

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

SELMA APARECIDA LEITE DE ANDRADE

**SUPERVISÃO ACADÊMICA DE ESTÁGIO EM SERVIÇO SOCIAL: UM ESTUDO
NO ESTADO DE SÃO PAULO**

DOCTORADO EM SERVIÇO SOCIAL

**SÃO PAULO
2015**

SELMA APARECIDA LEITE DE ANDRADE

SUPERVISÃO ACADÊMICA DE ESTÁGIO EM SERVIÇO SOCIAL: UM ESTUDO NO
ESTADO DE SÃO PAULO

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, como requisito parcial para a obtenção do título de DOUTORA em Serviço Social, sob a orientação da Prof^ª Dr^a Maria Lucia Rodrigues.

SÃO PAULO

2015

DEDICATÓRIA

Dedicado a você Arthur e a todas as pessoas
que riem, riem muito porque são cheias de
graça!

AGRADECIMENTOS

AGRADECIMENTOS

Sou grata, primeiramente a mim, por ter escolhido, aos 17 anos de idade, cursar Serviço Social e, mais tarde, enveredar pela pós-graduação rumo à docência, destemida!

Sou grata a minha orientadora, Prof^a Dr^a Maria Lucia Rodrigues, por abraçar comigo um projeto intrigante, polêmico, fascinante!

Pela participação no Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre Ensino e Questões Metodológicas em Serviço Social NEMESS, coordenado pela Professora Prof^a Dr^a Maria Lucia Rodrigues que, através de seus pesquisadores contribuiu sobremaneira para as reflexões que constam neste estudo.

Sou grata à Prof^a Dr^a Bernadete Angelina Gatti e à Prof^a Dr^a Sonia Regina Ribeiro de Carvalho por apontarem na Banca de Qualificação, elegante e gentilmente, caminhos para este trabalho.

Aos membros da Banca de Defesa, por todas as contribuições que, certamente, contribuirão para meus passos futuros.

Sou grata à PUC-SP e ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social por existirem com excelência, viabilizando a almejada qualificação *strictu sensu* a mim e a tantos colegas que por aqui passam.

À CAPES e ao Cnpq pela bolsa sem a qual não seria poderia presumir esta pesquisa

À Universidade Federal de Goiás – Campus Cidade de Goiás UFG/CCG, que possibilitou e incentivou este estudo. Especialmente, sou grata aos colegas do Curso de Serviço Social da UFG/CCG que, ao assentirem em meu afastamento para doutoramento em São Paulo, tomaram para si (bravamente) a demanda de trabalho que me cabia. A cada membro do colegiado,

Coordenador, Diretor, Técnicos Administrativos que participaram, direta ou indiretamente, deste momento, o meu muito obrigada.

Minha gratidão às colegas Assistentes Sociais e Supervisoras Acadêmicas participantes da pesquisa pela generosidade, simpatia, eficácia com que compartilharam saberes, angústias, sucessos e que, agora, serão publicizados. Cada uma está, de alguma forma, perpetuada em frases, gestos, ponderações, questionamentos propostos neste trabalho.

Reinaldo, Letícia como exprimir minha gratidão? Talvez multiplicando pelas inúmeras páginas impressas e xerocadas por quatro anos, neste “cantinho para reabastecer a energia”, que é o *Printexpress*.

Minha eterna gratidão ao amigo Jailson, pela simpática acolhida anos a fio, no sol e no frio da rua Bartira; às vezes com o Jiló!

Sou grata, Vivian Catarina, por me fazer acreditar que a beleza integra o percurso acadêmico e torna leve a expressão do pensamento como um sopro. Sou grata por não desistir ou se abster, abandonando-me à própria sorte o que, *pelo amor de Darwin!*, seria trágico!

Sou grata, pelo nó que sinto na garganta e no coração, ao recordar-me de minha mãe (*in memorian*), pelo incentivo que muitas vezes encontrei no pé de jabuticabas, na orquídea amarela, nas rosas de seu jardim, elas continuam florescendo em sua homenagem e penso que é isso que devo fazer para lhe brindar.

Ao Sr Heitor Leite de Andrade, meu pai, que me poupou das preocupações triviais, provendo o conforto necessário para que eu pudesse estudar, aprender, criar.

Vilma Barbosa, que auxiliou nesta jornada com bolos e quitutes. Obrigada!

Sou grata aos meus irmãos e respectivas famílias, Danilo, incentivador nato, inteligência brilhante, amigo e muitas vezes patrocinador; Sandra Regina, exemplo de mulher; Duarte, eterno menino.

Sou grata a quem inventou o *whatsapp*, meio pelo qual pude expandir o número de pessoas com quem compartilhar inquietudes, sorrir e reabastecer as energias para retomar os estudos, representadas nos grupos: *Família Andrade Leite; Hectors' Family; Letícia_USA; my Darling Jô; e Grupo Sorocaba* (Ah! Esse grupo me socorreu muitas madrugadas, propiciando inspiração, não é Dalila, Fátima e Leninha?)

Bernardo, criança querida, gratidão é pouco!

Sou muito, muito grata à aconchegante acolhida Sorocabana da Família Pinhati, minha querida amiga-gêmea Marcia, o esposo Pi, filhos Carime e Vitor, além dos agregados, Preciosa, Kiara, Meg, Charles Sebastian, Janes, Bilu, Rubi etc.

Também sou grata a Mary Helen pelas prosas em nossos preciosos cafés.

Sou grata a Marcia Shinzato que vê algo especial em mim e não desiste de me fazer acreditar nisso.

Muita gratidão aos que transformaram esta jornada num leque de aprendizado das mais diversas artes: Dr Sergio Suzuki, Teatcher Camila, Carlos do IGA, Cleo, Janinho, Maridalva, Patrícia e Rodrigo.

Finalmente, sou muito grata a Deus por permitir que eu compartilhe a vida com um amigo, confidente, motivador, cúmplice, companheiro de risadas e rasgadas, uma inspiração. É por você Arthur, filho admirado e admirável, que aqui estou!

BANCA EXAMINADORA

RESUMO

O presente estudo resulta da análise da Supervisão Acadêmica do Estágio em Serviço Social orientada pelo processo de formação profissional. A vivência como assistente social docente, pesquisadora inserida nas lutas da categoria através dos órgãos representativos como CRESS e ABEPSS, estimulou inquietações que me induziram a ponderar sobre a questão da formação em sua afinação com o estágio conduzido pela Supervisão Acadêmica em consonância com a docência. Assim, o objetivo geral consistiu em situar, analisar e articular a Supervisão Acadêmica de Estágio Supervisionado em Serviço Social ao projeto de formação; ao mesmo tempo, reconhecer e identificar as estratégias empreendidas e compreender melhor as perspectivas e os desafios enfrentados pelos docentes nessa atividade. Para isso, analisamos dimensões tanto quantitativas quanto qualitativas, num movimento de complementaridade visando maior compreensão do contexto e da conjuntura, nas quais ocorre a atividade de Supervisão Acadêmica. Por meio de estudo bibliográfico e documental seguido de um mapeamento, referente aos dois últimos anos de proliferação de cursos de Serviço Social no Brasil, demonstramos que normalmente existe relação estreita entre a atual proliferação de cursos presenciais e EaD e os desafios ao projeto de formação e, por consequência, ao estágio. O universo da pesquisa contemplou cursos com turmas ativas em Estágio Supervisionado, modalidade presencial, categoria administrativa pública e privada, localizadas no Estado de São Paulo, região Sudeste do país. O grupo de participantes de nossa pesquisa foi composto por cinco Supervisoras Acadêmicas e, na coleta de dados, utilizamos dois instrumentos complementares: a entrevista e o questionário. Alguns temas propostos durante a entrevista estimularam as participantes a refletirem sobre algumas questões, traduzidas em categorias de análise, como: da formação em Serviço Social ao exercício da Docência; organização do Estágio Supervisionado na IES; o lugar e o significado da Supervisão Acadêmica; o desenvolvimento da Supervisão Acadêmica; os desafios da Docência na Supervisão Acadêmica: limites e perspectivas. A docência tornou-se campo de trabalho significativo, com mais de seis mil cursos no país, no entanto, a Supervisão Acadêmica carece de lugar e de significado, diante da ausência de recursos. Problemas e denúncias apontados pelas entrevistadas e constatados nos dados pesquisados, embora não possam ser generalizados, indicam a existência de relações de forças que interferem no momento do estágio e na disputa de vagas, implicando diretamente no fazer da Supervisão. As iniciativas das entidades representativas ainda incipientes. A Supervisão Acadêmica, por ser uma disciplina que possibilita a articulação entre a universidade e o exercício profissional, a universidade e a sociedade, ainda enfrenta alguns obstáculos em sua efetivação. Por isso, apontamos diagnósticos possíveis quanto à evolução e avaliação do processo de estágio, como: componente integrador do currículo; termômetro da efetividade do Projeto Político Pedagógico do Curso, da Política de Estágio, da qualidade da formação, dentre outros.

Palavras-chave: Formação; Estágio; Supervisão Acadêmica; Docência em Serviço Social

ABSTRACT

This study is a result of the analysis of the Social Work Internship with an Academic Supervision guided by the vocational training process. The practice as a Social Work Professor, researcher inserted in the struggles of the class through representative organs as *CRESS* and *ABEPSS*, incited concerns which induced to ponder about the matter of vocational training and its sintonia with the internship conducted by the Academic Supervision aligned with the teaching. Thus, the general objective was to locate, analyze and articulate the Social Work Internship with an Academic Supervision to the vocational training project; and at the same time, recognize and identify the strategies adopted and better understand the prospects and challenges faced by teachers in this activity. For that, the study analyzed both quantitative and qualitative dimensions, in a complementarity aspect seeking greater understanding regarding context and conjuncture, which occurs in the Academic Supervision activity. By means of bibliographical and documentary study followed by mapping the expansion of Social Work graduation courses in Brazil the last two years, it was possible to demonstrate that usually there is close relationship between the current spread level of classroom courses and distance education and the challenges to the vocational training project and consequently the internship. The research universe comprised courses with active groups in Supervised Internship, classroom courses, public and private administrative category, in the State of São Paulo, Southeastern region of Brazil. The research group consisted of five Academic Supervisors and, for the data gathering, it was used two complementary instruments: the interview and questionnaire. Some subjects during the interview aroused reflections in the participants, translated here into categories of analysis, such as: from vocational training to the exercise of Teaching in Social Work; organization of Supervised Internship in the Higher Education Institution; the place and the meaning of the Academic Supervision, the development of Academic Supervision; the challenges of Teaching during the Academic Supervision: limits and prospects. Teaching became a significant labor field, with more than six thousand courses around the country, however, the Academic Supervision lacks place and meaning, against the lack of resources. Problems and complaints pointed by the interviewed subjects and observed in the researched data, although they be cannot generalized, indicate the existence of power relationships that affect the internships and employment dispute, implying directly in the act of Supervision. The initiatives of representative entities still incipient. The Academic Supervision, as a discipline that provides the link between university and professional practice, the university and the society, still faces obstacles in its execution. For that, it was pointed possible diagnosis regarding the development and evaluation of the internship process, such as integrating component of the resume, an instrument to measure the effectiveness of the Political Pedagogical Course Project, of the Internship Policy, the quality of vocational training, among others.

Keywords: Vocational Training; Internship; Academic Supervision; Teaching in Social Work

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AB INBEV	Anheuser-Busch InBe
ABEPSS:	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ABESS	Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social
ADUSP	Associação dos Docentes da USP
ANDES/SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ATPS	Atividade Prática Supervisionada
BM	Banco Mundial
BNDS	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAS	Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais
CBO	Classificação Brasileira das Ocupações
CCG	Campus Cidade de Goiás
CES	Câmara de Educação Superior
CEUCLAR	Centro Universitário Claretiano
CF	Constituição Federal
CFAS	Conselho Federal de Assistentes Sociais
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação dos Trabalhadores dos Estabelecimentos de Ensino
COFINS	Contribuição para o financiamento da Seguridade Social
CONTEE	Confederação Nacional de Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
CRAS	Centro de Referência e Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializada e Assistência Social

CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
CSLL	Contribuição Social sobre o Lucro Líquido
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCSS	Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social
EaD	Ensino a Distância
e-MEC	Portal Eletrônico do Ministério da Educação
ENADE	Exame Nacional de Desempenho do Estudante
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENESSO	Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social
ENPESS	Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo
FAPS	Faculdade Paulista de Serviço Social
FATEMA	Faculdades Integradas Teresa Martin
FEPESP	Federação dos Professores do Estado de São Paulo
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Financiamento Estudantil
FMU	Centro Universitário Faculdades Metropolitanas Unidas
FUNDASP	Fundação São Paulo
GATT	Acordo Geral de Tarifas e Comércio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Educação Superior
IFESP	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia
IMESB	Instituto Municipal de Ensino Superior de Bebedouro Victorio Cardassei
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSS:	Instituto Nacional do Seguro Social
IPES:	Instituição Privada de Ensino Superior
IRPJ	Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE:	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC:	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organização não governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEPGSS	Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social
PIB	Produto Interno Bruto
PIS	Programa de Integração Social
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PROIEFES	Federação de Sindicatos de Professores de Instituições Federais de Ensino Superior
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEB	Sistema Educacional Brasileiro
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SINPRO/SP	Sindicato dos Professores de São Paulo
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UBC	Universidade Brás Cubas
UEE	União Estadual dos Estudantes
UFAs	Unidade de Formação Acadêmica
UFCA	Universidade Federal do Cariri
UFESBA	Universidade Federal do Sul da Bahia
UFOB	Universidade do Oeste da Bahia
UFOB	Universidade do Oeste da Bahia
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIBAN	Universidade Bandeirante
UNIC	Universidade de Cuiabá
UNICASTELO	Universidade Camilo Castelo Branco

UNICID	Universidade Cidade de São Paulo
UNICSUL	Universidade Cruzeiro do Sul
UNIFAI	Centro Universitário Assunção
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudoeste do Pará
UNIGRAN	Centro Universitário da Grande Dourados
UNIME	Universidade Metropolitana de Educação e Cultura
UNIMES	Universidade Metodista de Santos
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
UNIP	Universidade Paulista
UNISA	Universidade do Tocantins
UNITALO	Centro Universitário Ítalo Brasileiro
UNITINS	Universidade do Tocantins
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná
USF	Universidade São Francisco

LISTA DE QUADROS, TABELAS E ILUSTRAÇÕES

Tabela 01	Distribuição de estudantes de 1932/64	p. 25
Tabela 02	Distribuição das 657 IES do Estado de São Paulo em categoria administrativa	p. 32
Tabela 03	Número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica, segundo as Faixas do Número de Cursos	p. 34
Tabela 04	UFAs Modalidade Presencial: Brasil e Estado de São Paulo	p. 43
Tabela 05	Número de matrículas Presencial e EaD	p. 80
Tabela 06	Escolas de Serviço Social no Brasil (1936-1946)	p. 85
Tabela 07	Difusão Curso de Serviço Social por região 2013-2015	p. 122
Tabela 08	Sudeste Índice de Crescimento Curso de Serviço Social 2013-2015	p. 124
Tabela 09	Características do Universo de Estudo	p. 131
Tabela 10	Principais Indicadores do Universo (2014)	p. 133
Tabela 11	IES no município de Santos	p. 134
Tabela 12	IES no município de Franca	p. 135
Tabela 13	Curso de Serviço Social nos Municípios do Grupo de Amostra	p. 136
Tabela 14	Idade das Entrevistadas	p. 138
Tabela 15	Formação - Graduação	p. 139
Tabela 16	Pós-Graduação Mestrado	p. 140
Tabela 17	Pós-Graduação Doutorado	p. 141
Tabela 18	Vínculo de Trabalho	p. 142
Tabela 19	Tempo de Docência e Supervisão Acadêmica	p. 147
Tabela 20	Docência e Supervisão Acadêmica	p. 150
Tabela 21	Supervisão Acadêmica	p. 169
Tabela 22	Estratégias Docentes	p. 172
Tabela 23	Atividades no semestre relativas à Supervisão Acadêmica	p. 175
Tabela 24	Atividades junto às entidades organizativas	p. 176
Tabela 25	Outras funções assumidas na IES	p. 177
Gráfico 01	Distribuição das IES no Brasil Segundo Organização Acadêmica	p. 33
Gráfico 02	UFA Pública Municipal	p. 40
Gráfico 03	UFA Pública Estadual	p. 41

Gráfico 04	UFA Pública Federal	p. 42
Gráfico 05	UFAs Privadas Sem Fins Lucrativos	p. 44
Gráfico 06	UFAs Privadas Com Fins Lucrativos	p. 45
Gráfico 07	UFA Categoria Administrativa Especial	p. 45
Figura 01	Índice de difusão do Curso de Serviço Social por região 2013-2015	p. 121
Figura 02	Sudeste Taxa de Crescimento Curso de Serviço Social 2013-2015	p. 123
Figura 03	Distribuição das IEs com curso de Serviço Social no Estado de São Paulo	p. 132

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO I	23
1 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E SUA ORGANIZAÇÃO: UMA DIGRESSÃO QUALI-QUANTITATIVA	23
1.1 CATEGORIAS ADMINISTRATIVAS NO ENSINO SUPERIOR	39
1.1.1 Categoria Administrativa Pública.....	39
1.1.2 Municipal.....	39
1.1.3 Estadual	40
1.1.4 Federal	41
1.2 CATEGORIA ADMINISTRATIVA PRIVADA.....	43
CAPÍTULO II	47
1 A QUESTÃO DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	47
1.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA NA GRADUAÇÃO	47
2 ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR.....	59
3 A AULA NO ENSINO SUPERIOR	67
CAPÍTULO III	71
1 ESTÁGIO NO ENSINO SUPERIOR E SUPERVISÃO ACADÊMICA DO ESTÁGIO NO SERVIÇO SOCIAL.....	71
1.2 ESTÁGIO NO ENSINO SUPERIOR	71
1.3 SUPERVISÃO ACADÊMICA DO ESTÁGIO NO SERVIÇO SOCIAL	78
1.3.1 Premissas Analíticas no Serviço Social: Curso e Formação	79
1.3.2 Tecendo Considerações Iniciais Sobre a Formação em Serviço Social	88
1.3.3 Contexto das Diretrizes Curriculares, nexos necessários	90
1.4 ESTÁGIO SUPERVISIONADO NAS DIRETRIZES CURRICULARES 1996/2002 ..	100
1.4.1 Preâmbulos ou Parâmetros legais no âmbito do Estágio	100
1.5 LUZES NA SUPERVISÃO ACADÊMICA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	113
2 MAPEAMENTO - CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL (2013-2015).....	121
2.1 BRASIL (2013-2015).....	121
2.2 REGIÃO SUDESTE	123
2.1.2 O Estado de São Paulo	125
CAPÍTULO 4.....	127

1 DA METODOLOGIA À CONVERSA COM OS DOCENTES	127
2 BREVE PERFIL DAS DOCENTES SUPERVISORAS	138
3 ENTREVISTAS E CATEGORIAS ANALÍTICAS	144
3.1 DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL AO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA.....	146
3.2 ORGANIZAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA IES	155
3.3 O LUGAR E O SIGNIFICADO DA SUPERVISÃO ACADÊMICA	161
3.4 O DESENVOLVIMENTO DA SUPERVISÃO ACADÊMICA	169
3.5 DESAFIOS DA DOCÊNCIA NA SUPERVISÃO ACADÊMICA: LIMITES E PROSPECTIVAS	180
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	182
REFERÊNCIAS	186
ANEXOS	187

*Apagaram tudo
Pintaram tudo de cinza
A palavra no muro
Ficou coberta de tinta*

*Apagaram tudo
Pintaram tudo de cinza
Só ficou no muro
Tristeza e tinta fresca*

*Nós que passamos apressados
Pelas ruas da cidade
Merecemos ler as letras
E as palavras de gentileza*

*Por isso eu pergunto
A você no mundo
Se é mais inteligente
O livro ou a sabedoria*

*O mundo é uma escola
A vida é o circo
“Amor: palavra que liberta”
Já dizia o profeta*

Marisa Monte, Gentileza

INTRODUÇÃO

Como Assistente Social, que chegou ao exercício da docência por meio da Supervisão Acadêmica, venho empreendendo uma busca constante por atuação mais qualificada. Nessa busca, frequentemente deparo-me com a complexidade da formação no ensino superior em seus aspectos econômicos, políticos e éticos.

Nos últimos anos, observo que a privatização hegemônica no setor educacional universitário brasileiro, tendência que modifica as condições em que a formação se estrutura, redirecionou as condições de acesso e permanência dos jovens na universidade, interferindo na construção e no desenvolvimento do projeto de formação, tensionando o estágio e fragilizando os vínculos docentes com as instituições.

A docência no ensino superior, permeada por aspectos ligados a sua profissionalização, consiste em tema estudado por vários autores da educação, já anunciada por Karl Marx ao questionar “quem educará os educadores?” Diante da acelerada ascendência dos cursos superiores, para suprir um mercado carente de mão de obra especializada, docentes são contratados a fim de cumprir determinadas horas de aula e repassar um conteúdo pré-estabelecido, centrado e monitorado no fazer.

O estágio, ápice dos cursos direcionados à formação profissional interventiva, consiste no cerne da questão sobre a proliferação do ensino superior. Profundas transformações na demanda por vagas de estágio influem diretamente sobre a universidade e as instituições que recebem estagiários. Diante disso, também observo em minha atuação diária, que a Supervisão de Estágio requisita a mobilização de especialistas no redirecionamento dessa prática que, carente de recursos humanos e físicos, agoniza num terreno em que as dimensões éticas estão em questão.

O curso de Serviço Social, por suas características, tornou-se um atrativo ao mercado do ensino superior. Em apenas dois anos, atingiu altos índices de crescimento, principalmente na modalidade de ensino à distância EaD, em todas as regiões do país. Na região Sudeste, esse índice aponta crescimento de 2.485% em dois anos; seguido pela região Sul, que cresceu 1.393% no período. Precisamos considerar as tendências heterogêneas que tornam impraticável a tarefa de levantar as vagas disponíveis nos cursos EaD; expansão que acompanha o ensino presencial de forma mais tímida.

Para confrontar esses desafios, as entidades organizativas, como Conselho Federal de Serviço Social CFESS; Conselho Regional de Serviço Social; Associação Brasileira de Ensino

e Pesquisa em Serviço Social ABEPSS e Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social ENESSO, empreenderam esforços que resultaram em campanhas como: “Educação não é *Fast Food* diga não para a graduação à distância em Serviço Social,” que foi censurada pela Justiça Federal,¹ por meio da publicação de textos explicativos sobre o posicionamento contra a precarização do ensino,² como: Plano de Lutas em Defesa do Trabalho e da Formação e Contra a Precarização; O estágio e suas implicações na formação e no exercício profissional; Seminário Nacional em Defesa da Educação com Qualidade: A graduação à distância em debate; Seminários de Capacitação das Comissões de Orientação e Fiscalização COFIS; Projeto ABEPSS Itinerante, Fóruns de Estágio e a Formação do Grupo de Trabalho GT Formação, entre outros.

