social?

B- Para Coordenação de Estágio das UFA's em 2009

IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DE PESQUISA

- Nome:
- Email de contato:
- Telefone de contato:
- Trajetória, relação e inserção no Serviço Social e nos debates sobre estágio supervisionado em Serviço Social:

IDENTIFICAÇAO DA UFA

- Nome:
- Natureza jurídica: ( ) pública ( ) privada
- Data da implantação do curso:
- Data de reconhecimento do Curso:

Questões:

1- Quais eram as atividades da coordenadoria de estágio antes e no momento da elaboração e aprovação para implantação da PNE da ABEPSS na UFA?

2- Qual foi a participação da UFA nos debates realizados na região para elaboração da PNE da ABEPSS?

3- Quais foram os maiores desafios apresentados para a implantação da PNE da ABEPSS na UFA?

4- Quais foram, na sua opinião, os avanços que a PNE garantiu no que tange ao estágio supervisionado?

5- Como e de que forma a implantação da UFA impactou:

o Na carga horária da coordenadoria de estágio;

o Nas atividades da coordenadoria de estágio;

o Nas ações realizadas com os supervisores pedagógicos acadêmicos;

o Nas ações realizadas com os supervisores pedagógicos de campo;

o Nas ações realizadas com os estagiários da modalidade estagio supervisionado obrigatório e não obrigatório.

6- Na sua opinião qual o papel do CRESS PR no processo de implantação da PNE da ABEPSS?

7- Na sua opinião qual o papel da ABEPSS no processo de implantação da PNE da ABEPSS?

C- Para Representante do ABEPSS Região Sul 1

IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DE PESQUISA

- Nome:
- Email de contato:
- Telefone de contato:
- Trajetória, relação e inserção no Serviço Social e nos debates sobre estágio supervisionado em Serviço Social:

Questões:

1- Qual sua concepção de estágio supervisionado em Serviço Social da ABEPSS Sul 1?

2- Quais eram as atribuições da ABEPSS Sul 1, relacionados ao estágio supervisionado em Servico Social, antes da PNE da ABEPSS e quais as atribuições a partir dela? Quais foram as principais mudanças?

3- Quais foram as estratégias utilizadas pela ABEPSS para o acompanhamento do processo de implantação da PNE-ABEPSS nas UFA's que compõem a região sul 1?

4- Quais foram as maiores dificuldades encontradas para implantação da PNE na concepção da ABEPSS sul 1?

5- Como é feito hoje o acompanhamento da ABEPSS região sul 1 das UFA's no que tange a operacionalização da PNE da ABEPSS?

6- Qual a avaliação que a ABEPSS faz da PNE passados 5 anos da deliberação da sua implantação nas UFA's pelo Brasil?

D- Para Representante do CRESS Paraná

IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DE PESQUISA

- Nome:
- Email de contato:
- Telefone de contato:
- Trajetória, relação e inserção no Serviço Social e nos debates sobre estágio supervisionado em Serviço Social:

Questões:

1- Qual a concepção de estágio supervisionado em Serviço Social para o CRESS-Pr?

2- Quais eram as atribuições do CRESS-Pr com relação ao estágio supervisionado em Serviço Social antes da implantação da PNE da ABEPSS?

3- Quais foram as atribuições dadas ao CRESS quando da implantação da PNE da ABEPSS?

4- Quais foram as ações do CRESS-Pr no acompanhamento do processo de implantação da PNE-ABEPSS nas UFA's do Paraná?

5- Quais foram as maiores dificuldades encontradas para implantação da PNE na concepção da CRESS-Pr?

6- Como é feito hoje o acompanhamento da CRESS-Pr das UFA's no que tange a operacionalização da PNE da ABEPSS?

7- Qual a avaliação que a CRESS-Pr faz da PNE passados 5 anos da deliberação da sua implantação nas UFA's pelo Brasil?

Apêndice 3 – Mapeamento dos Cursos de Serviço Social na Região Oeste do Paraná

UFA	**Cidade**	**Telefone de contato**	**Modalidade**	**Coordenação de Curso**	**Coordenação de Estágio**	**Ano de Reconhecimento do Curso**
UDC Medianeira	Medianeira	45) 3264 3050	Presencial	Esp. Cláires Salete Ziglioli	Esp. Claires Slete Ziglioli	2008
Uniamérica	Foz do Iguaçu	45) 2105-9000	Presencial	Esp Adrielli Volpato	Iana	2005
Unioeste	Toledo	45) 3379-7000	Presencial	Ms. Cleonilda Sabaini T. Dallago	Ms Cristiane Carla Konno	1991
Harpa - ITECNE	Cascavel	45) 3038-0101	Presencial	Sim – no entanto não há o nome do coordenador no site	Sim - no entanto não há o nome do coordenador no site	2012
Faculdade de Ciências Aplicadas de Cascavel	Cascavel	45) 3219-4411	Presencial	Não informado no site	Não informado no site	Não informado no site
Unopar	Cascavel	45) 3037-7900	EAD	Profª. Adarly Rosana Moreira Goes	Não define coordenação de estágio – fala em agente de integração	2011
Unopar	Toledo	45) 3378-5706	EAD	Profª. Adarly Rosana	Não define coordenação de estágio –	2011

				Moreira Goes	fala em agente de integração	
Unopar	Foz do Iguaçu	45) 3523-0838	EAD	Profª. Adarly Rosana Moreira Goes	Não define coordenação de estágio – fala em agente de integração	2011
Anhanguera / polo de apoio presencial Foz do Iguaçu	Foz do Iguacu		EAD	Não informado no site	Não informado no site	Não informado no site
Anhanguera / UNIPAN	Cascavel		EAD	Não informado no site	Não informado no site	Não informado no site