Essas iniciativas coadunam com o aparato formal que sustenta o projeto profissional, como: Lei de Regulamentação, Código de Ética, Diretrizes Curriculares, Política Nacional de Estágio e Resoluções. A complexidade que envolve a formação de Assistentes Sociais associa-se à natureza interventiva da profissão e a sua característica de interferir na vida dos usuários e usuárias do serviço.

Defrontar-me com esses desafios diariamente, instigou-me a desvendar no estágio, como objeto de estudo, a Supervisão Acadêmica, compreendendo-a como elemento imperativo no processo de formação, capaz de operar e engendrar teoria e prática, qualificar a associação universidade e instituição, desenvolver estratégias no processo de ensino e aprendizagem, produzir conhecimentos e redirecionar o ensino no curso de Serviço Social.

Fruto de minha trajetória profissional construída na docência que se desdobrou em ensino, pesquisa e extensão e no engajamento das instâncias representativas, germinam alguns dos questionamentos propostos neste estudo: Como Assistentes Sociais chegam à docência? Como a Supervisão Acadêmica acontece nas IES? Quais estratégias são mobilizadas no processo de ensino e aprendizagem? Em que medida a proliferação dos cursos de Serviço Social implicam na qualidade da formação? Como o estágio se localiza neste contexto? Qual o significado da Supervisão Acadêmica nas instituições de ensino superior? Quais os desafios e perspectivas da Supervisão Acadêmica?

¹ Censurada através da decisão, em 1ª instância, da Justiça Federal de Campinas (SP), que condenou as entidades a pagarem uma indenização de R\$ 100 mil por danos morais a Associação Nacional dos Tutores da Educação a Distância (Anated). Ver Nota do CFESS e da ABEPSS Abaixo a Censura disponível em: <<http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/967>>. Acesso em: 28 jun. 2015.

²² Disponíveis em: <<http://www.cfess.org.br/visualizar/menu/local/textos-para-consulta>>. Acesso em: 28 jun. 2015.

Esse sentimento de espanto e curiosidade iniciais, conduziram-me à definição do objetivo deste estudo: dar visibilidade à Supervisão Acadêmica de Estágio Supervisionado em Serviço Social; ao mesmo tempo, reconhecer e identificar as estratégias empreendidas e compreender melhor as perspectivas e os desafios enfrentados pelos docentes nessa atividade. Desta forma, pretendemos subsidiar o debate e ampliar a reflexão sobre esta matéria, que se ocorre no interior da profissão.

Nesse estudo, analisamos dimensões tanto quantitativas quanto qualitativas, num movimento de complementaridade e visando maior compreensão do contexto e da conjuntura nos quais ocorre a atividade de Supervisão Acadêmica. Nossas referências bibliográfica e documental, nos conduziram ao universo da pesquisa que contempla os Cursos de Serviço Social com turmas ativas em Estágio Supervisionado, modalidade presencial, localizadas no Estado de São Paulo, região Sudeste do Brasil. Após a conclusão do mapeamento, que apontou elevado número de cursos de Serviço Social com essas características, adotamos alguns critérios que delimitaram a amostra da pesquisa:

- Gratuidade na oferta do curso
- Representação da categoria administrativa pública federal e estadual
- Representação da categoria administrativa privada em diferentes organizações acadêmicas: Faculdade, Centro universitário e Universidade
- Prevalência do município de São Paulo que detém o maior número de cursos de Serviço Social

Assim sendo, a amostragem de nossa entrevista foi realizada em IES localizadas no Estado de São Paulo, na categoria administrativa pública, que se constituem em: uma universidade Federal e uma Universidade Estadual; na categoria administrativa privada: uma Universidade, um Centro Universitário e uma Faculdade. Já as entrevistadas foram compostas por cinco Assistentes Sociais Docentes, vinculadas às IES selecionadas, que atuaram na disciplina de Supervisão Acadêmica no semestre imediatamente anterior à data da entrevista.

No intuito de apreender a dinâmica da Supervisão Acadêmica e as estratégias desenvolvidas, optamos por utilizar dois instrumentos complementares para coleta de dados: a entrevista e o questionário, que serviram como suporte para que pudéssemos construir um breve perfil das docentes.

Na Entrevista,³ intentamos conhecer as estratégias desenvolvidas por Supervisores Acadêmicos e, para tanto, adotamos a proposta de Heloisa Szymanski (2011, p. 15) de entrevista reflexiva como “encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas”. A autorização para a gravação das entrevistas e divulgação, de forma anônima, foi solicitada por escrito através do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). A questão da entrevista estimulou nas participantes algumas reflexões, traduzidas aqui em categorias de análise:

- Da formação em Serviço Social para o exercício da Docência
- Organização do Estágio Supervisionado na IES
- O lugar e o significado da Supervisão Acadêmica
- O desenvolvimento da Supervisão Acadêmica
- Desafios da Docência na Supervisão Acadêmica: limites e perspectivas.

Para melhor analisarmos e discutirmos o tema proposto, dividimos nossa tese em quatro capítulos. No primeiro, *Ensino Superior no Brasil e sua organização: uma digressão qualitativa*, nossa proposta consistiu em resgatar, mapear e analisar o contexto no qual se desenvolve o curso de graduação em Serviço Social no Brasil. No segundo, *A Questão da Docência no Ensino Superior*, abordamos alguns componentes, objetivos e subjetivos, que permeiam a docência e sua influência sobre a formação discente. No terceiro, *Estágio no Ensino Superior e Supervisão Acadêmica do Estágio no Serviço Social*, visamos compreender o funcionamento do estágio na graduação, o papel da prática no curso de Serviço Social e o lugar da Supervisão Acadêmica neste contexto. No quarto, *Da Metodologia à Conversa com Docentes*, descrevemos a metodologia utilizada em nosso estudo e delineamos um breve perfil das docentes Supervisoras Acadêmicas entrevistadas, desenvolvendo algumas categorias analíticas e utilizando trechos das entrevistas como material de análise e reflexão.

Em nossas Considerações Finais, sem a pretensão de generalizar e esgotar os resultados, apresentamos os desafios e contribuímos com proposições a alguns dos problemas levantados na pesquisa, referentes à Supervisão Acadêmica no Estágio Supervisionado do Curso de Serviço Social.

³ Segundo Roberto Jarry Richardson (1999, p. 207, grifos do autor) “O termo *entrevista* é construído a partir de duas palavras, *entre e vista*. Vista refere-se ao ato de ver, ter preocupação de algo. *Entre* indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. Portanto, o termo *entrevista* refere-se ao *ato de perceber realizado entre duas pessoas*”.

CAPÍTULO I

1 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E SUA ORGANIZAÇÃO: UMA DIGRESSÃO QUALI-QUANTITATIVA

Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.

Paulo Freire

No Brasil, o ensino superior ensaia seus primeiros passos em 1808, a partir da criação das Faculdades de Medicina de Salvador e do Rio de Janeiro. As universidades, embora pleiteadas ainda no século XVI por jesuítas, dois séculos mais tarde por inconfidentes, e no parlamento do Império no século XIX, surgirão, timidamente, apenas a partir do século XX: “No Estado de São Paulo, por mais de meio século, portanto, irá pontificar solitária a Faculdade do Largo de São Francisco” (INEP, 2006, p. 23). Notemos que na mesma época, enquanto os Estados Unidos ultrapassavam a marca de 70 unidades em atividade, no Brasil havia apenas quatro instituições em funcionamento – Manaus (1909); São Paulo (1910); Curitiba (1912) e Rio de Janeiro (1920).

Com a finalidade de organizar o ensino superior⁴ foi elaborado o Estatuto das Universidades Brasileiras⁵ que coincidiu com a criação do Ministério da Educação em 1931. No ano seguinte, serão 20.739 estudantes neste nível de ensino, conforme Cunha (1980, p. 15). Em seguida, a Universidade de São Paulo – USP, e a Universidade do Distrito Federal são criadas durante a Era Vargas, período que compreende o período da Segunda República (1930-

⁴ As universidades eram compostas de faculdades, as quais podiam manter autonomia jurídica. A faculdade era composta de cátedras, cada qual correspondendo a determinada área do saber. A reunião de certas cátedras compunha a série, e a sequência destas compunha o curso. A cátedra tinha no professor catedrático o titular vitalício, somente substituído por morte, afastamento ou jubilação (aposentadoria). Ao catedrático, estavam vinculados os professores assistentes, livre-docentes e auxiliares (CUNHA, 1989, p. 15).

⁵ O estatuto consagrava a competência do governo central em matéria de controle do ensino superior, tradição que se mantinha desde o ato adicional de 1834 (CUNHA, 1989, p. 15).

1937). Criada em 1938, a União Nacional do Estudantes – UNE, será protagonista⁶ no campo político e no desenvolvimento do ensino superior.

Em 1945, José Linhares, então presidente provisório, assinara o decreto-lei nº 8.457 que flexibilizava as exigências para a organização de novas universidades. Ato que possibilitou a expansão do ensino superior. Em sua análise, Luiz Antonio Cunha (1989, p. 95) sublinha que “passava a ser possível instalar-se uma universidade a partir de uma faculdade de filosofia [...], uma faculdade de direito e a terceira de economia ou serviço social, por exemplo, sem as custosas faculdades de engenharia ou medicina”. Em 1949, o ensino superior possuía 45.476 matrículas no país. Segundo Cunha (1980), o ensino superior no país “já nasce marcadamente privado, com a forte presença da Igreja Católica, em clara aliança com o Estado Vargasista e para atender a um projeto de modernização capitalista do país, que ainda necessitava somente de uma pequena classe dirigente letrada” (CFESS, 2014, p. 16).

No Estado de São Paulo, em 2 de setembro de 1946, a Universidade Católica, que passaria a ser, em 1947, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, aglutinava meia dúzia de Faculdades. Nove anos mais tarde, a PUC/SP reuniria mais oito faculdades, dentre elas a Escola de Serviço Social e o Instituto de Serviço Social.⁷ Ao final de 1957, a PUC/SP totalizava 14 faculdades.

Durante o governo Vargas, concorrer a uma vaga no ensino superior era privilégio de egressos dos cursos clássico e científico. Em 1953, permitiu-se também que concluintes dos cursos industriais, agrícolas e normais, assim como de egressos dos seminários idôneos se inscrevessem no vestibular.⁸ Esta medida, aliada a outros fatores – como a flexibilização para a instalação de universidade que possibilitasse o aumento na oferta de vagas e garantisse efetiva gratuidade do ensino superior nas escolas públicas –contribuiu para fomentar a ampliação da demanda no ensino superior.

⁶ Os estudantes das escolas superiores constituíam, na república populista, a massa mais experiente em termos de *organização política a nível nacional*, apesar das dificuldades trazidas pela transitoriedade de sua situação. Desde 1938, os estudantes universitários realizavam congressos anuais (CUNHA 1989, p. 19).

⁷ Cf.; CUNHA, Luiz Antonio (1989), obra na qual consta, na íntegra, o processo de aglutinação ocorrido nesta época.

⁸ Cf. Cunha (1989, p. 78-83), Lei nº 1.821 regulamentada pelo decreto nº 34.330 de 1953. Para conhecer os aspectos que permeiam esta mudança,

Tabela 01 – Distribuição de estudantes de 1932/64

Ano	Total de Estudantes	Estudantes Curso Serviço Social
1932	20.739	
1949	45.476	
1959	87.603	1.253
1960	93.202	1.289
1961	98.892	1.578
1962	107.299	1.800
1963	124.214	2.570
1964	142.386	2.834

Fonte. A autora (baseado em dados de Cunha, 1989, p. 103-106).

Em meados da década de 1960, o país possuía 37 universidades em funcionamento e 142.386 estudantes circulando nesses espaços, formalmente vinculados e participando das atividades oferecidas. Segundo Cunha (1988) e Germano (2005), esse crescimento justificava-se, pois:

É especialmente a partir da década de 1960, sob forte regime ditatorial, que o ensino superior precisa responder às necessidades do grande capital, de caráter monopolista e transnacional, que adentrava com toda força e exigia uma força de trabalho mais escolarizada (CFESS, 2014, p. 16).

No Brasil, o Regime Militar, caracterizado pelo autoritarismo, a exemplo do que aconteceu em outros países da América Latina, perdurou por aproximadamente 20 anos. Neste período, ocorreu a Reforma Universitária de 1968, associada à “Reforma da Educação Profissionalizante, de 1971, expressando um claro perfil para a lógica expansionista: privatista, mercantilizado, pulverizado em instituições não universitárias, com cursos de baixo custo, especialmente na área de humanidades” (CFESS, 2014, p. 16).

A ditadura na América Latina mergulhou o continente em décadas de regimes autoritários, direcionadas por políticas neoliberais que dilapidaram os Sistemas Nacionais de Educação Superior, Ciência e Tecnologia, acentuando a desigualdade, deixando um contingente de 37 milhões de analfabetos, e o ensino superior caracterizado pela privatização do ensino. No Brasil, Chile, El Salvador e na Colômbia, 70% das matrículas efetivaram-se na rede privada.

Ao optar pelo favorecimento expansionista direcionado a uma educação mercadológica, que tratava a educação como um serviço, esses países fragilizaram o ensino superior público.

Diante desta herança, quando acontece a primeira Conferência Mundial em 1998, estudantes latino-americanos e caribenhos sustentaram a bandeira pela defesa do princípio da Educação Superior como um “bem público social, um direito humano e universal e um dever do Estado” (OCLAE, 2009, p. 86). Já em 2008, durante a Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe – CRES, realizada na Colômbia, os 3.500 integrantes apontaram desafios da Educação e assinalaram a importância do papel da Educação Superior. O CRES também destacou que a Educação Superior deve ser eixo capaz de dinamizar o desenvolvimento; ser assegurada como direito; gozar de autonomia; favorecer o acesso e a permanência dos estudantes; primar pela qualidade e pela pertinência na formação; garantir condições de trabalho aos docentes, entre outros.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 6º, determinou que “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. Contudo, com o passar dos anos assistimos ao distanciamento de grande parte da população com relação ao acesso a esses direitos sociais como bem público. No final do século XX a redução de recursos públicos asfixiou o ensino superior, repetindo o flagelo já cometido para com o ensino básico, transformando a demanda pelo ensino superior, ao menos o contingente que pode pagar,⁹ em atrativo para o investimento privado, que não se exime da tarefa de proliferar obtendo lucros cada vez mais vultuosos.

No Brasil, atualmente a educação escolar é composta pela Educação Básica, formada pelos ensinos infantil, fundamental, médio e pela educação superior. A educação superior, conforme determina a LDB/96, se desenvolve, predominantemente, através do ensino em instituições próprias e vinculadas ao mundo do trabalho e à prática social, e sua organização inclui aspectos nas categorias administrativa e acadêmica.

Na categoria administrativa, que se refere à natureza jurídica e mantenedora da instituição, encontram-se as instituições públicas e privadas. Compreende-se como públicas

⁹ Ou seja, emergiu, a partir da década de 1990 e nos anos 2000, em um contexto econômico favorável ao país, um segmento populacional que poderia comprar mensalidades escolares – de faixas diversas de preço, assim como planos de saúde e previdência –, mas não tinha possibilidades de acesso aos moldes exigidos pelo sistema público de ensino superior, ainda detentor de status e expressão de qualidade científica e acadêmica, devido a diversos determinantes, dentre eles: (i) atraso escolar; (ii) dificuldade de concorrer com estudantes recém-formados/as pelo ensino médio; (iii) incompatibilidade entre tempo de trabalho e de estudo (CFESS, 2014 p. 18).

instituições criadas ou incorporadas pelo Poder Público que as mantém e administra, podendo ser Municipal, Estadual, Federal.

A responsabilidade de manter e administrar as instituições privadas de ensino superior incide sobre as pessoas físicas ou jurídicas de direito privado a elas vinculadas. As instituições privadas se ajustam às seguintes categorias: Particulares, Confessionais, Comunitárias e Filantrópicas.

Com base na LDB/96, são consideradas instituições Particulares aquelas formadas por uma pessoa ou um grupo de pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que se unem a fim de criar e manter as Instituições Superiores de Educação – IES. As instituições Comunitárias, conforme inciso II do Artigo 20, “são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade”. Na categoria Confessional, as instituições assemelham-se às características das comunitárias, contudo, atendem à “orientação confessional e ideologia específica” (Artigo 20, Inciso III). Por sua vez, as instituições Filantrópicas são definidas em lei própria.

A Categoria Administrativa Especial, incluída pela Portaria Normativa nº 40/2010, especifica que não se aplica a gratuidade do ensino às instituições educacionais oficiais, criadas por lei estadual ou municipal, existentes na data da promulgação da Constituição de 1988, que não sejam, total ou preponderantemente, mantidas com recursos públicos – no site do e-MEC¹⁰ há ressalva sobre o fato de a categoria Especial depender, ainda, de julgamento do CONJUR/MEC.

Neste trabalho, agrupamos as IES, de acordo com a discriminação de Categoria Administrativa Especial que consta no site do e-MEC, ou seja, como Categoria Administrativa Privada.

Existem duas modalidades de cursos: o presencial e à distância. Na modalidade presencial, é necessário a presença física de discentes e docentes em atividades didáticas e nas avaliações. Na modalidade de ensino à distância, “a mediação nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”.

¹⁰ O e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação, foi instituído pela Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007 e, os dados foram obtidos de acordo com consulta interativa. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 25 abr. 2015.

São admitidos os seguintes tipos de instituição superior, no que se refere à organização acadêmica: universidades, centros universitários e faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores.¹¹ O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, para efeitos regulatórios, equipara-se à universidade tecnológica, como consta no Anexo da Portaria nº40/2007.

O ensino superior contempla programas e cursos sequenciais por campos de saber: graduação; pós-graduação e extensão.¹² O ingresso na graduação ocorre por meio de processo seletivo a alunos egressos do ensino médio ou curso equivalente. Após a conclusão da graduação, o discente pode receber diploma nos graus de Bacharelado, Licenciatura ou Tecnologia.¹³

Em 1988, a Constituição Federal, em seu Artigo 207, ratificou que: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Mais adiante, em 1996, a Lei n. 9.394, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reafirmou e detalhou dentre os objetivos¹⁴ a Extensão Universitária.¹⁵

A pós-graduação *lato senso*, – ou especialização – caracteriza-se por ofertar aos graduados cursos com certificados ao final. Os diplomas de mestrado e doutorado – acadêmico ou profissional – são conferidos na conclusão de programas de pós-graduação *stricto sensu*. Cursos de extensão compreendem programas, projetos e cursos cujo objetivo é aproximar Universidade e sociedade, disseminando

¹¹ Decreto n. 3.860, de 9 de julho de 2001.

¹² Os primeiros registros oficiais sobre Extensão Universitária aparecem no Estatuto da Universidade Brasileira / Decreto-Lei no 19.851, de 1931 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no 4.024, de 1961. A Reforma Universitária de 1968, Lei 5.540, tornou a Extensão obrigatória em todos os estabelecimentos de ensino superior e nas universidades, como cursos e serviços especiais estendidos à comunidade.

¹³ Bacharelado - curso superior generalista, de formação científica ou humanística, que confere ao diplomado competências em determinado campo do saber para o exercício de atividade profissional, acadêmica ou cultural, com o grau de bacharel. Licenciatura- curso superior que confere ao diplomado competências para atuar como professor na educação básica, com o grau de licenciado. Tecnologia - cursos superiores de formação especializada em áreas científicas e tecnológicas, que conferem ao diplomado competências para atuar em áreas profissionais específicas, caracterizadas por eixos tecnológicos, com o grau de tecnólogo (Portaria Normativa MEC nº40/2007).

¹⁴ Quando inclui entre os objetivos do ensino superior “*o domínio e desenvolvimento das ciências e humanidades [...] para resolução de problemas nacionais*”, [grifos no original], traduzindo uma perspectiva instrumentalista, [ainda que importante, deixa de lado] a necessária dimensão da reflexão crítica e da busca da superação das fronteiras do conhecimento como funções insubstituíveis da universidade” (BRZEZINSKI, 2000, p. 137).

¹⁵ A Rede Nacional de Extensão – RENEX, iniciativa do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – FORPROEX entidade criada em 1987, voltada para a articulação e a definição de políticas acadêmicas de extensão, mantém cadastro atualizado das instituições integrantes, divulga ações extensionistas universitárias e coordena o Sistema Nacional de Informações de Extensão – SIEX/Brasil, banco de dados sobre as práticas de extensão no País (RENEX, 2011).

[...] ao público externo o conhecimento desenvolvido e sistematizado nos âmbitos do ensino e da pesquisa e, reciprocamente, compreender as demandas da comunidade relacionadas às competências acadêmicas da instituição de educação superior (Portaria Normativa MEC nº40/2007).

Segundo o Artigo 52, da LDB/1996,¹⁶ as universidades são concebidas como “instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano”, que possuem autonomia financeira sobre suas atividades, caracterizando-se pela produção intelectual institucionalizada de seu corpo docente (um terço dos docentes com titulação de mestre ou doutor e um terço em regime de tempo integral);¹⁷ sendo asseguradas atribuições que garantam o exercício de autonomia como a criação e a organização, em sua sede, de cursos e programas, do estabelecimento de seus currículos e de suas vagas, dentre outras.

Na instituição organizada como universidade, o desenvolvimento da pesquisa e da extensão *a priori* compõem sua atividade. A pesquisa deve ser a vocação da educação superior e sua finalidade, a de fomentá-la.

Segundo Paulo Freire, “a ação pedagógica se desencadeia e se desenvolve com base na leitura do mundo dos que participam do processo e identificam situações significativas ao seu redor e na realidade em que estão inseridos”. Sob essa perspectiva metodológica de Freire compreendemos que educadores, educandos e comunidade devem dialogar, participar e integrar a construção do conhecimento, pois “O conhecimento construído, que nasce na relação extensionista, emerge da construção do ato de educar e visa a problematização da realidade e a compreensão crítica e participativa fecundada no mundo vivido” (FREIRE, 2010, p. 173; 174).

Os Centros Universitários, assim como as universidades, possuem autonomia quanto ao manejo de cursos e vagas de graduação em sua sede ensino. Não há determinação legal explícita, quanto ao desenvolvimento de atividades de pesquisa; e eles se caracterizam por se concentrar no ensino e na extensão. O corpo docente deve ser composto por um terço com titulação de mestrado e doutorado e possuir, diferentemente da universidade, no mínimo, um quinto dos docentes em regime de trabalho integral.

¹⁶ Ao definir as finalidades da educação superior, a nova LDB não explicita a função e o compromisso da universidade em realizar ou desenvolver pesquisa e contribuir para o avanço do conhecimento. Está mencionado apenas, como finalidade, *incentivar* (grifo original) o trabalho de pesquisa, ainda que, [...] indique que elas são “instituições pluridisciplinares [...], de pesquisa” (BELLONI. In: BRZEZINSKI, 2000, p. 136).

¹⁷ DECRETO Nº 3.860, DE 9 DE JULHO DE 2001. Art. 9º Para os fins do inciso III do art. 52 da Lei nº 9.394, de 1996, entende-se por regime de trabalho docente em tempo integral aquele que obriga a prestação de quarenta horas semanais de trabalho na mesma instituição, nele reservado o tempo de pelo menos vinte horas semanais destinado a estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação.

A criação de cursos nas universidades e nas sedes dos centros universitários subordina-se à orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, e deverá considerar: “tanto o perfil profissional do egresso, contido na Classificação Brasileira das Ocupações (CBO) do Ministério do Trabalho e Emprego quanto as demandas do mercado de trabalho [...] e ao MEC cabe avaliar, credenciar e recredenciar as UFAs” (MASETTO, 2013, p. 18).

Os cursos de medicina, odontologia e psicologia dependem da manifestação do Conselho Nacional de Saúde; a criação e o reconhecimento de cursos jurídicos devem ser submetidas à manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB, como consta no artigo 28 do Decreto n. 3.860.

A abertura de universidades e de centros universitários condiciona-se ao recredenciamento de instituições já existentes e aos seus bons resultados nas avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP,¹⁸ responsável pela análise de desempenho dos cursos de graduação. A prerrogativa de formas de avaliação competentes à União, aos Estados e ao Distrito Federal, com relação às instituições que ofertam cursos de graduação, consta no Artigo 9 da LDB vigente.

Quanto à avaliação, Isaura Belloni chama a atenção de que “a nova lei considera a qualidade como um direito do cidadão, portanto na perspectiva de ‘consumidor’ de uma mercadoria, eliminando o dever do Estado de zelar pela qualidade da formação dos cidadãos e profissionais” (BELLONI, 2000. In: BRZEZINSKI, 2000, p. 133). Segundo a autora, toda a sociedade sofre as consequências de uma escola que não cumpre o objetivo de alfabetizar e de formar profissionais competentes.

Na organização acadêmica de Faculdades integradas que atuam sob regimento e comando único, as propostas curriculares desdobram-se em determinadas áreas do conhecimento. Nessas unidades de formação, a pesquisa e a extensão não constam como atividades obrigatórias ou regulares. Os Institutos Superiores de Educação – IES, estão voltados à formação do magistério do ensino básico; os Centros Federais de Educação Tecnológica –

¹⁸ O Inep foi criado, por lei, no dia 13 de janeiro de 1937, sendo chamado inicialmente de Instituto Nacional de Pedagogia. Após mudanças, em 1997 torna-se uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). A missão do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral. Realiza o Censo Superior; Avaliação dos Cursos de Graduação; Avaliação Institucional; Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: Sinaes; Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) entre outros. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/conheca-o-inep>>. Acesso em: 19 mar. 2015.

CEFET, e os Centros de Educação Tecnológica – CET, voltam-se à educação tecnológica, segundo MASETTO (2013). Não obstante a ausência de indicação legal ou formal, é possível que atividades de pesquisa e extensão sejam desenvolvidas nessas instituições.

No Brasil, um dos maiores polos educacionais do mundo¹⁹ em graduação na modalidade presencial, atualmente sobressaem-se as instituições de ensino organizadas academicamente como faculdade, IES, na categoria administrativa privada. As graduações mais procuradas em 2010 foram: Administração, com mais de 600 mil matrículas, seguida por Direito; Serviço Social ocupou a 17ª posição, com 52.848 matrículas.

Dados do Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2012,²⁰ publicado em julho de 2014, informam que existem 2.416²¹ instituições de ensino superior em atividade no país. Dessas, 304 IES são públicas e 2.112 são privadas.²²

De acordo com o Mapa, a região Sudeste mantém histórica liderança, com 1.173 IES em funcionamento localizadas em seu espaço, o que representa praticamente a metade do total do país. A região Norte, com 154 instituições ativas e a região Centro-Oeste, com 236 localizam-se no outro extremo da lista. A soma de todas as instituições existentes nas regiões Norte, Sul, Nordeste e Centro-Oeste aproxima-se do total de unidades em atividade somente na região Sudeste. Esta região ainda possui quase metade da representatividade das instituições públicas do país (ver figura), conforme dados do INEP 2013.

O Estado de São Paulo possui 657 IES em atividade, das quais 564 privadas e 92 IES públicas.

¹⁹ Em 2010, o ensino superior brasileiro foi responsável pela formação de mais de 835 mil alunos, sendo 657 mil concluintes em cursos presenciais do setor privado e 178 mil na rede pública. Disponível em http://www.semesp.org.br/portal/pdfs/publicacoes/mapa_do_ensino_superior_sp_2012.pdf. Acesso em 27/04/2015.

²⁰ Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/centso/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf. Acesso em: 24 abr. 2015.

²¹ Houve aumento de 51 IES que declararam e finalizaram o censo 2012, com referência ao censo de 2011 (Inep, 2014).

²² Cf. Relatórios Técnicos do INEP, 2012. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/centso/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf. Acesso em: 15 jul. 2014.

Tabela 02: Distribuição das 657 IES do Estado de São Paulo em categoria administrativa

IES	PÚBLICA	PRIVADA
Municipal	18	
Estadual	69	
Federal	03	
IFESP	01	
ITA	01	
TOTAL	92	564

Fonte: A autora, segundo dados do SEMESP/2012

No Estado de São Paulo, funcionam 03 universidades federais (UFSCAR, UNIFESP e UFABC); 01 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFESP; e 01 Instituto Tecnológico de Aeronáutica – ITA, que possui organização acadêmica de Faculdade. A predominância das instituições privadas no Estado de São Paulo gerou a negociação de 20% dos contratos do Fundo de Financiamento Estudantil – FIES, financiado pelo MEC, entre os anos 2010 e 2012.²³

O Estado de São Paulo concentra 1,5 milhão de alunos matriculados (27,2% do total de matrículas do país) em cursos presenciais das redes particulares e públicas do ensino superior. Em segundo lugar está o Estado de Minas Gerais, com 559.295 (10,2%) de matrículas; seguido do Estado do Rio de Janeiro, que registra 521.356 (9,5%) de alunos matriculados. Juntos, os três estados foram responsáveis por 2,6 milhões (46,9%), de matrículas em cursos superiores no país.²⁴

Na análise da taxa de escolarização, referente ao período de 2002 a 2012, podemos observar que o “percentual de pessoas frequentando a educação superior representa quase 30% da população brasileira na faixa etária de 18 a 24 anos e, em torno de 15% encontra-se na idade teoricamente adequada para cursar esse nível de ensino” (INEP, 2014, p. 38; 39). A pesquisa também demonstra que as mulheres lideram o ranking relativo à frequência no ensino superior,

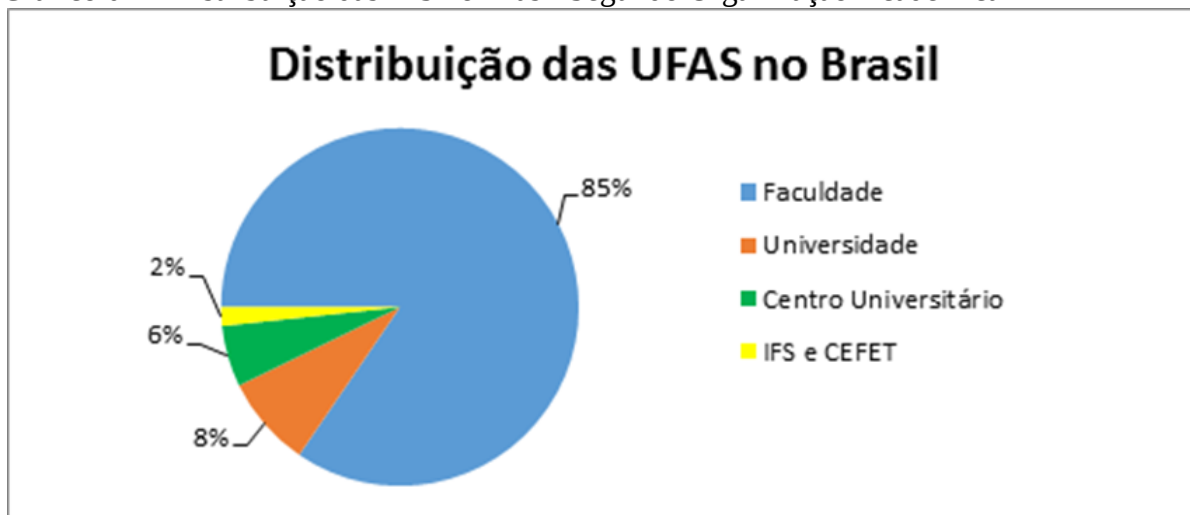
²³ Disponível em: <http://www.semesp.org.br/porta/pdfs/publicacoes/mapa_do_ensino_superior_sp_2012.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2015.

²⁴ Cf. Resumo Técnico do INEP, 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2014.

acentuando a tendência dos anos anteriores que, segundo o INEP, baseia-se na necessidade de a mulher elevar seu nível escolar em função de sua inserção no mercado de trabalho.²⁵

Dentre as 2.416 IES espalhadas pelo país, constatamos variações relativas a sua organização acadêmica, como podemos verificar no gráfico a seguir:

Gráfico 01 – Distribuição das IES no Brasil Segundo Organização Acadêmica



Fonte: A autora, segundo dados do Inep 2014 p. 50.

Hegemônicas, as IES organizadas academicamente como Faculdade ocupam importante espaço no cenário da educação superior no Brasil. Interessante observar que, em geral, as Faculdades ofertam até dez cursos em seus espaços, enquanto as universidades e os centros universitários, em sua maioria, proporcionam mais de vinte cursos, conforme verificamos na Tabela abaixo.

²⁵ Quanto a esta tendência registrada, uma verificação rápida nos dados do IBGE-PNAD constatamos que a taxa de desocupação por sexo aumentou para o sexo feminino de 8,2% em 2012 para 8,5% em 2013. PNAD/2013 p. 26. Estes dados merecem um aprofundamento que não é o caso desta pesquisa. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000018851209112014124618639859.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2015.

Tabela 03 – Número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica, segundo as Faixas do Número de Cursos

	ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA		
Cursos	Faculdade	Universidade	Centro Universitário
Até 2	744	1	-
Até 10	1.038	3	7
Até 20	226	8	41
+20	36	181	91
Total	2.044	193	139

Fonte: A autora (baseado em dados do Inep, 2012, p. 52).

Ao buscar demonstrar os contrastes entre as diferentes formas de organização acadêmica, localizamos nas matrículas algo que pode ser considerado uma reviravolta dos dados. Dentre as 2.416 IES que estão em atividade no país, apenas 8,0% são universidades. No entanto, ao considerar a média de matrículas nesta forma de organização acadêmica, podemos afirmar que o número de estudantes nas universidades supera o das faculdades e o dos centros universitários.

A despeito da recente ampliação ratificada nos gráficos e nas tabelas referenciados, figura, neste cenário, reduzida oferta do número de vagas ao ensino superior. Esses dados integram o processo histórico educacional brasileiro no qual a realidade demonstra que “Apenas 6,8% dos brasileiros com 25 anos ou mais concluíram o curso superior, e 0,4% completaram o curso de mestrado, um déficit que tem impacto nas baixas taxas de desenvolvimento do Brasil” (LEWGOY, 2009, p. 34). Essa deficiência de vagas no ensino superior demanda abertura de novas possibilidades de acesso. Contudo, a abertura de vagas não tem privilegiado o ensino público, pois,

[...] há favorecimento à expansão de um ensino superior privado como área de investimento de capital, bem como criação de cursos sequenciais de curta duração, de nível superior não graduado, para alunos do ensino médio, seguindo à risca as metas do Banco Mundial de expansão numérica de alunos, independentemente da formação de qualidade (LEWGOY, 2009, p. 34).

Não raro, o posicionamento dos Conselhos de profissões²⁶ é ignorado, resultando na proliferação de cursos de qualidade questionável e contrariando o papel da universidade que, “não deve simplesmente adequar-se às oscilações do mercado [...], mas, a situar-se como instituição líder, produtora de ideias, culturas, artes e técnicas renovadas que se comprometam com a humanidade, com o processo de humanização” (PIMENTA, 2010, p. 173).

A falta generalizada de vagas no ensino superior resulta em maior abertura de vagas nas instituições privadas e no incentivo do Ensino à Distância – EaD, modalidade na qual docentes e discentes relacionam-se por meio de material impresso, televisivo, de internet e outros.

Se, por um lado, compreendemos a demanda pela abertura de vagas no nível superior, por outro, consideramos que essa falta não deve servir para suprimir critérios de qualidade na abertura de cursos, programas e instituições de ensino superior, pois, aliado a essas questões está o perfil dos discentes do ensino superior, que

[...] carregam as fragilidades e as potencialidades da educação e do ensino brasileiro, como expressão de um contexto sócio-histórico marcado por desigualdades sociais e manifestações de resistências. Assim, o aluno, como sujeito coletivo, traz uma bagagem de conhecimento e vivências produzidas no ritmo da atual realidade. Ao mesmo tempo, está marcado pelas vulnerabilidades do ensino, muitas vezes expressas na dificuldade de escrever, de interpretar textos, de abstrair conceitos, bem como de suprir suas necessidades de sobrevivência, em detrimento das condições objetivas de que dispõe para seu processo de aprendizagem, em especial quando se trata de aluno trabalhador (LEWGOY, 2009, p. 35-6).

Portanto, a realidade demonstrada por Lewgoy evidencia a urgência de investimentos na educação, a fim de que sejam superadas as fragilidades constatadas em todos os níveis do ensino; para que a educação se sedimente como política de direito e não como mercadoria. Todavia, superar essas questões implica atender a algumas demandas: observar melhor as reivindicações do corpo docente e do segmento fundamental no processo de educação formal; assegurar aos discentes a conclusão de seus estudos; ampliar os recursos físicos e o acesso ao ensino público, laico e gratuito; incentivar o florescimento de habilidades e criatividade dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, entre outras.

Segundo Paulo Freire, “a ação pedagógica se desencadeia e se desenvolve com base na leitura do mundo dos que participam do processo e identificam situações significativas ao seu

²⁶ O DECRETO Nº 3.860, DE 9 DE JULHO DE 2001 aponta para as seguintes exceções: Art. 27. A criação de cursos de graduação em medicina, em odontologia e em psicologia, por universidades e demais instituições de ensino superior, deverá ser submetida à manifestação do Conselho Nacional de Saúde. Art. 28. A criação e o reconhecimento de cursos jurídicos em instituições de ensino superior, inclusive em universidades e centros universitários, deverão ser submetidos à manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil.

redor e na realidade em que estão inseridos”. Sob essa perspectiva metodológica de Freire compreendemos que educadores, educandos e comunidade devem dialogar, participar e integrar a construção do conhecimento, pois “O conhecimento construído, que nasce na relação extensionista, emerge da construção do ato de educar e visa a problematização da realidade e a compreensão crítica e participativa fecundada no mundo vivido” (FREIRE, 2010, p. 173; 174).

Para atuar no ensino superior, nas modalidades presencial e EaD, faz-se necessário que as instituições estejam cadastradas no sistema federal e sejam periodicamente avaliadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.²⁷ Este sistema compõe-se da avaliação das instituições através de sua forma de gestão e responsabilidade social, corpo docente, condições de sua estrutura física e qualidade das instalações; a avaliação dos cursos, ensino, pesquisa e extensão e da avaliação dos estudantes, sua performance, entre outros.

Entretanto, quando o assunto é a avaliação muitas questões afloram. Quem avalia? Por quê? Para quê? Sob quais parâmetros? Toda a ação inerente ao processo de avaliação, se desdobrará a partir do que se pretende responder. E as questões remetem à elaboração do juízo de valor, considerado por Gatti (1997. In: FRANCO; RODRIGUES, 1997, p. 49) como o problema central da avaliação. Esse juízo deve resultar de um movimento de reflexão das personagens que compõem o cenário da universidade e que podem expressar a vocação, os problemas e as perspectivas da instituição em seu contexto. Porém, o debate guiado pela necessidade de refletir, anterior ou posterior à avaliação, que poderia proporcionar sentido, em geral, não acontece. Gatti destaca que existe “um problema de descontinuidade com assuntos relativos à avaliação [...] as universidades não estão se perguntando a que vieram e o que estão fazendo” (p. 52). Estas abstenções na avaliação interna implicam na avaliação externa e interferem nas possíveis e necessárias mudanças.

Para debater assuntos como a avaliação e a mercantilização do ensino, os estudantes do curso de Serviço Social reuniram-se no 35º Encontro Nacional, realizado em julho de 2013 em Cuiabá (MT). O Encontro possibilitou diálogos, trocas de experiências, realidades a construção de críticas em relação as políticas de educação em vigor – advindas da Reforma que, durante o governo Fernando Henrique Cardoso, precipitou o desmonte do Estado e o sucateamento das políticas públicas.

²⁷ Criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Possui uma série de instrumentos complementares: auto avaliação, avaliação externa, Enade, Avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação (censo e cadastro). Os processos avaliativos são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). A operacionalização é de responsabilidade do Inep. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes>>. Acesso em: 05 set. 2014.

Esse movimento discente compreende o atual modelo educacional como competitivo, voltado ao mercado e individualista. Trata-se de um modelo de educação que busca formar:

[...] profissionais que atendem ao mercado de trabalho, ávido por profissionais polivalentes e flexíveis às lógicas propostas pelo capital que, na atual condição, impõe uma formação fragmentada e distante das reais necessidades da classe trabalhadora (ENESSO, 2013, p. 11).

Por isso, os profissionais questionam a efetividade do SINAES e dos indicadores de qualidade que orientam a avaliação no ensino superior, a saber: Conceito Preliminar de Curso – CPC;²⁸ Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição – IGC, e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE.²⁹ Neste modelo de avaliação o estudante não escolhe se quer ou não participar da prova.³⁰ Ainda segundo dados da Enesso, por vezes as IES, numa visão enviesada, apostam em cursinhos, aulas preparatórias antecedentes à prova e até incentivo de bolsas, pois o resultado pode se transformar em futuras propaganda à instituição.

Na educação brasileira, o ensino privado avança hegemonicamente, com aumento significativo de cursos pelo país. Somente na modalidade de ensino EaD, estão em atividade 93.778 cursos, segundo dados do e-Mec.³¹ No Estado de São Paulo, funcionam 22.572 cursos na modalidade a distância, geralmente ofertados por IES privadas com capilaridade no país, o que dificulta seu controle.³²

A partir desses números, observamos que o ensino superior se torna um investimento atrativo. É elucidativo verificar o movimento financeiro que aconteceu no com o espaço da

²⁸ A avaliação quanto a infraestrutura é avaliada pelo aluno numa questão simples da prova do ENADE, que não contempla a complexidade que demanda. Quanto a organização didático-pedagógica a avaliação é feita seguindo a mesma forma, que contempla apenas o ensino (ENESSO, 2013 P.9).

²⁹ O ENADE é uma prova aplicada aos estudantes a cada três anos composta por questões específicas e gerais, sendo essas questões ponderadas, ou seja, elas possuem pesos diferentes na nota final. As questões específicas valem 75% da nota e as gerais 25% desta. Constitui o maior peso no estabelecimento das notas para os cursos e as IES que são classificadas nos níveis de 1 a 5 (ENESSO, 2013, p. 6-7).

³⁰ “A prova do ENADE se constitui enquanto componente curricular obrigatório, constando no histórico escolar [...]. Caso o estudante não compareça na prova e não justifique sua ausência enfrentará problemas na disponibilização de seu diploma (ENESSO, 2013, p. 7)”.

³¹ O Cadastro da Educação Superior (Cadastro e-MEC) é instituído pela Portaria nº 40, de 12 de dezembro de 2007. Trata-se de sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal é uma ferramenta que permite ao público a consulta de dados sobre instituições de educação superior e seus cursos. O Cadastro informa dados como a situação de regulação das instituições e dos cursos por elas oferecidos, endereços de oferta e indicadores de qualidade obtidos nas avaliações do MEC. Disponível em: <mec.mec.gov.br>. Acesso em: 28 abr. 2015.

³² Consultar “Sobre a Incompatibilidade entre a graduação a distância e Serviço Social. In: CFESS/2014. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/js/library/pdfjs/web/viewer.html?pdf=/arquivos/CFESS_incompatibilidadevolume22014.pdf>. Acesso em: 02 maio 2015.

graduação no Brasil, num período de sete anos. Em 2003, a movimentação financeira na educação superior foi a 45 bilhões de reais; para as empresas que negociam no setor o lucro foi de 15 bilhões de reais (ILAESE, 2004 *apud* KOIKE, 2009, p. 205): “com um faturamento que totalizou R\$ 30 bilhões em 2010, a participação do ensino superior privado³³ na economia brasileira representa 1% de todo o PIB do país” (SEMESP, 2012, p. 6).

Pensemos no ensino como na dinâmica da história, que se produziu por “intervenção de uma enorme multiplicidade de seres humanos no processo histórico real, na linha da manutenção e/ou mudança [...] de uma dada concepção do mundo” (MÉSZÁROS, 2008, p. 50). No Brasil, o ensino superior surgiu segundo uma concepção estrangeira importada de professores que desembarcam aqui com a missão de mantê-la. A história se fez e a mudança por uma concepção que contemplasse a realidade do país alimentou-se no seio mesmo daquelas instituições que abrigaram o ensino superior. Forças autoritárias interferiram e uma sucessão de embates entre mudar e manter se revezaram na história do país e da educação.

Na história da educação brasileira, houve a busca constante (ainda persistente) por um ensino de qualidade, acessível, laico, que alargasse a possibilidade crítica daqueles que participam do processo histórico real, caminho para a manutenção e a mudança, necessárias à construção do conhecimento. Nesse sentido, certos aspectos da conjuntura educacional da graduação brasileira abrangem o ato pedagógico como “essencialmente um ato político, se desenvolve num momento histórico, situado, perpassado por interesses de classe, portanto não desconexos, desinteressados e neutros” (FREIRE, 2010, p. 135).

Desse modo, por meio de críticas e debates sobre o ensino superior e a influência desses aspectos em nosso objeto de estudo e em seus resultados, poderemos contribuir para enriquecer a discussão sobre o ensino desvinculado da formação e a especialização estreita.

³³A participação das IES privadas na educação superior tem sido intensificada através da geração e fechamento de novos contratos de programas de financiamento estudantil. Em 2010, por exemplo, o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) do MEC concentrou 76 mil contratos. No ano seguinte, esse total passou para 153 mil, alcançando, até maio de 2012, 176 mil novos contratos. Mapa do ensino superior no Estado de São Paulo 2012, p. 5-6. Disponível em: <http://www.semesp.org.br/portal/pdfs/publicacoes/mapa_do_ensino_superior_sp_2012.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2015.

1.1 CATEGORIAS ADMINISTRATIVAS NO ENSINO SUPERIOR

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.

(Paulo Freire)

A LDB/96, em seu artigo 45, anuncia que a educação superior deverá ser ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, e deverá possuir diversificado grau de abrangência. Na categoria pública, as instituições de ensino superior estão divididas nas modalidades municipal, estadual e federal.

1.1.1 Categoria Administrativa Pública

São compreendidas como públicas quando criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público.

1.1.2 Municipal

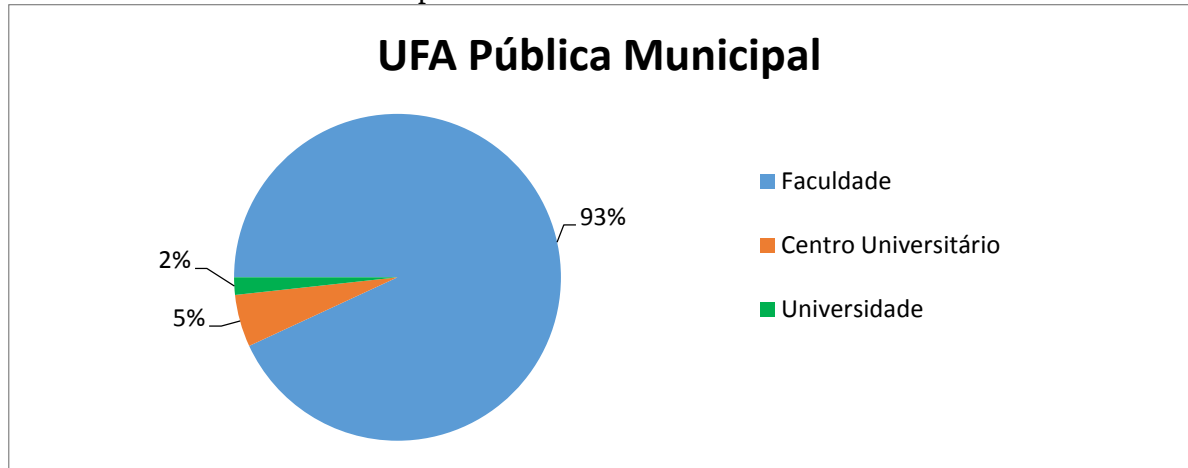
Segundo dados do e-MEC,³⁴ existem 58 Unidades de Formação Acadêmica – UFAs, em atividade na categoria administrativa pública municipal, cuja organização acadêmica desmembra-se em 03 centros universitários, 54 faculdades; 01 universidade; todos localizados no município de São Caetano do Sul.

Notamos predominância da categoria administrativa pública municipal de UFAs com organização acadêmica de faculdade. Nessa organização acadêmica, o princípio da interação entre ensino-pesquisa-extensão, que rege a universidade e possibilita a “reflexão crítica e participação na produção, sistematização e superação do saber”, como afirma Isaura Belloni (In: BRZEZINSKI, 2000, p. 137.) não se tona, inicialmente, contemplado. Por meio do regime de contratação de docentes com titulação de mestres e doutores, vinculados em tempo integral

³⁴ Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/emec/nova#avancada>>. Acesso em: 21 maio 2014.

à universidade, viabiliza-se e estimula a pesquisa e a extensão, possibilitando maior qualificação do ensino.

Gráfico 2 – UFA Pública Municipal



Fonte: A autora com base nos dados do e-MEC

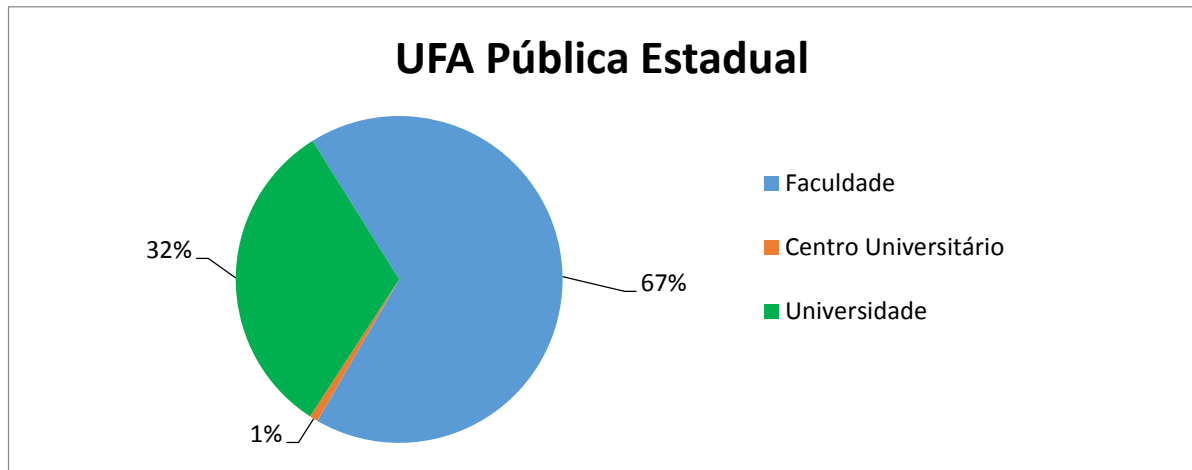
1.1.3 Estadual

Na categoria administrativa pública estadual, 119 instituições no país estão organizadas academicamente em: 80 faculdades, 38 universidades e 01 único centro universitário, localizado no município do Rio de Janeiro.³⁵

No gráfico abaixo, constatamos aumento das UFAs na organização acadêmica como universidade. No entanto, podemos notar que a presença das faculdades representa mais que o dobro do universo estadual público do ensino superior.

³⁵ Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/emec/nova#avancada>>. Acesso em: 21 maio 2014.

Gráfico 03 – UFA Pública Estadual



Fonte: a autora com base nos dados do e-MEC.³⁶

1.1.4 Federal

O sistema representado pela categoria administrativa federal, no contexto das UFAs públicas, apresenta 63 universidades, 04 faculdades e 40 unidades (entre centros universitários e institutos federais),³⁷ totalizando 107 instituições federais ativas.³⁸

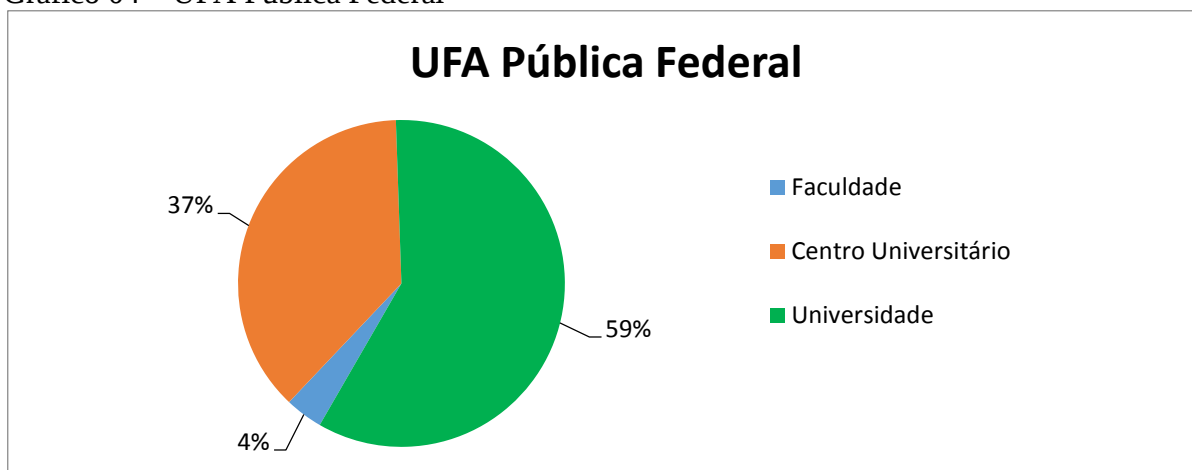
Neste sistema educacional, presenciamos inversão significativa: universidades e centros universitários sobressaem-se no universo das instituições de ensino superior, como podemos observa no gráfico.

³⁶ Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/emec/nova#avancada>>. Acesso em: 21 maio 2014.

³⁷ O resultado da busca não diferencia as duas organizações acadêmicas (centros universitários e institutos federais), reunindo num total de quarenta unidades.

³⁸ Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/emec/nova#avancada>>. Acesso em: 21 maio 2014.

Gráfico 04 – UFA Pública Federal



Fonte: a autora com base nos dados do e-MEC.³⁹

Durante o governo do ex-presidente, Luiz Inácio Lula Da Silva, foi criado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI⁴⁰, cujo objetivo era proporcionar condições para a ampliação de acesso e permanência na educação superior. Como parte da proposta do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, (ANEXO

³⁹ Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/emec/nova#avancada>>. Acesso em: 21 maio 2014.

⁴⁰ Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI: programa, pauta-se nas seguintes diretrizes - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior; III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade; IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada; V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica. (Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007). Notas: Das 54 universidades federais existentes ao final de 2007, 53 aderiram ao REUNI. Desde 2003, foram criados 104 novos campi que, em conjunto com os 151 já existentes, representam a presença das universidades federais em 235 municípios brasileiros. Os novos campi foram implantados no Programa de Expansão (2003-2008) e Reuni e pactuados um montante de 3.459 cargos para 2008, sendo 1.821 de docentes e 1.638 técnicos com aperfeiçoamento previsto pela Portaria Nº 582, de 14 de maio de 2008, que instituiu as Bolsas Reuni de Assistência ao Ensino, nas modalidades de mestrado e doutorado realizada em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES, com recursos descentralizados pela Secretaria de Educação Superior SESu.

C), consta o melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, ou seja, a otimização desses recursos.

O PDE expande as vagas nestas UFAs: ao final de 2007, das 54 universidades federais existentes, 53 aderiram ao REUNI. Desde 2003, foram criados 104 novos campi que, em conjunto com os 151 já existentes, representam a presença das universidades federais em 235 municípios brasileiros.

1.2 CATEGORIA ADMINISTRATIVA PRIVADA

As Instituições privadas são mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, segundo artigo 19 da LDB/1996 e se enquadram nas seguintes categorias⁴¹: a) particulares: instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas; b) comunitárias: instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas; c) confessionais: modalidade na qual pessoas físicas ou jurídicas, individualmente ou em grupos atendem a orientação confessional e ideológica específicas; d) filantrópicas: instituídas na forma da lei.

A Tabela abaixo mostra que 88% das instituições com oferta de cursos de graduação pertencem à categoria administrativa privada e nelas se concentram o maior número de matrículas.

Tabela 4 – UFAs Modalidade Presencial: Brasil e Estado de São Paulo

Categoria Adm.	UFAs	Matrículas
Pública	284	1.773.315
Privada	2.081	4.966.374
Total	2.365	6.739.689

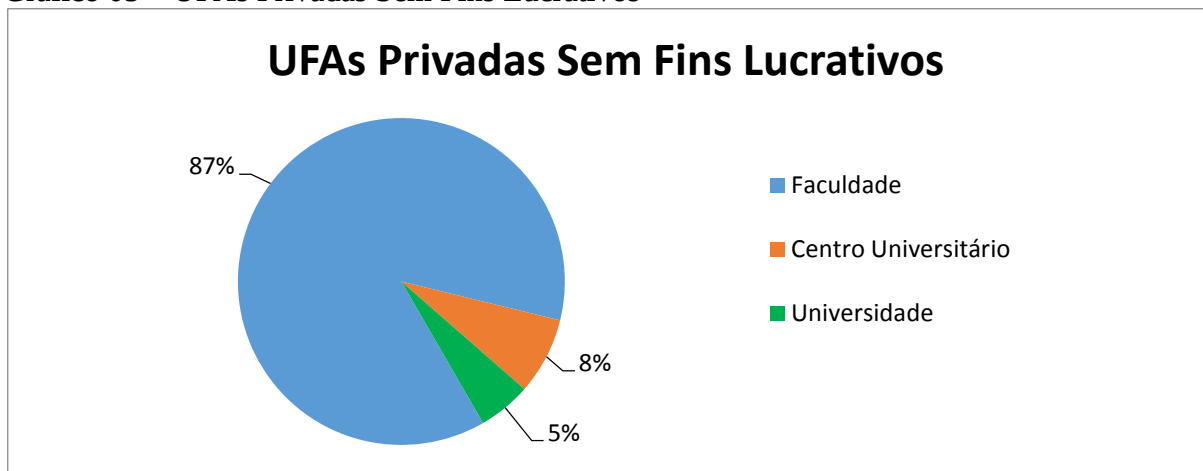
Fonte: a autora com base nos dados do e-MEC.⁴²

⁴¹ LDB, 1996 Art. 20, Título IV Da Organização da Educação Nacional.

⁴² Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/emec/nova#avancadaeINEP>>. Acesso em: 21 maio 2014.

Do total de instituições de ensino superior em atividade, as UFAS particulares constituem-se em 1.222 UFAs Privadas sem Fins Lucrativos, organizadas em 95 Centros Universitários; 106 Faculdades; 64 Universidades.⁴³

Gráfico 05 – UFAs Privadas Sem Fins Lucrativos



Fonte: a autora com base nos dados do e-MEC.⁴⁴

Na categoria privada com fins lucrativos, estão em atividade 1.120 instituições, sendo 1.060 organizadas como Faculdade; 40 como Centros Universitários;⁴⁵ e 20 Universidades.⁴⁶

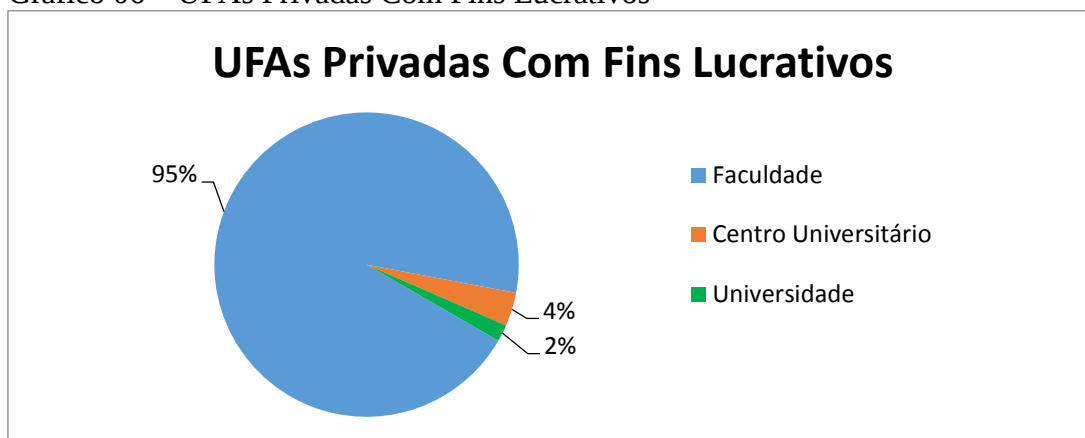
⁴³ Disponível em: < <http://emec.mec.gov.br/emec/nova#avancada>>. Acesso em 21 maio 2014.

⁴⁴ Disponível em: < <http://emec.mec.gov.br/emec/nova#avancada>>. Acesso em: 21 maio 2014.

⁴⁵ Centro universitário FACVESTSOB JÚDICE medita cautelar com redução de vagas em 3 cursos: enfermagem, educação física, fisioterapia.

⁴⁶ Disponível em <<http://emec.mec.gov.br/emec/nova#avancada>>. Acesso em: 21 maio 2014.

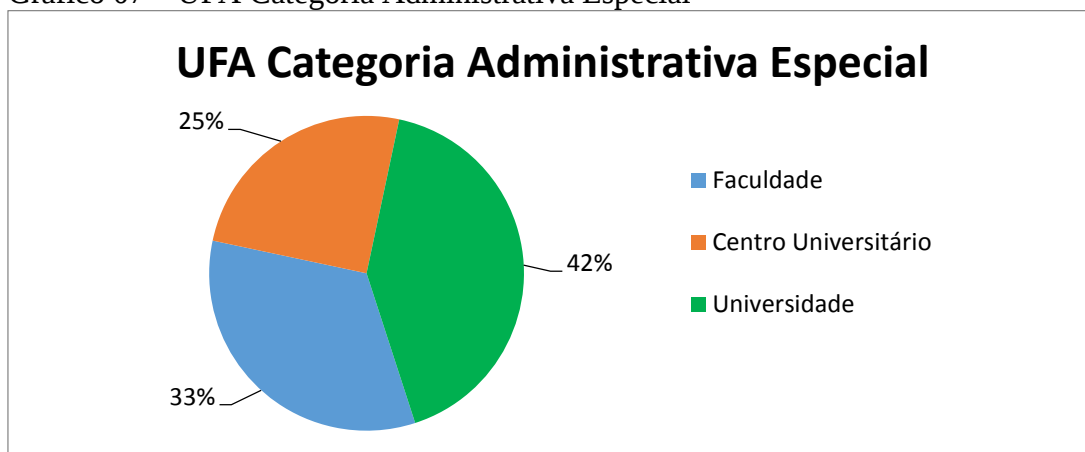
Gráfico 06 – UFAs Privadas Com Fins Lucrativos



Fonte: a autora com base nos dados do e-MEC.⁴⁷

Não consta registro de UFA na categoria Privada beneficente. São 24 instituições que funcionam na Categoria administrativa especial, organizadas academicamente em: 08 Faculdades, 06 Centros Universitários; 10 Universidades (nove constam como públicas).⁴⁸ Destacamos que o enquadramento como categoria especial ainda se constitui objeto de análise pelo CONJUR/MEC.

Gráfico 07 – UFA Categoria Administrativa Especial



Fonte: a autora com base nos dados do e-MEC.⁴⁹

⁴⁷ Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/emec/nova#avancada>>. Acesso em: 21 maio 2014.

⁴⁸ Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/emec/nova#avancada>>. Acesso em: 21 maio 2014.

⁴⁹ Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/emec/nova#avancada>>. Acesso em: 21 maio 2014.

Neste breve panorama, apresentamos algumas características principais que conformam a educação superior no Brasil. Localizamos as UFAs (também conhecidas como IEs) em seus respectivos *status* administrativo e acadêmico no intuito de identificar as tendências que priorizam. Esta compreensão complementa-se com o entendimento sobre a formatação que a função docente recebe em nosso país. Para tanto, discorreremos brevemente sobre os debates que permeiam à docência no ensino superior.

CAPÍTULO II

1 A QUESTÃO DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

1.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA NA GRADUAÇÃO

Para Paulo Freire, não existe a educação, mas educações, ou seja, formas diferentes de os seres humanos partirem do que são para o que querem ser. Basicamente, as várias “educações” se resumem a duas: uma, que ele chamou de “bancária”, que torna as pessoas menos humanas, porque alienadas, dominadas e oprimidas; e outra, libertadora, que faz com que elas deixem de ser o que são, para serem mais conscientes, mais livres e mais humanas. A primeira é formulada e implementada pelos (as) que têm projeto de dominação de outrem; a segunda deve ser desenvolvida pelos(as) que querem a libertação de toda a humanidade.

(Dicionário Paulo Freire)

Em 1961, o I Seminário Nacional de Reforma Universitária, ocorrido de 20 a 27 de maio, na cidade de Salvador, Bahia, teve como resultado a Carta da Bahia. Essa Carta questionava o regime de tempo parcial dos docentes relacionando-o ao frágil desenvolvimento da pesquisa; ao despreparo pedagógico; à desconexão entre as matérias; e outros temas. Hoje, meio século se passou e o estudo acerca da docência no ensino superior aponta similaridades com os questionamentos da Carta.

A proliferação de cursos e instituições de ensino superior, principalmente na organização acadêmica de faculdades, aumentou a demanda por professores e, conseqüentemente, as fragilidades no regime de contratação docente. Nessa relação, duas questões merecem. Uma se refere ao regime de trabalho; outra, ao incentivo à qualificação desses trabalhadores.

No Brasil, a graduação abrange 362.732⁵⁰ funções docentes,⁵¹ sendo que o maior contingente se encontra no ensino privado, com 212.394 vínculos, dos quais 110.690 estão relacionados às IES com organização acadêmica de Faculdade, na qual prevalece o regime de trabalho de horista e a titulação de mestre.

Na forma de contrato horista de docentes, somente as horas trabalhadas em sala de aula são computadas. Em sua pesquisa, Albuquerque (2015), constatou a existência, na cidade de São Paulo, de precarização desse tipo de vínculo trabalhista entre docentes dos cursos de Serviço Social. Outra questão sobre esses docentes horistas resulta da falta de tempo e incentivo à qualificação constante, que deve ser algo inerente e permanente à profissão. Refletirmos sobre a prática docente, exige considerarmos essa atividade além de seu caráter individual. Sob essa perspectiva, devemos considerar o modo pelo qual certos aspectos da organização e da estrutura das instituições incidem sobre o ensino.

Nas IES, o funcionamento da organização curricular da instituição de ensino superior influi diretamente sobre a atuação docente. Por isso, algumas questões acerca da gênese do desenvolvimento e da gestão possibilitam compreender, de certa forma, o contexto em que determinada IES atua e qual o lugar de discentes e docentes. São elas:

- Saber como é esta instituição?
- A quem a IES se reporta? Ela pertence a algum grupo?
- Quem é sua mantenedora?
- Como essa mantenedora se comporta diante da educação no país?
- Qual seu objetivo no âmbito do ensino superior?
- Como se dá seu comportamento no mercado?
- Está voltada ao lucro ou para o ensino de qualidade?
- Preocupada com o acesso e a permanência de discentes até que concluem seus cursos?
- Importam-se com os recursos necessários a uma boa formação?
- Observa a especificidade de cada curso?
- Dispõe de um quadro docente qualificado e estável?

⁵⁰ INEP (2014 p.73)

⁵¹ Segundo o Censo 2011, existem 378.257 funções docentes que representa o número de vínculos à IES. Em 2011, 43.043 docentes (13,2% do total) possuem mais de um vínculo a IES diferentes. Além disso, o Censo permite verificar que 68,3% estão vinculados a um ou dois cursos (de graduação ou sequencial de formação específica) (INEP, 2013, p. 85).

- Respeita as Diretrizes de cada curso e as decisões de seu colegiado?

Nesse sentido, Francisco Imbérnón (2000, p. 27), ao debater sobre a profissionalização docente, expressa que: “O conceito de profissão não é neutro nem científico, mas é produto de um determinado conteúdo ideológico e contextual; uma ideologia que influencia a prática profissional, já que as profissões são legitimadas pelo contexto”.

Também compreendemos ser preciso conhecer o funcionamento da instituição de ensino superior na qual o docente atua; saber qual o direcionamento ético e político adotado pela IES; sobre qual direção de conhecimento e de formação a IES pauta suas ações: afinada ao mercado, deseja apenas obter lucro, contabilizando seus alunos numa caixa registradora? Ou possui preocupações voltadas à formação de qualidade? A partir desses questionamentos, podemos refletir se a educação está a serviço do capital, transformando-se num serviço privatizado que visa lucro, preocupada em formar especialistas e fornecer mão de obra ao mercado, sem compromissos com uma educação transformadora da sociedade.

A educação voltada ao mercado e ao capital, não valoriza o patrimônio cultural, relacionando-se com a ordem estabelecida, na qual cada indivíduo possui papel preestabelecido, sem mobilidade, ascensão e acesso a bens e riquezas. Ordem essa que perpetua e fomenta a desigualdade social, historicamente marcada na sociedade brasileira. Para servir ao povo, e ser de fato uma educação popular, como pretendia Paulo Freire, a educação escolar deve ser apropriada pelo povo; ser pública, gratuita, laica, pautada em formação crítica e transformação da sociedade, na manutenção do patrimônio cultural, no respeito às especificidades regionais.

Esses são questões e problemas que exigem medidas que disponibilizem recursos orçamentários, reconheçam a importância da carreira docente (como ocorre em outros países, nos quais o professor, além de bem remunerado, possui respeito por parte da sociedade), de incentivos à formação e qualificação, entre outras.

Moacir Gadotti (1979, p. 13), no prefácio ao livro de Paulo Freire, *Educação e Mudança*, nos lembra que a escola faz parte da sociedade: “Ela [a escola] não é uma ilha de pureza no interior da qual as contradições e os antagonismos de classe não penetram. E, na ordem classista, educar, no único sentido aceitável, significa conscientizar e lutar contra esta ordem, subvertê-la”. O autor enfatiza a importância do papel do educador na ultrapassagem da mera ação pedagógica cujo papel deve ser o de instigar o pensamento crítico, a reflexão, o debate, a identificação dos desafios supera o objetivo de uma formação para o mercado.

Vários desses problemas organizacionais, estruturais e financeiros, perpassam todos os níveis da educação brasileira, do ensino básico à universidade. No caso de nosso estudo,

procuramos entender como se organiza o ensino superior e, a partir daí, refletir sobre as seguintes questões:

- Quais elementos influenciaram a concepção de universidade?
- Qual a missão do ensino superior no país?
- Em que medida a docência se localiza neste processo?
- O que é necessário para ser docente no ensino superior?
- Há espaço para a reflexão sobre a atuação docente?
- Como se constituem as possibilidades de emancipação através da docência?
- É possível que a docência construa caminhos para a emancipação, junto a seus alunos?

A busca pelas respostas a essas questões nos leva a compreender que adentraremos num campo complexo que, longe de ser neutro, se emaranha em ideologias, valores, aspectos econômicos, educacionais, sociais, dentre outros.

Inicialmente, vejamos como a herança da universidade napoleônica influenciou a universidade brasileira. Naquela, “a *ciência* é vista como busca interessada no controle e domínio do universo natural e social, portanto, a serviço do desenvolvimento e do progresso” (Anastasiou, 2004, p. 42;43, grifo da autora). O que realmente importava, eram os resultados daquela ciência e sua eficácia em dominar o conhecimento, gerar poder, atender metas estabelecidas pelo Estado o que determinava, inclusive, seu patrocínio. Na universidade napoleônica, os estudos universitários:

[...] estão direcionados para obtenção de um título reconhecido pelo Estado [...] A organização acadêmica é feita por faculdades, por objetos de estudo, dos quais decorrem os conjuntos de disciplinas rigidamente determinados. Os cursos se organizam com um período básico e outro profissionalizantes separando a teoria – que necessariamente vem antes – da prática. Assim, os estágios ficam alocados no final do currículo escolar de cada curso (ANASTASIOU, 2003, p. 42; 43).

Ainda hoje, no século XXI, alguns reflexos da universidade napoleônica estão presentes na graduação brasileira, especialmente, no controle do Estado sobre a estrutura curricular em grade. Segundo Anastasiou, as disciplinas são agrupadas por ano ou semestre, “destinadas a um docente, que fica responsável por uma parte do currículo; assim, individualmente, organiza seu plano de ensino e trabalha sua disciplina independentemente das demais” (2003, p. 43). O que

predomina é o *habitus*⁵² docente, no qual o professor expõe o conteúdo e, por meio de avaliações, o estudante comprova que o memorizou. Há a separação entre disciplinas direcionadas à teoria e disciplinas práticas, que no modelo da universidade napoleônica eram tratadas como disciplinas básicas e profissionalizantes.

Não houve alteração sobre a concepção de ciência, legada pelo modelo universitário napoleônico, quando ocorreu a reforma da Lei 5.440/68 entre os anos 1964-1968,⁵³ em que acordos e convênios foram selados entre o Ministério da Educação – MEC, e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional – Usaid (United States Agency for International Development). Conforme Anastasiou (2004), os Estados Unidos introduziram sistemas de ensino no Brasil que refletiam o sistema alemão,⁵⁴ por exemplo, a integração da pesquisa. Entretanto, a reforma na Lei não alterou a estrutura curricular em grade predeterminada, que ainda está em vigor no ensino superior, bem como foram mantidos os demais elementos relativos à separação entre as disciplinas teóricas e as práticas, dos ciclos e do *habitus* docentes.

Assim, as mudanças, que poderiam tornar a docência uma atividade livre, direcionada ao ensino da ciência pela ciência, definida “como uma ética, isto é, como um caminho para o autodesenvolvimento consciente do homem, para chegar a sua total e plena autoconsciência” (Anastasiou, 2004 p. 46), voltada ao progresso e desenvolvimento humano, livre e independente do Estado e da sociedade civil, como acontece no modelo alemão⁵⁵ de ensino superior, não se tornaram realidades no Brasil. Ao contrário, prevalecem o controle do Estado e a visão da ciência como conhecimento e sinônimo de poder e currículos voltados à profissionalização, que submetem docentes a planos predeterminados.

A ciência, portanto, não se tornou “um artesanato, tão espontânea como toda forma de criatividade, sem padrões prefixados, previamente estereotipados, podendo ocorrer originalmente sem padrões/modelos únicos”, na qual o “ indivíduo pode, assim, criar

⁵² *Habitus*: conjunto de esquemas que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas, sem nunca se constituir e princípios explícitos (BOURDIEU apud ANASTASIOU, 2004, p. 47).

⁵³ A respeito da Reforma Universitária de 1968, cf.: MANCEBO, Deise et al. (Orgs). *Reformas da educação superior*: cenários passados e contradições do presente. São Paulo: Xamã, 2009.

⁵⁴ A respeito da análise dos modelos de influência na universidade brasileira, cf.: ANASTASIOU, L. G. C. *Metodologia do Ensino Superior*: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: IBPEX, 1998, p. 85-119.

⁵⁵ Nesse modelo [alemão] encontramos as seguintes características: busca desinteressada da verdade; a ciência investigada e esclarecida desinteressadamente, ou seja, radicalmente independente de qualquer expectativa a respeito do objetivo que dela se fará no futuro, seja ele instrumental, político, econômico ou qualquer outro; busca da verdade tomada como um valor absoluto e suficiente à própria auto-afirmação” (ANASTASIOU, 2004, p. 45).

reafirmando o caráter humanizante da atividade científica (ANASTASIOU, 2003, p. 46). Não obstante, algumas proposições de reformas no ensino superior incorporam apenas “alterações nos discursos e não nas práticas, instala-se e acaba sendo modificado apenas superficialmente, num avanço que fica presente muito mais no discurso do que na alteração da visão formal do conhecimento” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 147).

O resultado do enfoque na especialização, no ensino voltado à profissionalização evidencia-se no fato de que médicos, engenheiros, dentistas, assistentes sociais e vários outros graduados tornam-se docentes, formadores dos futuros profissionais, adentrando na lógica do quem “sabe, sabe ensinar”, como ressalta Masetto (2012, p. 17) sem possuírem quaisquer conhecimentos da prática pedagógica. Esse enfoque estimula uma prática de ensino na qual os alunos se tornam passivos diante dos conteúdos que são transmitidos numa relação hierarquizada na qual o professor transmite o saber e o aluno o recebe passivamente para, ao final do ciclo, ser avaliado

Paulo Freire definiu a educação que trata o conhecimento como acabado, no qual a capacidade de problematizar e a reflexão crítica não são estimuladas, como “educação bancária”, uma forma de:

[...] de educar para a submissão, para a crença de uma realidade estática, bem-comportada, compartimentada, para a visão de um sujeito acabado, concluso. [...] subordina o educando, sufocando o gosto pela rebeldia, reprimindo a curiosidade, desestimulando a capacidade de desafiar-se, de arriscar-se, tornando-o um sujeito passivo (DICIONÁRIO PAULO FREIRE, 2010, p. 135).

Retomemos os contratos horistas que prevalecem nas IES privadas, principalmente nas Faculdades, para explorarmos os desafios e as possibilidades da atividade docente, a partir do que expusemos acerca dos sistemas existentes no ensino superior.

Estudos recentes, como Albuquerque (2015), apontam para a estreita conexão entre os desafios da docência no ensino superior e o tipo ou modelo de contrato firmado com a IES. Esses contratos formalizam vínculos, determinam a forma como o ensino será viabilizado, como o tempo será contabilizado e remunerado para a atividade. Nesse momento, é possível questionar e vislumbrar a ideia que direciona a formação na IES: apenas as horas destinadas ao ensino na sala de aula são consideradas? Há lugar às atividades extras que ocorrem fora da sala de aula, como projetar e programar a disciplina, preparar a aula, corrigir avaliações e trabalhos, atender aos alunos, preencher formalidades burocráticas – atribuir notas, atualizar cadastros – visitas, reuniões, participação em eventos, pesquisa, extensão, qualificação permanente, entre outras? A qualificação docente é compreendida como treinamento operacional para a

manipulação do sistema (para *input* de notas, faltas etc)? O Programa da disciplina e o Plano de Ensino estão prontos? Estão previstas reuniões com docentes e discentes para avaliar o Projeto Político Pedagógico do Curso? A IES se preocupa com a formação pedagógica dos docentes?

Nesse sentido, autores como Isaia e Bolzan (2008, p. 17),⁵⁶ constataam que a fragilidade na formação docente e pedagógica implica diretamente na formação profissional de outros sujeitos. Quando se impõe unicamente ao indivíduo-professor a responsabilidade por sua qualificação, a instituição isenta-se da responsabilidade sobre o que acontece na formação no âmbito da graduação. Isenta-se de devolver a seus alunos, vistos como clientes, consumidores, a qualidade do ensino pela qual pagam mensalmente.

É pertinente aqui citar Isaura Belloni, quando salienta que “é relevante considerar que não apenas o ‘consumidor’ de educação, mas toda a sociedade é afetada quando a escola não alfabetiza ou quando forma médicos, professores ou engenheiros incompetentes” (BELONNI, 2000, p. 133). Dessa forma, não são apenas os docentes e a instituição que devem se preocupar com o que acontece no ambiente escolar, mas toda sociedade.

Nos casos de uma má formação profissional, não será apenas ele o prejudicado. Todos aqueles que dependem de seus serviços, toda a sociedade, sofrerão as consequências, como em casos recentes⁵⁷ envolvendo profissionais e estagiários em erros grotescos que resultaram, inclusive, na morte de pacientes.⁵⁸ Vale destacar o que encontramos na apresentação do Guia sobre Erro Médico – orientações ao consumidor,⁵⁹ elaborado pelo Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor – Idec, em parceria com o Conselho Regional de Medicina de São Paulo – Cremesp, relacionado às questões contemporâneas que mesclam o avanço tecnológico com o retrocesso e sucateamento da infraestrutura e qualidade do ensino, nesse caso, médico:

⁵⁶ Cf.: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar (1992, 2001, 2002, 2003a, 2003b, 2005; ISAIA, S.; BOLZAN, D. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? *Revista Educação*. Centro de Educação, UFSM, v. 29, n. 2, 2004, Santa Maria/RS, p. 121-133; ZABALZA (2004); MARCELO GARCIA, C. *Formacion Del profesorado para El cambio educativo*. Barcelona: EUB, (1999); BEHRENS, M. A. *Formação continuada dos professores e a prática pedagógica*. Curitiba: Champagnat, 1996.

⁵⁷ Estagiária injeta café com leite na veia de paciente. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/mulher-morre-apos-receber-cafe-com-leite-na-veia/>>. Acesso em: 17 jun. 2015.

⁵⁸ Em 2006 o Idec publicou o Guia sobre erro médico – orientações ao consumidor. Disponível em: <http://www.idec.org.br/uploads/publicacoes/publicacoes/guia_erro_medico.pdf>. Acesso em 16 jun. 2015.

⁵⁹ Considera-se como “erro médico” toda e qualquer falha ocorrida durante a prestação da assistência à saúde que tenha causado algum tipo de dano ao paciente. Ou seja, ainda que a causa tenha sido a falha de um determinado aparelho na realização de um exame, a indisponibilidade de um leito em UTI, ou mesmo o erro de outros profissionais da saúde (enfermeiros, técnicos, etc.), trata-se de “erro médico” (IDEC, 2006, p. 05). Disponível em: <<http://www.idec.org.br>>. Acesso em 16 jun. 2015.

Faltam recursos e políticas públicas sérias e contínuas, infraestrutura, capacitação de profissionais, qualidade do ensino médico. Os profissionais de saúde são vítimas desse quadro desolador da saúde no Brasil, mas a situação é pior para os pacientes que já estão fragilizados diante dos problemas de saúde que enfrentam (Idec, 2010, p. 03).

Citamos casos referentes à área da saúde, porque repercutem mais assiduamente tanto na mídia quanto entre a população. Todavia, em todas as áreas do conhecimento podemos encontrar denúncias que envolvem as relações entre profissionais e usuários. (Um estudo sobre o assunto nos Conselhos que regem as profissões contribuiria para subsidiar esse debate, o que não é objetivo desta pesquisa).

Concerne ao docente, por meio dos colegiados,⁶⁰ a participação na construção e no desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico do curso em que leciona. Esse projeto, pode ultrapassar informações administrativas burocráticas, oferecendo elementos essenciais para uma atuação qualificada ao eleger, definir e organizar o currículo, expor e organizar o estágio e atividades, bem como apontar o que se espera alcançar na formação profissional dos discentes entre outros. O PPC, quando construído coletivamente, pode ser um mapa orientador e conter orientações sobre as competências requeridas no curso com relação aos formandos; organização das disciplinas e atividades extra sala de aula; metodologias e estratégias relativas ao ensino e aprendizagem; avaliação e outras.

[...] as diretrizes claras e objetivas sobre as competências a serem desenvolvidas na formação do graduando; o conjunto das disciplinas e das atividades que o aluno vai realizar durante todo o curso, permitindo a cada professor compreender a relação de sequência e complementaridade de sua disciplina com as demais; as orientações para o uso de metodologias ativas nas aulas, procurando incentivar a participação dos alunos, a dinamização do espaço e o tempo de aula, o trabalho em equipe entre professor e aluno e entre os alunos, as orientações para uso e exploração dos ambientes virtuais e profissionais; [...] diretrizes para o acompanhamento do processo de produtos parciais e finais e da respectiva avaliação (MASETTO, 2013, p. 30-31).

A postura ativa do docente na construção, no acompanhamento e na avaliação do Projeto Político Pedagógico do curso, favorece a interpretação da conexão entre sua disciplina, o currículo e ao trabalho coletivo, não mais isolado, que se refletirá na formação do discente, pois o desenvolvimento intelectual e cognitivo, envolve “o desenvolvimento de suas operações

⁶⁰ Conforme Artigo 56, Parágrafo único da LDB/1996: “Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes”. E Artigo 53: “Aos colegiados será possível, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, criar, expandir, modificar e extinguir cursos; ampliar e/ou diminuir vagas; elaborar a programação dos cursos; programar pesquisas e atividades de extensão; contratar e dispensar professores; versar quanto aos planos de carreira docente”.

mentais de raciocinar, de pensar, de tirar conclusões, de comparar informações e selecioná-las, de criticá-las e de buscar sempre novas informações para construir seu mundo intelectual” (MASETTO, 2013, p. 28).

Não obstante, o incentivo para que os docentes participem de atividades ligadas à organização do curso e do currículo, vincula-se diretamente ao tipo de contrato com a IES. Nesse aspecto, o contrato de horista com base nas horas-aula⁶¹ implica diretamente na disponibilidade para a participação, desfavorecendo-a. O acúmulo de demandas⁶² aos docentes contratados em regime integral, ou mesmo os de dedicação exclusiva, também deve ser considerado como impeditivo à postura ativa.

Desconsiderar esses elementos compromete o processo de ensino-aprendizagem, a escolha de metodologias e estratégias e, conseqüentemente, a formação dos futuros profissionais. O projeto político pedagógico, elaborado com base nas Diretrizes Curriculares do Curso, suporta o debate acerca do perfil do profissional a ser formado; do conceito de ensino-aprendizagem; da concepção e da gestão de currículo; da integração das disciplinas como componentes curriculares; da compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno; da teoria e da prática da tecnologia educacional; da concepção do processo avaliativo e de suas técnicas para *feedback*; do planejamento como atividade educacional e política, afirma Masetto (2012, p. 32). Conceber o ensino crítico, reflexivo e compartilhado, requer compreender, de acordo com Hargreaves, que:

[...] ensinar na sociedade do conhecimento, e para ela, está relacionado à aprendizagem cognitiva sofisticada, com um repertório crescente e inconstante de práticas de ensino informadas por pesquisas, aprendizagem e autoacompanhamento profissional contínuo, o trabalho coletivo (HARGREAVES, 2004, p. 32. In: MASETTO, 2012, p. 17).

⁶¹ A associação entre produção científica e dedicação exclusiva é reconhecida internacionalmente e por isso não existe a figura do “tempo integral”, mais associada à ideia de multiplicidade de empregos, em geral, em função dos baixos salários (BELLONI, 2000, p. 138).

⁶² Síndrome de Burnout: Pesquisador na área de Psicologia do Trabalho da Universidade de Brasília (UnB), Wanderley Codo avaliou, em 1999, 39 mil professores(as), de diferentes estados do país. Revelou então que aproximadamente 50% sofria, em maior ou menor grau, da ‘síndrome do desgaste profissional’ ou ‘síndrome de Bournout’, que significa ‘parar de funcionar’.[...] Os sintomas são esgotamento físico e emocional, sentimentos de autodesvalorização, incompetência, de fragilidade e desesperança. Na evolução da doença surgem complicações orgânicas variadas, como insônia, depressão, pressão alta, gastrites e úlceras, problemas cardíacos, diabetes, dores nas costas e de cabeça. A doença surge quando o ambiente de trabalho é estressante em demasia, o nível de exigência acima das possibilidades pessoais, condições de trabalho precárias, acúmulo de horas de trabalho, desvalorização profissional, dificuldades nos relacionamentos, resultados insatisfatórios e pouco recompensadores (VALE, Maria José et. al. *Paulo Freire, educar para transformar: almanaque histórico*. São Paulo: Mercado Cultural, 2005, p. 53).

A atuação docente exige capacitação da mesma forma que a de qualquer outro profissional, capacitação, e não deve se restringir apenas à titulação ou ao diploma: deve incluir a competência pedagógica e seu processo formativo. O ato de ensinar é antigo, conforme Lessard e Tardif (2009) e o ensino atual pode ser “encarado” no domínio das representações e em sua linha de evolução, que inclui três concepções: vocação, ofício e profissionalização [que] se redefinem e se recompõem em função das pressões e das condições em que se exerce esse trabalho” (LESSARD; TARDIF, 2009, p. 256).

A profissão de docente do Ensino Superior busca alcançar patamares de profissionalização. Neste sentido, Perrenoud descreve que atualmente a competência na docência não passa apenas pela identificação de situações, problemas e decisões, mas também se refere à aptidão:

[...] pela explicitação dos saberes, das capacidades, dos esquemas de pensamento e das orientações éticas necessárias [...] para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio (PERRENOUD et. al., 2002, p. 19).

Compreendemos que essas aptidões são refinadas, e que sua execução depende do arsenal cognitivo trabalhado e adquirido pelo docente em sua formação e permanentemente atualizado, sem o qual não será possível enfrentar as situações que se apresentam no espaço em que atua.

Trata-se de aptidão (que deve ocorrer por meio de formação acadêmica prática e teórica), necessária aos docentes para ultrapassarem seus campos de conhecimentos especializados e suas experiências profissionais. Trata-se de um salto, na área pedagógica – um dos pontos mais sensíveis aos professores universitários, que acontece “[...] seja porque nunca tiveram oportunidade de entrar em contato com essa área, seja porque a veem como algo supérfluo ou desnecessário para sua atividade” (MASETTO, 2012, p. 32).

O espaço recatado e até mesmo a ausência de espaço para reflexão e discussão sobre o desenvolvimento de competências e aptidões podem obscurecer os desafios e as perspectivas no processo de ensino e aprendizagem nas IES, desarticular docentes, estimular o individualismo e tornar a solidão característica inseparável da docência.

Por isso, a área pedagógica representa um campo de conhecimento importante para que a atividade docente se realize com profissionalismo e possibilite que os discentes tenham mais oportunidades de participação durante o processo de ensino-aprendizagem. Segundo

Anastasiou (2003, p. 46), “para a socialização desse conhecimento [social existente organizado como saber escolar] é preciso o estabelecimento de métodos que possibilitem a apropriação coletiva dele”. A autora salienta que a relação dialética dos sujeitos com seu ambiente e na apropriação do conhecimento no ambiente acadêmico é uma arte, cujas técnicas precisam ser dominadas para atingir um resultado:

O conhecimento social existente, organizado como saber escolar, é obtido dos quadros científicos e é fruto do enfrentamento dos sujeitos – professor e aluno – com a ciência, a comunidade e a realidade em suas diferentes manifestações, visando à sistematização de determinados campos do saber (ANASTASIOU, 2003, p. 46).

Contudo, ressaltamos que não se trata de domínio de técnicas avançadas e de competências específicas de um pedagogo ou psicólogo educacional: existe uma responsabilidade especial. É fundamental que o professor tenha clara a compreensão de como esse conhecimento deve ser trabalhado, a fim de que seja significativo para os estudantes de modo útil, acessível e claro (GAETA; MASETTO, 2013, p. 25).

Essa responsabilidade deve ser permeada de cumplicidade entre os envolvidos no processo, o que requer que possuam clara compreensão de seus papéis e da representação social desses papéis no contexto social. Nesse sentido, considera-se, para o ensino superior, a representação contraditória, percebida em relação à figura dos professores em pesquisas com jovens, compostas de um lado,

[...] por uma imagem positiva do papel do professor para sua própria educação e para a sociedade, e, de outro, a imagem de seu baixo reconhecimento como profissional em função de sua carreira pouco promissora, bem como pelas dificuldades visualizadas em seu exercício profissional, dada as condições inóspitas de trabalho que lhes são oferecidas e o comportamento e motivações das crianças e dos jovens na atualidade (GATTI et al., 2010. In: GATTI, 2013, p. 154-155).

Pimenta e Anastasiou analisam a deterioração da imagem e do *status* docente, pois, apesar da experiência de estudos em suas áreas específicas, “predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem [...] os resultados obtidos não são objeto de estudo ou análise individual nem no curso ou departamento” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 36-7).

Para as autoras, o trabalho docente deve se abrir a saberes “mais amplos, [e que] permitem que se critiquem, avaliem e superem as competências” (PIMENTA; ANASTASIOU,

2010, p. 134). Retomemos o que as autoras afirmaram sobre o fato de que competência não significa que se tenha conhecimento e informação sobre o trabalho que se faz.

Aprender a exercer o ofício de professor, e exercê-lo de fato, pressupõe, sobretudo, compreender a atividade como uma profissão que requer conhecimentos específicos, que se conjuguem ao conhecimento do conteúdo a ser desenvolvido na disciplina. Dessa forma, torna-se necessário conhecer os componentes que constituem o *locus* da atividade, suas particularidades, seus nexos com a política de educação, as exigências da Política Institucional, o Projeto Político Pedagógico, a construção do currículo e sua articulação no âmbito da formação. E, para além dessa apropriação, requer conhecer estratégias de ensino, como forma de viabilizar os conteúdos no processo de ensino e aprendizagem, objeto de sua atividade.

Contudo, será o professor um estrategista? A resposta a esta questão complexa inclui desvendar esse conceito dentro do contexto da educação superior.

2 ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

[...] ensinar ensina o ensinante a ensinar.

Paulo Freire

O ambiente escolar compõe-se por sujeitos cujos projetos ora coincidem ora colidem numa dinâmica emoldurada institucionalmente. Esta moldura, a Instituição de ensino superior no caso deste estudo, está representada pelo significado de educação, formação, graduação, que norteia as atividades, os vínculos e a qualificação permanente dos docentes, os recursos para o ensino e a aprendizagem e toda a estrutura em que o contexto do ensino acontece.

Nesse cenário, interagem reitores, diretores, coordenadores, técnicos-administrativos, discentes e docentes, entre outros, que convivem antes, durante e depois das aulas numa dinâmica específica que envolve estratégias que objetivam o ensino e a aprendizagem.

De acordo com Paulo Freire, o ensinar e o aprender ocorrem num movimento simultâneo, a partir do diálogo do que denominou de “do-discência”, que associa os termos discência/docência de forma biunívoca, porque ambos são simultâneos, “há uma inevitável intersecção entre eles [e nessa simbiose] o conhecimento é processo de recriação, [...] em perfeita sintonia [e] requer uma posição de humildade, condição defendida por Freire como a base do diálogo (FREIRE apud CUNHA, 2010, p. 123).

Tradicionalmente, as ações de ensinar e aprender foram tratadas de forma dissociada, por meio do estímulo à memorização vinculada à ideia de inteligência, coroada com notas máximas nas provas em que os alunos reproduziam o que ouviam nas aulas expositivas, utilizadas como estratégia dominante. Ao professor, cabia executar passos, contidos num manual, como no *Ratio Studiorum*⁶³ para uma competente explanação dos conteúdos que dominava na disciplina que lhe cabia.

Atualmente, ao buscar a ressignificação do processo de ensino e aprendizagem, percebemos que o objetivo se direciona ao conteúdo e também ao processo. As ações de ensinar e aprender estão interligadas, conectadas e “As orientações pedagógicas não se referem mais a

⁶³ *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Jesu, ou Ratio Studiorum*, é o nome do manual que continha as normas utilizadas nos colégios jesuítas, cuja primeira edição data de 1599, e que representa o resultado de estudos iniciados em 1564 (ANASTASIOU, L.G.C. *Metodologia do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica*. (IBPEX, 1998, p. 96-7. In: ANASTASIOU, 2003, p. 18).

passos [...], mas há momentos a serem construídos pelos sujeitos em ação, respeitando sempre o movimento do pensamento” (ANASTASIOU, 2003, p. 19). Observamos que a autora aponta a existência de uma inquieta dinâmica que envolve lógica diversa daquela da memorização: a metodologia dialética, na qual,

[...] o docente deve propor ações que desafiem ou possibilitem o desenvolvimento das operações mentais. Para isso, organizam-se os processos de apreensão de tal maneira que as operações de pensamento sejam despertadas, exercitadas, construídas e flexibilizadas pelas necessárias rupturas, por meio da mobilização, da construção e das sínteses, devendo estas ser vistas e revistas, possibilitando ao estudante sensações ou estados de espírito carregados de vivência pessoal e de renovação (ANASTASIOU, 2003, p. 69).

Na metodologia dialética, o movimento do-discente é medular e deve promover uma ebulição, transformar o conhecimento em algo possível de ser apropriado. Exige-se que o docente tenha a postura de um “verdadeiro estrategista” que estuda, seleciona, organiza e propõe as ferramentas mais adequadas para possibilitar a apropriação do conteúdo pelos estudantes.

Conteúdo “que possui em sua lógica interna uma forma que lhe é própria e precisa ser captada e apropriada para sua efetiva compreensão” (ANASTASIOU, 2003, p. 69). Assim, as estratégias selecionadas, visando os objetivos propostos, são “ferramentas de trabalho, definidas pelos docentes e/ou pelo contrato didático,⁶⁴ estabelecido no início do ano ou semestre, fase, módulo, etc.” (ANASTASIOU, 2003, p. 16), que reafirmam o trabalho compartilhado, conjunto, integrado entre professor e aluno.

A escolha da estratégia pelo docente envolve compreender o aluno, o momento no qual ele se encontra e suas particularidades. Ao executar uma estratégia:

Aplicam-se ou exploram-se meios, modos, jeitos e formas de evidenciar o pensamento, respeitando as condições favoráveis para executar ou fazer algo. Esses meios ou formas comportam determinadas dinâmicas, devendo considerar o movimento, as forças e o organismo em atividade (ANASTASIOU, 2003, p. 70).

Portanto, as estratégias utilizadas na escolha das ferramentas de trabalho implicam um fazer compartilhado, que envolva as operações do pensamento, desafie mudanças nas condições subjetivas e objetivas e tenha como fio condutor um objetivo pré-estabelecido. Essa operação

⁶⁴ Contrato didático: expressão utilizada por Marcos Tarciso Masetto, desde 1992, em palestras, indicando o contrato estabelecido entre o professor e aluno, no início do semestre ou ano curricular, em torno do compromisso que conjuntamente assumem quanto à construção do currículo que os une (ANASTASIOU, 2003, p. 16).

pressupõe ultrapassar o *habitus*, em que predomina a aula expositiva e a postura do professor, aquele que sabe, e deposita conhecimentos no aluno, aquele que pretensamente quer saber.

A mudança traz muitos desafios e incertezas. Exige transcender formas tradicionalmente utilizadas, com as quais os docentes provavelmente tiveram contato em sua graduação. Por isso, precisamos abandonar as velhas fórmulas – que hipoteticamente funcionavam, pois levavam à memorização do conteúdo pelos discentes, que transcreviam nas avaliações o que haviam retido – cujo objetivo era o de “vencer o programa, [o que] não é garantia de ensino ou de aprendizagem” (ANASTASIOU, 2003, p. 71).

A ação de *ensinagem*,⁶⁵ termo inicialmente utilizado no texto de Anastasiou (2003), resultante de sua pesquisa de doutorado *Metodologia do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica*,⁶⁶ significa uma situação de ensino da qual, necessariamente, decorra a aprendizagem, sendo a parceria entre professor e alunos condição fundamental na busca do conhecimento necessário à formação do aluno durante a graduação.

Reforça-se que o ponto de partida é a prática social do aluno, a qual, uma vez considerada, torna-se elemento de mobilização para a construção do conhecimento. Tendo o pensamento mobilizado, o processo de construção do conhecimento já se iniciou. É preciso estar atento para que a elaboração da síntese do conhecimento, momento destacado na metodologia dialética, não fique desconsiderada. Ela possibilita a volta à prática social já reelaborada, uma vez que o aluno construiu, no pensamento e pelo pensamento, a evolução do objeto de estudo pretendido (ANASTASIOU, 2003, p. 74).

A *ensinagem*, considera como base a prática social do aluno para construir o conhecimento. Há movimento, deslocamento do pensamento e, após a síntese, o objeto de estudos evoluído, retorna à prática social transformada. Para que esse movimento aconteça, são necessárias estratégias que funcionem em sala de aula. A matrícula efetuada pelo discente no curso de graduação não garante um pensamento disposto a se deslocar, a despertar, sem que seja provocado e desafiado a isso. O vínculo docente na IES não pode garantir um fervilhar de ideias em sala de aula, por isso são necessárias estratégias que mobilizem, aproximem docentes, discentes e conteúdo.

Quanto às estratégias, elas podem se diferenciar tanto quanto às perspectivas que pretendam alcançar quanto aos recursos que possam requerer em sua efetivação. A mesma estratégia poderá ser utilizada no início da aula como forma de mobilizar ou durante a aula

⁶⁵ A partir daqui essa expressão aparecerá sempre destacada.

⁶⁶ ANASTASIOU. *Metodologia do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica*. Curitiba: IBPEX, 1998, 193-201.

como diagnóstico e, ainda, como forma de finalizar a aula. Nessa escolha, reside a “arte docente, [que] em sua função de estrategista [ultrapassa o] *habitus* docente [...] centrado na aula expositiva [e requer] cuidados e diretividade, conduções, enfim, específicas” (ANASTASIOU, 2003, p. 74, grifos no original). Além do conteúdo, a ação docente é desafiada a trabalhar a construção da autonomia a ser compartilhada com os alunos. Cabe ao docente eleger as tintas que pretende utilizar para interagir na matéria prima discente para que juntos construam uma obra conjunta.

De acordo com Libâneo (2010, p. 35), na contemporaneidade, a atitude docente contém “a ideia do ‘ensinar a pensar’ ou do ‘ensinar a aprender a aprender’ [e] está associada aos esforços dos educadores em prover os meios da autossocioconstrução do conhecimento pelos alunos”. O autor afirma, baseando-se em pesquisas nas quais se sobressaem estudantes que *aprenderam a aprender*, que o ensino é uma das maneiras de se aprender. Nesse sentido, “Estratégias de aprendizagem são, pois, ‘a estruturação de funções e recursos cognitivos, afetivos ou psicomotores que o indivíduo leva a cabo nos processos de cumprimento de objetivos de aprendizagem” (LIBÂNEO, 2010, p. 36).

Compreendemos que ensinar e aprender envolve elementos especiais, pois trata-se de um processo que exige a presença, a disposição e a contribuição de diferentes sujeitos. O *processo de ensinagem*,⁶⁷ inclui uma metodologia que viabilize o manuseio do conteúdo com o objetivo de construção e apreensão do conhecimento.

Retomamos o método dialético e seus três momentos fundamentais – *a mobilização para o conhecimento, a construção do conhecimento e a elaboração da síntese do conhecimento* –, a partir das autoras Pimenta e Anastasiou (2010, p. 214, grifo no original) que, a partir das contribuições de Vasconcelos (1995), nos auxiliam a ampliar a compreensão deste processo.

O primeiro momento, a *mobilização para o conhecimento*, refere-se à ação de despertar o aluno, é aquele momento no qual “[...] Caberá ao professor provocar, acordar, vincular e sensibilizar o aluno em relação ao objeto de conhecimento, de tal forma que ele permaneça “ligado” durante todo o processo” (ANASTASISOU, 2010, p. 214-15). É o momento em que os dois universos poderão se conectar; para docentes e discentes dialogaram e se perceberem;

⁶⁷ [...] processo compartilhado de trabalhar os conhecimentos, no qual concorrem conteúdo, forma de ensinar e resultados mutuamente dependentes, é que estamos denominando de *processo de ensinagem* (ANASTASIOU, 2010, p. 214, grifo no original).

que o aluno e o conhecimento se aproximem direcionados por estratégias cujos objetivos foram previamente negociados e estabelecidos.

No segundo momento, *construção do conhecimento*, com aluno, professor e objeto de estudo próximos, conectados, a análise “constitui a essência das atividades propostas ao aluno, de modo que possa superar sua visão inicial, caótica, sincrética, sobre o objeto do conhecimento [possibilitando] construir uma visão qualitativamente superior, uma síntese nova e reelaborada” (ANASTASIOU, 2010, p. 215). Nesse momento, algumas categorias poderão orientar a definição das atividades dos alunos:

Significação: estabelecer os vínculos, os nexos do conteúdo a ser desenvolvido. A proposta efetivada em sala de aula deverá ser significativa para o aluno, tomando a significação anteriormente citada como o processo de vinculação ativa (mediante necessidades, finalidades) do sujeito ao objeto do conhecimento.

Problematização: na origem do conhecimento está presente um problema, gênese que pode ser recuperada no estudo do conteúdo.

Práxis: ação (motora, perceptiva, reflexiva) do sujeito sobre o objeto a ser conhecido. Toda a aprendizagem é ativa, exige essa ação, que também possibilita a articulação do conhecimento com a prática social que lhe deu origem.

Criticidade: o conhecimento deve estar ligado a visão crítica da realidade, buscando a verdadeira causa das coisas, a essência dos processos, sejam naturais, sejam sociais, indo além das aparências.

Continuidade-ruptura: partir de onde se encontra o aluno (senso comum, visão sincrética) para, sob o efeito da análise, possibilitar a construção de uma síntese que represente um conhecimento mais elaborado.

Historicidade: trabalhar os conhecimentos em seu quadro relacional, ressaltando que a síntese existente no momento, por ser histórica e contextual, poderá ser superada por novas sínteses. Além disso, identificar e dar a conhecer as etapas de elaboração que a humanidade atravessou para chegar à síntese atual.

Totalidade: combinar a síntese com a análise, articulando o conhecimento com a realidade, seus determinantes, seus nexos internos (ANASTASIOU, 2010, p. 215-216).

Este é o momento para desenvolver, operacionalizar as estratégias que aproximam aluno e objeto de estudo, seja pela pesquisa ou outros meios estimulados pelo professor. Essas estratégias podem ser definidas a partir de categorias que facilitam a comunicação entre aluno e objeto de estudo; despertam a curiosidade para o conhecimento; interligam aluno, objeto e

sua prática social; ensejam no aluno o pensamento crítico, a desconfiança, o questionamento, o interesse pelo “*porquê*” das coisas; possibilitam reconhecer nas sínteses sua característica fugaz, sua efemeridade; enfim, proporcionam combinar conhecimento e realidade.

A *Elaboração da síntese do conhecimento pelo aluno*, representa o momento da sistematização, da expressão empírica do aluno acerca do objeto apreendido, da consolidação de conceitos.

É importante que sejam concebidas como sínteses provisórias, pois, embora superem a visão sincrética inicial, configuram etapas do processo de construção do conhecimento pelo aluno, visando a elaboração de novas sínteses a serem continuamente retomadas e superadas (VASCONCELLOS, 1994 apud ANASTASIOU, 2003, p. 32).

Como vimos, todas essas ações, esses momentos, postulam uma respeitosa interação entre os sujeitos envolvidos pelo fio condutor do conhecimento. Interação que inclui, por parte dos envolvidos, participação nos colegiados, na construção, no monitoramento e na avaliação do projeto político pedagógico (do conhecimento de seu funcionamento e na proposição de discussões e reflexões quanto ao seu conteúdo, o que demanda compreendê-lo como algo inacabado e em permanente construção); e posicionamento que provoque reflexões por parte de docentes e discentes sobre as seguintes questões:

Será que tudo o que faço, como docente, sei por que estou fazendo? Ou estou cumprindo um propósito que desconheço? Na ação dentro da comunidade, portanto, dentro da ação política tenho clareza sobre ela, debato isso? [...] A quem eu sirvo com aquilo que faço? (CORTELLA, 2014, p. 50).

Essas são questões que apontam debates quanto aos significados da educação, do curso, de sua institucionalização, das demandas do mercado. São questões que exigem posicionamentos para que possam ser respondidas, tanto por docentes como por discentes.

Parceiros imprescindíveis na construção do processo de aprendizagem e fundamentais na escolha de estratégias, os alunos possuem vida própria e é dessa forma que devem ser compreendidos. Afinal, quem são “eles”⁶⁸ esses alunos que chegam à graduação? Como conhecê-los? Cortella mostra um caminho ao afirmar que:

[...] o maior prazer que o ser humano tem, em qualquer momento de sua história, é falar sobre si mesmo [e] eu preciso conhecer um pouco mais sobre o que ele, aluno, gosta e por que gosta [...] para partir do que gosta para chegarmos ao que é preciso chegar e foi planejado (CORTELLA, 2014, p. 67).

Importa percebermos que as gerações colidem: os calouros desse ano não conheceram a banda X ou assistiram ao filme Y. Conforme afirma Cortella, suas referências geralmente diferem daquelas dos professores, por isso é preciso saber quais são essas referências e partir delas para despertar esse aluno para o conteúdo, para o contexto do ensino.

Temos de considerar que no ensino médio os alunos participam de um processo cuja aprendizagem é direcionada ao vestibular e, portanto, avaliada na capacidade de memorização dos conteúdos que, por sua vez, via de regra, são incorporados de forma acrítica. Nas salas grandes e superlotadas, sobressai-se a “figura do ‘bom professor’ [...] identificada com a de um *showman*, considerado então excelente pela sua capacidade de explicar os conteúdos e garantir a atenção dos alunos” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 233). É dessa forma que, geralmente, os alunos entendem que um bom professor ou uma boa aula possuem artifícios para a memorização de fórmulas e conceitos, além de manter a sala acordada, mesmo que passiva.

A ausência de interatividade na construção das aulas prossegue, muitas vezes, na universidade onde se acentua a passividade do aluno, que adentra cada vez mais precocemente no ensino superior, com dificuldades que incluem “a falta do domínio da língua e as dificuldades de interpretação, redação e leitura de textos” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 234). Esses alunos carregam hábitos que reforçam uma postura despojada de criticidade e questionamento, isolam-se, não participam das aulas, não se expressam.

No entanto, quando chamados a avaliar o ambiente institucional posicionam-se coerentemente com os problemas que vivenciam e são relacionados ao trabalho docente, à didática ou outros. Diante dessas colocações, consideramos pertinentes os questionamentos levantados por Pimenta e Anastasiou (2010), com relação aos desafios e às dificuldades apresentadas pelos alunos ao chegarem à graduação:

⁶⁸ Grifos nossos.

[...] estará, de fato, faltando juízo crítico? Quais as situações planejadas pelos docentes para a expressão do juízo crítico do aluno? Como reagir quando os aspectos criticados têm que ver com o desempenho docente, com as dificuldades próprias das disciplinas ou da fase do curso em que se atua? Em que medida organizam-se ações nas quais esse juízo crítico possa ser aprendido, desenvolvido, aprimorado? Os currículos dão margem à flexibilidade que permita uma ação crítica aos professores? Os elementos de contradição entre a teoria e a prática, entre disciplinas predominantemente teóricas e/ou reflexivas e as técnicas, assim como as situações de estágio são devidamente esgotados pelos docentes, visando até mesmo possibilitar o desenvolvimento do juízo crítico pelos alunos? (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 241-242).

Essas questões ultrapassam a simplificação de culpabilizar os sujeitos ou prescrever técnicas a serem utilizadas como fórmulas para reverter esse quadro. Necessitamos buscar estratégias que auxiliem os sujeitos envolvidos a ultrapassarem obstáculos, encontrados em suas práticas, de forma compartilhada e coletiva; buscar estratégias que considerem docentes e discentes como sujeitos ativos, integrados e responsáveis pelo alcance dos objetivos de aprendizagem propostos; de buscar dispositivos que ampliem a compreensão da atividade docente como atividade coletiva que, muitas vezes, se insere na divisão sócio técnica do trabalho, submetendo-se às precariedades que esta relação produz.

Outro aspecto da criticidade discente, diz respeito à utilização das avaliações para justificar demissões em massa de docentes, prática reconhecida e recorrente nas IES privadas. Em 2014, alunos de um dos cursos de Serviço Social no Estado de São Paulo, indignados diante das condições do curso, incluindo demissão de nove professores com sérias implicações na coordenação e efetividade do estágio e TCC, entre outras irregularidades, organizaram, através do Centro Acadêmico, um Manifesto de repúdio (ANEXO B) demonstrando maturidade e compromisso com a formação de qualidade e denunciando a repressão a que estavam submetidos naquela instituição.

Desse modo, não cabe ao docente resolver sozinho condições adversas de trabalho, como: salas superlotadas, turmas compostas por calouros e veteranos, recursos físicos obsoletos, contratos que ignoram as horas utilizadas na preparação de aulas, correção de avaliações, trabalhos, gestão etc. O docente deve compreender-se a si mesmo como integrante de um coletivo submetido às condições de trabalho permeadas pela relação desigual, anônima, flexível, dentre outras. Condições que devem despertá-lo para a participação no fortalecimento da luta por condições mais dignas, numa instância diferente da individual: “Portanto, nada tenho a dizer àqueles que desejam professores elitistas ou executantes dóceis” (PERRENOUD, 2002, p. 15).

Agora, passaremos a explorar o ambiente no qual acontecem as estratégias protagonizadas por docentes e discentes ou “do-discentes”, como diria Paulo Freire.

3 A AULA NO ENSINO SUPERIOR

Etimologicamente, a palavra aula⁶⁹ deriva do latim *aula* “sala em que se leciona”, “lição de uma disciplina”. Para Masetto, o conceito de aula ultrapassa os muros da universidade, pois “Onde quer que possa haver uma aprendizagem significativa buscando atingir intencionalmente objetivos educacionais definidos, aí encontramos uma ‘aula universitária’” (MASETTO, 2010, p. 13). É a partir desse entendimento de aula como espaço, dentro e fora da universidade, onde o *processo de ensinagem* acontece que prosseguimos neste estudo.

Tradicionalmente, a aula universitária constitui-se num espaço em que a atividade docente restringe-se a palestras; espaço em que o conhecimento e a experiência de quem sabe se transmite em forma expositiva ao contingente discente desprovido deste saber. O recurso da lousa, das transparências e do *Power Point*, utilizado em larga escala, não modifica “o princípio epistemológico de se adquirir o conhecimento mediante a reprodução da informação apresentada em aula” (MASETTO, 2010, p. 12). Recursos como data show e outras tecnologias, quando disponibilizados nas salas de aula das IES, amparam a aula expositiva mas não modificam sua característica de monólogo comandado pelo professor, detentor do saber.

Aqui nos deparamos novamente com o saber pedagógico e sua importância àqueles que ministram disciplinas na graduação. Conhecer as possibilidades e estratégias de ensino já exploradas por autores da área da educação, pode significar a superação da exposição tradicional, como se fosse a única forma de transmitir os conteúdos. Mesmo nas disciplinas conhecidas como práticas é possível detectar uma prática tradicional, apesar do discurso inovador, como comprovou uma pesquisa feita em 2012 com professores orientadores de estágio numa universidade pública por Francisca Cristina de Oliveira e Pires.⁷⁰

Trata-se de uma ação de ensino da qual resulta a aprendizagem do estudante, superando o simples dizer do conteúdo por parte do professor, pois é sabido que na aula tradicional, que se encerra numa simples exposição de tópicos, somente há garantia da citada exposição, e nada se pode afirmar acerca da apreensão do conteúdo pelo aluno (ANASTASIOU, 2003, p. 15).

⁶⁹ Cf.: CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexicon, 2010, p. 69.

⁷⁰ Cf.: CALDERANO, Maria da Assunção (Org). *Estágio curricular: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições*. Juiz de Fora, MG: Ed. UFJF, 2012.

A informação acerca dos objetivos da disciplina no curso, de sua importância na profissão escolhida, da possibilidade de dividir a responsabilidade de sua formatação e desenvolvimento, do protagonismo dos envolvidos, tempera o conteúdo a ser trabalhado, tornando-o *degustável*. O conhecimento deve ser *saboreado* pelos sujeitos envolvidos, como salienta Anastasiou: “o *saber* inclui um *saber o quê*, um *saber como*, um *saber por quê* e um *saber para quê*” (ANASTASIOU, 2003, p. 15)”. O aspecto do saber referente ao gosto ou ao sabor, do latim *sapere* (ter gosto), é percebido pelos alunos quando o docente ensina determinada área que também saboreia.

Masetto, aponta as diversas possibilidades da aula, no que diz respeito à aprendizagem:

Oportunizar a aquisição, elaboração e organização de informações, acesso ao conhecimento existente, relação entre o conhecimento que se possui e o novo que se adquire, reconstrução do próprio conhecimento com significado para si mesmo, inferência e generalização de conclusões, transferência de conhecimentos para novas situações, compreensão dos argumentos apresentados para defesa ou questionamento de teorias existentes, identificação de diferentes pontos de vista sobre o mesmo assunto, emissão de opiniões próprias ou justificativas, desenvolvimento da imaginação e criatividade, do pensar e do resolver problemas, desenvolver um saber integrando os conhecimentos de uma área específica com os de outras áreas, de forma interdisciplinar, voltada para os compromissos sociais e comunitários (MASETTO, 2010, p. 28).

Compreender o significado da aula é necessário para que ela se desenvolva de forma democrática. Não basta o espaço, o tempo, os atores e a estratégia: precisa haver integração desses ingredientes a fim de se atingir o objetivo. Considerar os sujeitos em suas particularidades, na construção das relações com o novo conhecimento e em sua potencial apreensão transformadora, requer especial atenção do docente no universo da aula.

Nesse sentido, Pimenta (2010, p. 210) afirma que, para efetivar o processo de apropriação, é preciso superar o *aprender*, o que requer “tomar conhecimento de reter na memória mediante o estudo, a observação ou a experiência”, na direção do *apreender*, do latim *apprehendere*, que significa “segurar, agarrar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender, *compreender*”. Nessa nova experiência, juntos, docentes e discentes, poderão superar a tradicional aula expositiva centrada apenas no professor.

Superar a forma bancária de educação requer compreender o espaço da aprendizagem além dos limites da universidade. Uma das experiências que possibilitam esta superação é o momento do estágio na graduação. Discentes retornam de seus locais de estágio vibrando com suas descobertas, mesmo diante de experiências negativas. Querem falar, contar, compartilhar, extravasar, descobrir se estão no caminho certo e se existe alguma certeza no caminho de

aprendizagem que trilharmos no estágio. O conhecimento, ainda desorganizado, é dinâmico. A cada encontro com o docente um novo estagiário se apresenta, pois as dúvidas e reflexões estão em alta velocidade. Nesse momento, o docente precisa estar preparado para a transformação diária dos discentes estagiários.

Porém, dúvidas e questionamentos são inerentes à construção do conhecimento e, no caso de docentes orientadores de estágio, compõem o processo de *ensinagem*. Mais perguntas do que respostas afligem docentes neste momento: como colaborar na transformação desse momento do estágio e fazê-lo uma experiência realmente marcante, de novas elaborações a respeito da profissão e da realidade que a cerca? Quais as possibilidades a serem exploradas na aproximação com os desafios profissionais da realidade da rotina institucional? Como promover a discussão teórica distante do contexto acadêmico? Qual deve ser a postura docente diante da falta de recursos e tempo para trabalhar esses aspectos, instigar reflexões, avaliar as experiências, aproximar universidade e campo de estágio? Buscar as respostas deve fazer parte da rotina docente.

No cotidiano da atividade docente selecionamos algumas proposições de pesquisadores como sugestões a serem consideradas, refletidas, experimentadas, criticadas e modificadas. Em Anastasiou e Alves (2003) encontramos as seguintes proposições de estratégias de trabalho docente explanadas na íntegra (ANEXO C). São elas: Aula expositiva dialogada; Estudo de texto; Portfólio; Tempestade cerebral; Mapa conceitual; Estudo dirigido; Lista de discussão por meios informatizados; Solução de problemas; Phillips 66; Grupo de verbalização e de observação; Dramatização; Seminário; Estudo de caso; júri simulado; Simpósio; Painel; Fórum; Oficina (laboratório ou *workshop*); Estudo do meio e Ensino com pesquisa.

Para exercitar a escrita e iniciar um movimento de aproximação desses alunos, uma das sugestões das autoras é a elaboração do memorial, como recurso que possa viabilizar a reflexão, a partir de um roteiro produzido pelos docentes. Em relação aos hábitos de estudo, dificuldades de raciocínio e falta de tempo, a sugestão é que o colegiado trace linhas de ação ao início de cada semestre.

Segundo as autoras, “o inaceitável, entre professores universitários, é estar acompanhando alunos que entram com certas dificuldades e concluem seus cursos, obtendo diploma com a nossa convivência, sem terem superado as dificuldades inicialmente constatadas [...]” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 240). As autoras sugerem que a convivência de quatro ou cinco anos, entre docentes e discentes, oferece tempo suficiente para que providências sejam tomadas no sentido de modificar esta realidade.

Durante a formação do aluno de graduação e nos momentos de sala de aula, docente e discentes devem se predispor a experimentar o exercício de avaliação continuada, voltado à possibilidade de levantamento e superação de dificuldades e de novas possibilidades. Não há neutralidade, como já afirmamos anteriormente, se forem formados profissionais despreparados, pois a sociedade será a maior prejudicada.

CAPÍTULO III

1 ESTÁGIO NO ENSINO SUPERIOR E SUPERVISÃO ACADÊMICA DO ESTÁGIO NO SERVIÇO SOCIAL

1.2 ESTÁGIO NO ENSINO SUPERIOR

A policromia das aprendizagens no estágio:

De ver a observar (e pensar)
De observar a colaborar (e pensar)
De colaborar a planejar (e pensar)
De planejar e atuar (e pensar)
De atuar e documentar (e pensar)
De documentar e avaliar (e pensar)

(ZABALZA, 2014, p. 305)

Entendemos que a educação, que é plena de conservação e transformação, tem como objetivo a ação do ser humano que inclui memórias, história, políticas, feitos de maneira livre e consciente.⁷¹ Sendo assim, o estágio curricular no ensino superior corresponde a uma ação “referida a objetivos, finalidades e meios, implicando a consciência dos sujeitos para estas escolhas, supondo um certo conhecimento” (Pimenta e Lima, 2011, p. 42). O estágio, como componente orgânico da educação, conserva e transforma, conserva a cultura, a tradição das instituições e pode transformar os sujeitos – estagiário, supervisores de campo e acadêmico – na dinâmica em que acontece.

O Dicionário Aurélio⁷² define o termo Estágio como um substantivo masculino que significa aprendizagem, experiência, período de estudos práticos, exigido dos candidatos de

⁷¹ Notas sobre a aula do professor Dr. Nilson José Machado do Curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP. Disponível em <<http://www.veduca.com.br/play/5575>>. Acesso em: 17 maio 2015.

⁷² Dicionário do Aurélio. Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com/Estagio.html>>. Acesso em: 06 abr. 2014.

algumas profissões liberais. Para Zabalza (2014, p. 37), trata-se de um neologismo latino⁷³ que se refere aos períodos de formação realizados por estudantes de nível superior (graduação ou pós-graduação) fora da universidade – são momentos em que os estudantes participam de contextos profissionais reais.

Para o autor, dedicado ao estudo deste tema,⁷⁴ definir estágio nos modelos contemporâneos implica considerar a época histórica, os países e as profissões, avaliando características comuns a todos os modelos que, por meio do estágio como componente curricular dos programas formativos, “pretende-se estabelecer uma alternância ou complementação dos estudos acadêmicos com a formação em centros de trabalho” (ZABALZA 2014, p. 39). O momento do estágio é permeado por uma positividade apriorística alimentada por discentes que geralmente criam expectativa otimista com relação a sua inserção no campo da prática quando poderão testar a teoria aprendida.

No documento de trabalho da Comissão Europeia de Estrasburgo, de 18 de abril de 2012, consta no quadro de qualidade para os estágios⁷⁵ que não existe consenso sobre a definição deste termo, utilizado para se referir a:

[...] uma prática de trabalho que inclui um componente de ensino [...] limitada no tempo que[...] consiste em facilitar ao estagiário a transição entre a esfera do ensino e o mundo do trabalho, facultando a experiência prática, os conhecimentos e as competências que completem a educação teórica recebida (COMISSÃO Europeia de Estrasburgo, 2012, p. 4).

Diante da realidade de desemprego, principalmente após 2008, vivida por jovens europeus,⁷⁶ este documento da Comissão Europeia sustenta o argumento de que o estágio pode cumprir importante função na atualidade ao “colmatar o fosso entre os conhecimentos teóricos

⁷³ Que adquire “substância semântica mais por seu uso que por sua etimologia”. Trata-se de “um termo advindo do latim medieval, *stagium*, que significa “residência”, “morada”. Em inglês e espanhol, o termo é *practicum* (N.T.) (Zabalza, 2014, p. 37).

⁷⁴ Miguel Zabalza desde 1978 é professor catedrático de Didática e Organização Escolar na universidade de Santiago, no Chile. Fundou a Associação Ibero-Americana de Didática Universitária (Aidu) do qual foi presidente. Desde 1985, preside os congressos bianuais realizados em Poio, na Espanha, sobre o estágio e as práticas em empresas (ZABALZA, 2014, p. 328).

⁷⁵ Disponível em <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX:52012SC0099>. DOCUMENTO DE TRABALHO DOS SERVIÇOS DA COMISSÃO Quadro de qualidade para os estágios que acompanha o documento Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões Uma recuperação geradora de emprego. Acesso em 17/04/2014.

⁷⁶ O aumento do desemprego entre os jovens (15 - 24 anos) tem sido dramático: desde 2008, mais um milhão de jovens veio engrossar as fileiras do desemprego juvenil na UE. Na UE-27, são atualmente mais de cinco milhões os jovens com menos de 25 anos que não conseguem encontrar um emprego (Comissão Europeia de Estrasburgo, 2012, p. 1).

adquiridos no sistema de ensino e as qualificações e competências necessárias no mercado de trabalho e, deste modo, aumentar as possibilidades de os jovens encontrarem um emprego” (Comissão Europeia de Estrasburgo, 2012, p. 01). Obviamente, a preocupação com a utilização de jovens estagiários como mão-de-obra barata, deve ser tema de permanente debate e atenção.

Como ponte que conecta sala de aula e espaço sócio ocupacional, o estágio deve propiciar, nessa vivência, o amadurecimento do aluno. Ao se deparar com a pulsante realidade, o estagiário tem oportunidade de protagonizar sua formação profissional, participar da construção do conhecimento, desenvolver habilidades e competências e temas que foram referenciados nos estudos teóricos. O espaço do estágio precisa ser ocupado, desvendado, questionado e recriado, o que significa ampliar simultaneamente as bases teóricas numa relação dialética. Paulo Freire (In: SOUZA, 2010, p. 213), se refere ao exercício necessário da reflexão crítica sobre a relação teoria-prática “sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. Portanto, o estágio pode servir como oportunidade para desenvolver a capacidade de reflexão sobre teoria e a prática de forma não dicotômica e compreender os elementos que a integram em sua dinâmica.

A realidade que permeia o momento do estágio não deve, em sua dinâmica de tempo e espaço, cercear a possibilidade de o aluno expandir sua capacidade crítica. Nesse sentido, o estágio deve se distanciar da mera repetição mecânica, copiada, para que a aprendizagem possa evoluir em direções distintas. Isso significa que cada estagiário vivenciará experiência única, o que exige envolvimento, reflexão e compreensão de seu papel.

Diferentemente da postura meramente formal, de cumprimento de horas – de quem se integra ao espaço sócio ocupacional para denotar deficiências dos profissionais e da instituição que oferece estágio –, frequentar o estágio, com base nessas premissas, reforça a compreensão deste momento como formalidade acadêmica reduzindo-o à assimilação passiva ao “como fazer” [neste caso] A prática pela prática e emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática [...]” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 37).

Por isso, a Supervisão, tanto do professor na universidade como do profissional no campo de estágio, possui importância fundamental como condutor nas reflexões e mediações entre teoria e prática. Todavia, embasadas nas autoras Pimenta e Lima (2011, p. 51), faz-se pertinente refletir sobre questões como: Que tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores? As reflexões incorporam um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade (supervisionada)? Que condições os professores possuem para refletir e pesquisar?

Outros elementos interferem nessa composição e, a despeito de sua reconhecida importância no âmbito da formação, no currículo da graduação, a carga horária destinada ao estágio geralmente é quantitativamente inferior à carga horária destinada ao ensino de outras disciplinas. Dessa forma, o momento de reflexão acerca da trama entre teoria e prática tende a ser aligeirado, direcionado às formalidades administrativas e a outros conteúdos. Esse é um desafio importante, reconhecido pela literatura internacional, pois o momento do estágio é compreendido como um “período de vulnerabilidade aumentada” em que, muitas vezes,

[...] as experiências práticas não sejam adequadas; que as práticas se foquem em um conjunto limitado de competências técnicas; que a supervisão seja inexistente ou inadequada ou insuficiente ou exercida por supervisores pouco formados para desempenhá-la; uma má coordenação e complementação entre a experiência de campo e o programa acadêmico dos estudantes; a exploração dos estudantes como mão de obra barata; pouca sintonia entre o centro de estágios e o centro de formação; pouca integração entre os coordenadores e supervisores; falta de coordenação na avaliação (CAIRES; ALMEIDA, 2000, p. 223 apud ZABALZA, 2014, p. 63-64).

Em nossas pesquisas, observamos que o Estágio Curricular requer atenção especial, pois apresenta problemas referentes à falta de clareza e explicitação das formas, pela qual é organizado e desenvolvido nas instituições de ensino superior, e à concepção que orienta os estágios e as formas de sua condução, como apontado por Bernardete Gatti (2009, p. 151-152; 154) no livro *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Todos esses elementos indicam fragilidades estruturais que podem reduzir o estágio a um momento de treinamento aparentemente desvinculado da teoria.

O documento elaborado pela Comissão Europeia de Estrasburgo, faz referência à qualidade do estágio, especialmente nos aspectos que interferem na diminuição da vertente de aprendizagem do estagiário, como realizar tarefas alheias que não contribuem para seu desenvolvimento profissional.

Outra situação, denunciada por organizações na França e Áustria,⁷⁷ apontam abuso por parte dos empregadores “que, em muitos casos, não estão a proporcionar um primeiro acesso a um trabalho digno e sustentável. Alega-se que esta situação pode conduzir a um círculo vicioso de emprego precário e insegurança” (DOCUMENTO DE ESTRASBURGO, p. 01). Essa prática consiste em empregadores se utilizarem dos estágios como fonte de mão-de-obra barata. Para que esses desvios sejam combatidos, necessitamos reconhecer a dimensão transnacional

⁷⁷ Na França a organização Génération précaire, disponível em: <www.generation-precaire.org>. e Generation Praktikum na Áustria, disponível em: <www.generation-praktikum.at>. Acesso em: 20 abr. 2015.

do estágio e a responsabilidade no desempenho do papel que cada um representa nesse contexto, seja da instituição de ensino, o campo de estágio ou os parceiros desse processo.

O estágio poderá significar a ponte que mantém atualizadas as instituições envolvidas e propiciar benefícios aos envolvidos, especialmente ao formando. No intercâmbio efetivo entre instituições de ensino e instituições empregadoras, o saldo, geralmente, pode ser compreendido como positivo na atualização do conhecimento e na abertura à participação das atividades na universidade. Discentes complementam a tríade do estágio e os locais que recebem os estagiários podem se beneficiar do vigor, da força e do entusiasmo desses graduandos

A universidade, por meio dos professores que acompanham os alunos em período de estágio, transcende os limites físicos de seus muros, inserindo-se na dinâmica profissional das instituições que ofertam vagas aos estagiários. Contudo, esse fenômeno é complexo, envolve instâncias de diferentes naturezas que se entrecruzam: a instituição acadêmica, a instituição campo de estágio e a profissão que se almeja.

A instituição acadêmica, ao assumir a formação em determinada área, terá de compreender, por meio de análise de demanda, qual o contexto da inserção do profissional no mercado de trabalho e percorrer o caminho burocrático da formalização e do reconhecimento do curso. Esse percurso inclui a construção do projeto político pedagógico, feita por um colegiado designado entre profissionais da área em sua maioria, que será determinado por intenções desses profissionais dentro de uma diretriz maior, como a LDB/1996, a Política Nacional de Estágio, Lei de Estágio e Diretrizes, Resoluções e Políticas diretamente ligadas à profissão que se almeja. O curso explicitará o perfil desejado do profissional e pretenderá funcionar nesta dada direção.

O estágio também deverá integrar a construção do projeto político pedagógico, pois,

O estágio traduz as características do projeto político-pedagógico do curso, de seus objetivos, interesses e preocupações formativas, e traz a marca do tempo histórico e das tendências pedagógicas adotadas pelo grupo de docentes formadores e das relações organizacionais do espaço acadêmico a que está vinculado. Traduz ainda a marca do(s) professor (es) que o orienta(m), dos conceitos e práticas por ele adotado(s) (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 113).

A concepção e a organização dos estágios, e como são conduzidos nas instituições de formação, deve suplantar o momento de formalização, pois requer debruçar sobre a questão do estágio, antecipando aspectos para seu desenvolvimento. Isso é o que se espera destas instituições, no entanto, como constatou Bernadete Gatti (2009, p. 151-152; 154) e seguindo

tendência internacional,⁷⁸ em geral, não acontece na prática. Pimenta e Lima (2011) concluem que “Quanto mais claros forem os fundamentos, a natureza e os objetivos do estágio, suas possibilidades e limites curriculares, mais fácil fica a compreensão do processo” (p. 105). O momento do estágio pode superar o aparato burocrático, que lhe é imposto, e possibilitar o desenvolvimento de habilidades e competências nas dimensões técnico-operativas, teórico-metodológicas, ético-políticas. Para que essa superação aconteça, as instituições de ensino precisariam preocupar-se em esclarecer o processo do estágio, estabelecendo os fundamentos, a natureza, para que serve o estágio, como deve se desenvolver e quais os parâmetros para sua avaliação.

O planejamento das atividades de estágio poderá funcionar como instrumento de negociação, na atribuição de responsabilidades, no direcionamento das atividades de forma que o torne atraente, transparente e benéfico aos envolvidos. Zabalza (2014), considera que os cenários onde ocorrem o estágio influenciam em sua efetividade: localização, tipo de atividade desenvolvida; recursos disponíveis; cultura institucional que estimule a cooperação entre os colegas e não o individualismo, a competitividade, o autoritarismo entre outros. Os departamentos de estágios surgem para gerir esses e outros desafios e, contraditoriamente, acarretam as seguintes consequências, segundo o autor:

Uma desvinculação institucional do processo dos estágios (as tarefas internas e externas do processo recaíram no departamento ou grupo que os coordenaria).

Um aprofundamento no sentido curricular e nas condições que deveria reunir o período de estágio [...] com o impulso desta especialização, foram surgindo congressos e estudos sobre o estágio.

Houve certa desvinculação do restante do corpo docente que se desinteressou pelo estágio, exceto quando precisava de horas para completar sua carga horária. A falta de protagonismo do conjunto do professorado em seu desenvolvimento encomendado, como já se afirmou, a um departamento ou grupo de docentes em específico, pode ter influenciado neste incipiente distanciamento (ZABALZA, 2014, p. 140).

A desvinculação entre o estágio e as outras disciplinas e atividades do curso prejudica a transversalidade do currículo na consecução do estágio. Porém, atualmente, há convergência de pontos positivos e negativos nessa forma de gestão do estágio nas instituições acadêmicas. Se

⁷⁸ Vide o já referenciado DOCUMENTO De Trabalho dos Serviços da Comissão, Quadro de qualidade para os estágios, que acompanha o documento Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões Uma recuperação geradora de emprego. Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX:52012SC0099>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

o protagonismo de pessoas ou grupos no departamento do estágio carrega em si o desgaste intrínseco da função, em contrapartida, possibilita a especialização, a auto qualificação e o estímulo à produção de conhecimento na área. Esse protagonismo também se relaciona à omissão e ao desencanto pelo restante do corpo docente da instituição em relação ao estágio.

No interior da instituição, que abre a vaga de estágio, os estagiários poderão ser vistos como mão-de-obra barata, cuja atividade sem importância diverge de sua formação. A falta de clareza na distribuição de papéis pode fazer com que o estágio seja percebido apenas como aumento de custo, sem qualquer benefício de contrapartida; não ser compreendido como processo benéfico aos envolvidos e à sociedade na formação de jovens profissionais, mas por vínculos de amizades que transcendem esses objetivos. Dessa forma, se não for institucionalizado, o estágio se sustenta num contrato débil, pautado em vínculos efêmeros cujos efeitos deletérios afetam a tríade: instituição acadêmica-instituição que oferece a vaga-estagiário.

Observamos que tanto Documentos internacionais quanto as literaturas pertinentes denunciam práticas negativas habituais no desenvolvimento dos estágios, como: incumbir os alunos na procura de vagas e de profissionais que se disponham a supervisioná-los; manter postos de estágio que não se envolvam com a universidade e descomprometidos com a formação; desconsiderar a regulamentação das associações profissionais,⁷⁹ dentre outras.

Assumir critérios para contrapor tais práticas requer o debate e o compromisso de todos que compõem a tríade do estágio. Vimos que as questões relevantes que envolvem essa fase da formação ultrapassam fronteiras e desperta a necessidade de buscar, em experiências exitosas, possibilidades para resolvermos os desvios detectados na realização prática dos estágios.

⁷⁹ A Itália, por exemplo, destaca-se por seu quadro de profissões liberais altamente regulamentado, mas, na prática, a forma como se processam os estágios difere bastante das disposições jurídicas (COMISSÃO Europeia de Estrasburgo, 2012, p. 01).

1.3 SUPERVISÃO ACADÊMICA DO ESTÁGIO NO SERVIÇO SOCIAL

Na verdade, qualquer debate, análise ou proposta sobre o ensino universitário deveria começar com uma referência à formação. E isso afeta também o estágio.

(Zabalza, 2014, p. 67)

Na formação de assistentes sociais, a inserção no estágio, para além de formalidade acadêmica, compreende-se como um momento privilegiado em que discentes vivenciam a prática profissional, confrontam a teoria e, de modo geral, se iniciam no contato com os usuários. Esse processo ocorre sob a Supervisão de profissionais Assistentes Sociais⁸⁰ ligados ao campo de estágio e à unidade acadêmica⁸¹. E a Supervisão perpassa o processo de formação no ambiente de graduação, acompanhando o desempenho profissional pois trata-se de atribuição privativa prevista em legislação⁸² própria.

Ao buscarmos compreender o papel da Supervisão no processo de Estágio e seu lugar no curso de Serviço Social, pretendemos apontar e analisar desafios e possibilidades no âmbito da formação, bem como no do cotidiano profissional.

⁸⁰ Lei 8.662 de 7 de junho de 1993. Art. 14 - Cabe às 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. Parágrafo Único - Somente os estudantes de Serviço Social, sob supervisão direta de Assistente Social em pleno gozo de seus direitos profissionais, poderão realizar estágio de Serviço Social. Resolução 533/2008 - Art. 2º - A supervisão direta de estágio em Serviço Social é atividade privativa do assistente social, em pleno gozo dos seus direitos profissionais, devidamente inscrito no CRESS de sua área de ação, sendo denominado supervisor de campo o assistente social da instituição campo de estágio e supervisor acadêmico o assistente social professor da instituição de ensino.

⁸¹ Diretrizes Curriculares/2002. O Estágio Supervisionado é uma atividade curricular obrigatória que se configura a partir da inserção do aluno no espaço sócio institucional, objetivando capacitá-lo para o exercício profissional, o que pressupõe supervisão sistemática. Esta supervisão será feita conjuntamente por professor supervisor e por profissional do campo, com base em planos de estágio elaborados em conjunto pelas unidades de ensino e organizações que oferecem estágio.

⁸² Lei 8.662 de 7 de junho de 1993 -Art. 5. Constituem atribuições privativas do Assistente Social: VI –treinamento, avaliação e supervisão direta de estagiários de Serviço Social. Código de Ética Profissional Art. 4º - É vedado ao/à assistente social: d- compactuar com o exercício ilegal da Profissão, inclusive nos casos de estagiários/as que exerçam atribuições específicas, em substituição aos/às profissionais; e permitir ou exercer a supervisão de aluno/a de Serviço Social em Instituições Públicas ou Privadas que não tenham em seu quadro assistente social que realize acompanhamento direto ao/à aluno/a estagiário/a.– Art. 28 (Alterado pela Resolução CFESS 588/2010)- A inscrição no CRESS deverá ser solicitada através de requerimento instruído com os seguintes documentos:*III. Comprovação de cumprimento de estágio curricular, mediante apresentação de declaração firmada em papel timbrado da Unidade de Ensino assinada pelo supervisor de campo conjuntamente com o coordenador do curso e/ou coordenador de estágio e/ou supervisor acadêmico, constando a instituição onde foram realizados o estágio e a carga horária total do estágio. Parágrafo Único: A exigência da declaração prevista no inciso III do presente artigo aplica-se aos formados a partir de dezembro de 2011.

1.3.1 Premissas Analíticas no Serviço Social: Curso e Formação

A área de Serviço Social vem aumentando, com destaque para o setor privado, e acompanha a tendência de expansão do ensino superior no Brasil⁸³. Esta configuração alinha-se às demandas advindas do século XX em que, segundo Morin (2009 p.17; 18) “há uma forte pressão sobreadaptativa que pretende adequar o ensino e a pesquisa às demandas econômicas, técnicas e administrativas do momento, aos últimos métodos, as últimas imposições do mercado, assim como reduzir o ensino geral e marginalizar a cultura humanista”. Morin ainda ressalta que, pela “perda da substância inventiva e criativa” (2009 p. 18), este movimento é um presságio de senilidade e morte.

Por representar um curso de baixo custo para sua implantação e pronto a atender a demanda predominantemente feminina que busca o ensino superior, o Serviço Social se torna interessante no mercado da educação.

Em 1936, surgiu o primeiro curso de Serviço Social do país, na modalidade presencial. No final do século XX, já existiam 95 UFAs, sendo 31 públicas e 64 privadas, que ofertavam o ensino do Serviço Social. Atualmente,⁸⁴ são 453 cursos de Serviço Social,⁸⁵ dos quais 402 pertencem à categoria administrativa privada. Em meados de 1990, os cursos de Serviço Social na modalidade de Ensino a Distância – EaD, entram em cena. Hoje, segundo dados do e-MEC, estão em funcionamento 21 UFAs com oferta de cursos de Serviço Social nesta modalidade. Estas instituições possuem capilaridade nacional, e estão presentes em grande parte dos Estados da federação.

Numa análise acerca do Estado brasileiro, cuja representação se dá por diferentes “governos civis, com diferenças políticas, mas cujo perfil de política econômica/social alinha-se com princípios e diretrizes neoliberais, na defesa pela redução/contenção do uso do fundo público para o provimento de políticas públicas sociais de caráter universal” (CFESS, 2014, p. 16), tais circunstâncias pautam a expansão da graduação em dois eixos:

⁸³ Pode-se afirmar que a primeira grande expansão do ensino superior ocorreu no período ditatorial, com a Reforma Universitária de 1968 – associada à Reforma da Educação Profissionalizante, de 1971 – expressando um claro perfil para a lógica expansionista: privatista, mercantilizado, pulverizado em instituições não universitárias, com cursos de baixo custo, especialmente na área de humanidades (CFESS, 2014, p. 17).

⁸⁴ Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 maio 2014 (Diante da fluidez dos dados, optamos pelo congelamento destes no mês de maio de 2014).

⁸⁵ Segundo e-MEC, 30 cursos foram extintos, 20 privados e 10 públicos (UFAM-2; UFF; UFBA; UFG; UFSC; UFRJ-2; UNIFESP e UNIPAMPA). Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 21 jan. 2014.

- Manutenção e aprofundamento do setor privado mercantil como hegemônico no setor, fortalecendo novos nichos de mercado para o capital
- Utilização da modalidade de EaD como estratégia para a ampliação do acesso de camadas da população a este nível de ensino, das estatísticas educacionais e do consenso em torno de um projeto societário baseado em uma sociabilidade individualista e voltada para atender às necessidades mercantis.

O Curso de Serviço Social é o terceiro em número de matrículas na modalidade de EaD⁸⁶. Considerando as matrículas de ingresso no curso de Serviço no Brasil autorizadas pelo MEC temos o seguinte quadro que expressa a tendência referenciada:

Tabela 05 – Número de matrículas Presencial e EaD

PRESENCIAL		EAD	
14 Centros Universitários	1.385	07 Centros Universitários	12.700
29 Faculdades:	3.436	20 Universidades	62.315
34 Universidades:	4.950	0	0
77 UFAS TOTAL DE VAGAS	9.771	27 UFAS TOTAL DE VAGAS	75.015

Fonte: A autora (baseado nos dados do e-MEC e DAHMER, 2014).

As UFAs na categoria administrativa privada, prevalecem liderando o *ranking*, seguindo a tendência nacional, como apresentado anteriormente. Conforme denúncias nos CRESS, nessas UFAs, existem condições precárias que interferem na qualidade da formação, como: lotação máxima em salas de aulas, excesso de discentes em período de estágio designados aos supervisores acadêmicos, situações que contrariam a legislação, como a Política Nacional de Estágio da ABEPSS/2010, e a Resolução CFESS 533/2008 (CFESS, 2014).

A ausência de incentivo à qualificação e pesquisa docentes⁸⁷ causa “dificuldades de imprimir qualidade ao processo de ensino-aprendizagem. Não se trata, pois, de um fracasso

⁸⁶ No Censo da Educação Superior de 2009, o INEP/MEC apresentou uma relação com os dez maiores cursos em número de matrículas por modalidade. Pedagogia, administração e serviço social foram os cursos na modalidade de EaD com maior número de matrículas. Cf. INEP/MEC, 2010, p. 16; CFESS, 2014, p. 23.

⁸⁷ Cf. dados do Cadastro Nacional de Docentes da Educação Superior (2005). O Censo da Educação Superior 2011 informa o perfil do docente nas instituições públicas e privadas: “Enquanto nas IES privadas o ‘típico docente’

individual do/a docente, mas, por melhor e mais dedicado que o/a mesmo/a seja, suas condições de trabalho impactam fortemente a qualidade da formação” (CFESS, 2014, p. 22). Tais aspectos, observados no ensino modalidade presencial, avolumam-se quando projetados no EaD.⁸⁸

Ao verificarmos as ofertas de vagas de Serviço Social, nas modalidades presencial e EAD, percebemos que uma longevidade se consolida. Desta forma, é possível projetar, com base nos dados apresentados, que em curto espaço de tempo⁸⁹ o número de assistentes sociais egressos dos cursos EAD irá prevalecer, isto poderá significar mudança substancial no perfil profissional.

No âmbito da graduação, os cursos na modalidade a Distância EaD causam preocupação. As entidades organizativas, considerando as premissas elencadas para uma formação qualitativamente satisfatória⁹⁰ se empenham, pois, a introdução do curso de Serviço Social à distância aumentou consideravelmente a demanda por registros de novos profissionais nos CRESS.⁹¹ Os dados e as informações sobre a supervisão direta de estágio,⁹² como constatou o CFESS (2014, p. 17), demonstram “o descompromisso das instituições de ensino e do Ministério da Educação com a educação de qualidade enquanto direito social”, o que evidencia as denúncias indicadas no volume I Sobre a Incompatibilidade entre Graduação à Distância e Serviço Social, o que leva a entidade se posicionar contra.

possui título de mestre e regime de trabalho horista, nas IES públicas, o ‘típico docente’ possui título de doutor e regime de trabalho em tempo integral” (INEP/MEC, 2013, p. 85); (CFESS, 2014, p. 20, Nota).

⁸⁸ Ou seja, as empresas educacionais – por meio do EaD – garantem muitas matrículas (e mensalidades escolares) sem precisar contratar tantos/as docentes, com a contratação de muitos/as tutores/as, que geralmente têm vínculos trabalhistas precários e baixos salários. 27 - 28 - A própria Associação Nacional dos Tutores da Educação a Distância – ANATED –, que defende o uso do EaD amplamente no ensino superior, vem apresentando problematizações quanto à precariedade das condições do trabalho de tutoria. Cf. palestra proferida pelo docente Prof. Dr. Daniel Mill, da UFSCAR, no I Seminário Nacional de Tutores da EaD, que afirma: “a docência-tutoria tem sido realizada em condições de trabalho indesejáveis, precárias e com autonomia limitada, um trabalho docente ainda mais intensificado”. Slide 35/39. Apresentação disponível em: <<http://www.anated.org.br/vagas/wp-content/uploads/2011/10/Daniel-Mill.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2013.

⁸⁹ De acordo com a Resolução n. 2 de 18 de junho de 2007 do Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Superior, a carga horária mínima para o curso de Serviço Social é de 3.000 horas, com limite mínimo para integralização de 4 (quatro) anos (Resolução CNE/CES 2/2007 republicada no DOUU de 17/09/2007, Seção 1, pág. 23).

⁹⁰ Consultar Texto elaborado pelo Grupo de Trabalho: Trabalho e Formação Profissional, “Incompatibilidade entre Graduação À Distância e Serviço Social”, volume 2 2014. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS_incompatibilidadevolume2_2014.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2015.

⁹¹ Conselho responsável pelo registro de profissionais Assistentes Sociais ativos.

⁹² São crescentes as denúncias apresentadas por discentes, assistentes sociais e docentes de cursos de serviço social às Comissões de Orientação e Fiscalização (Cofi) dos CRESS, desde a abertura de tais cursos na referida modalidade de ensino (CFESS, 2014, p.12).

Ao apontarmos a mercantilização da educação e seu efeito nefasto, podemos refletir criticamente sobre a falácia do discurso da “democratização do ensino”, que conduz a uma política que reforça as desigualdades sociais e regionais do país, assegurando às pessoas de posses o ensino de qualidade e às que não possuem condições para acessar as poucas Instituições de graduação públicas presenciais ou de custear sua própria formação de qualidade, cursos de ensino à distância (EaD) – expressão máxima da precarização e da mercantilização da educação (CFESS, 2014, p. 08).

Ao questionarmos a qualidade dos serviços prestados aos usuários do Serviço Social e a efetividade dos princípios explícitos no atual Código de Ética Profissional – CEP, de 1993, que orientam as relações desses trabalhadores formados na modalidade de ensino desprovida de debate como processo formação, compreendemos que a discussão sobre o projeto ético-político do Serviço Social deve perpassar o projeto pedagógico do curso, pois trata-se de produto de amadurecimento debatido no interior da profissão, com princípios que o tornam “um projeto profissional indissociável da democracia, da equidade, da liberdade, da defesa do trabalho, dos direitos sociais e humanos, contestando discriminações de todas as ordens” (IAMAMOTO, 1992, p. 12).

Somente por meio do debate diário, presencial, entre docentes e discentes no processo de ensinagem será possível conhecer este projeto para, inclusive, questioná-lo. Neste modelo, adentram profissionais assistentes sociais no momento do estágio, através da supervisão e da interlocução interinstitucional e interdisciplinar, que enriquece o escopo formativo, permitindo que assistentes sociais, docentes e estagiários ampliem o espaço da discussão, qualificando-o.

Observamos que a ausência destes momentos fragiliza a formação e podem incentivar análises pontuais que desconsideram a conjuntura e as estratégias necessárias a sua leitura. Tal atuação, implica em impactos negativos no perfil profissional que se forma, com potencial para desencadear a desvalorização da profissão.

Um processo formativo desqualificado relaciona-se com a desvalorização profissional e, consequentemente, com a reconfiguração do perfil profissional, na medida em que um graduado em serviço social, formado com frágil embasamento teórico-metodológico, técnico-interventivo e ético-político, poderá não possuir possibilidades efetivas de se contrapor, por meio de estratégias profissionais cotidianas, ao perfil contemporâneo da política social brasileira: focalista, minimalista, residual, não concebida como direito universal, mas de ação focal nos mais ‘empobrecidos’, sem a garantia de um padrão civilizatório digno a toda a população, mas claramente concebida para ‘aliviar a pobreza’ (CFESS, 2014, p. 35).

Diante destas observações, consideramos pertinente e urgente a discussão quanto à modalidade do EaD. No entanto, nosso estudo está direcionado à pesquisa da Supervisão Acadêmica do Estágio Supervisionado na modalidade de ensino presencial no Estado de São Paulo.

Retomamos a trajetória do Serviço Social no Brasil cujo início ocorreu nas primeiras décadas do século XX, quando a sociedade se transforma, por meio dos processos de industrialização. Essa sociedade emergente, urbano-industrial, numa

[...] conjuntura peculiar do desenvolvimento capitalista, marcada por conflitos de classe, pelo crescimento numérico e qualitativo de classe operária urbana e pelas lutas sociais [...] contra a exploração do trabalho e pela defesa dos direitos sociais e de cidadania (YAZBECK; MARTINELLI; RAICHELIS, 2008, p. 07).

A questão social,⁹³ que toma forma nas expressões da desigualdade social, exige medidas urgentes e efetivas para seu enfrentamento, para além de ações assistenciais e advindas da sociedade. Para a Igreja Católica, a “questão social”, antes de ser econômico-política, consiste numa questão moral e religiosa” (IAMAMOTO, 2007, p. 18) e, dessa forma, deve ser tratada.

A Igreja Católica, o Estado e o empresariado se unem na mediação dos conflitos entre as classes, com propostas administrativas de repressão e controle. Em 1930, quando o Estado reconheceu a legitimidade da questão social “assume a regulação das tensões entre as classes sociais mediante um conjunto de medidas a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), o Salário Mínimo e outras medidas de cunho controlador, assistencial e paternalista” (YAZBEK, 2006, p. 02).

A Igreja Católica celebra importantes símbolos católicos no país, como o Cristo Redentor no Rio de Janeiro e Nossa Senhora de Aparecida como padroeira do Brasil. Neste clima de religiosidade, em 1932, sob a direção da professora da Escola Católica de Serviço Social da Bélgica Melle Adèle de Loneux, sugiuno curso intensivo *Initiation à l' action sociale* de formação social para cinquenta moças católicas. Ao término deste curso, com objetivos que

⁹³ “A questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção mais além da caridade e repressão (CARVALHO; IAMAMOTO).

incluam difundir a doutrina e a ação social da Igreja Católica e participação ativa de suas integrantes, surgiu o Centro de Estudos e Ação Social – CEAS.⁹⁴

Por iniciativa do CEAS, são criados em São Paulo centros operários nos bairros que abrigavam grandes indústrias, Brás, Ipiranga, Barra Funda e Belém. Esses centros operários serão campos de estágio para a primeira Escola de Serviço Social,⁹⁵ fundada em 15 de fevereiro de 1936. Mantida em São Paulo pelo Ceas, essa Escola, ligada de forma nuclear à Igreja Católica, “incidirá sobre valores e comportamentos de seus “clientes” na perspectiva de sua integração à sociedade, ou melhor, nas suas relações sociais vigentes”,⁹⁶ responsabilizando e culpando o indivíduo por sua situação e atribuindo a ele a responsabilidade por mudança.

O pensamento de São Tomás de Aquino apresentava-se nesse momento do Serviço Social⁹⁷ e, nos moldes de uma formação voltada à reintegração do sujeito “O papel ‘do assistente social’ é unir a classe patronal à classe proletária, desenvolvendo em ambas o ideal de cooperação, de justiça e de caridade” (KIEHL, Maria, 1939, n. 11, p. 08 apud FERREIRA, 2010, p. 44).⁹⁸ A vocação era considerada requisito a quem aspirasse à profissão; a seleção de estudantes incluía, entre outros, atestado de idoneidade moral expedido por um sacerdote⁹⁹ e caracterizando o perfil a ser aprovado.

Inicialmente voltada às mulheres, em 1938, a Escola Paulista passou a oferecer uma turma no período noturno direcionada a estudantes do sexo masculino. Depois de dois anos surgiu o Instituto de Serviço Social exclusivo para estudantes homens. Nos próximos dez anos, os Estados do Rio de Janeiro, Bahia, Curitiba, Porto Alegre e Natal terão Escolas de Serviço Social, como consta na Tabela seguir.

⁹⁴ Trata-se de ação estratégica, no momento em que a Igreja como força social mobiliza o laicato a partir das diretrizes das encíclicas *Rerum Novarum* e *da Quadragesimo Anno*, expressões do pensamento antiliberal e anti-socialista do catolicismo universal, de cunho reformista e conservador frente à *questão social* (YAZBECK, MARTINELLI; RAICHELIS, 2008, p. 09).

⁹⁵ Em 1946 a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP incorporou a Escola de Serviço Social de São Paulo que até os dias de hoje está em atividade.

⁹⁶ YAZBECK, MARTINELLI; RAICHELIS, 2008, p. 11.

“Em folheto de divulgação da escola, de 1937, encontramos arroladas algumas das ‘qualidades naturais’ que a carreira social requer: Ideal de fazer o bem; Devotamento e desinteresse pessoal; Critério e senso prático de ações prediados que constituem elemento indispensável de êxito e que devidamente cultivados e aliados ao preparo cultural e técnico, permitem atingir o verdadeiro sentido do trabalho social”

⁹⁸ FERREIRA, Camila Manduca Ferreira. *O negro na gênese do Serviço Social* (Brasil, 1936-1947). Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

⁹⁹ *Revista Serviço Social*, 1940, n. 14, p. 09.

Tabela 06 – Escolas de Serviço Social no Brasil (1936-1946)

ANO	ESTADO	INSTITUIÇÃO
1936	São Paulo	Escola de Serviço Social
1937	Rio de Janeiro	Escola de Serviço Social do Instituto Familiar e Social
1938	Rio de Janeiro	Escola Técnica de Serviço Social do Serviço de Obras Sociais ¹⁰⁰
1940	São Paulo	Instituto de Serviço Social de São Paulo
1942	Bahia	Escola de Serviço Social da Bahia
1943	Rio de Janeiro	Escola de Serviço Social das Faculdades Católicas do Rio de Janeiro
1944	Rio de Janeiro	Escola Técnica de Assistência Social Cecy Dodsworth
	Curitiba	Escola de Serviço Social de Curitiba
1945	Porto Alegre	Escola de Serviço Social de Porto alegre
	Natal	Escola de Serviço Social de Natal
1946	Rio de Janeiro	Escola de Serviço Social do Estado do Rio de Janeiro

Fonte: A autora (baseado nos dados FERREIRA, Camila Manduca, 2010)

Nos Estados, a demanda por assistentes sociais aumentou por causa da criação do Departamento de Assistência Social, posteriormente denominado de Departamento de Serviço Social. Na esfera Federal, criou-se a Legião Brasileira de Assistência – LBA.¹⁰¹ Ao final da Segunda Guerra, esta entidade voltou-se “para a assistência à maternidade e à infância, iniciando a política de convênios com instituições sociais no âmbito da filantropia e da benemerência”.

A LBA caracterizava-se por ações assistencialistas e de prestação de auxílios emergenciais e paliativos à miséria, atuando junto aos segmentos mais pobres da sociedade, mobilizando a sociedade civil e o trabalho feminino. Nesse contexto, surge a figura emblemática do “primeiro-damismo” (persistente até hoje), cuja origem esteve vinculada à presidência de honra da LBA, assumida pela primeira-dama, Darcy Vargas (esposa de Getúlio Vargas) (YAZBECK; MARTINELLI; RAICHELIS, 2008, p. 14).

Os cursos de Serviço Social multiplicaram-se e, com eles, o debate sobre condições de formação e regulamentação da profissão. Nesse momento de efervescência, com a finalidade

¹⁰⁰ No ano seguinte será chamada Escola Técnica de Serviço Social do Rio de Janeiro.

¹⁰¹ Inicialmente o governo ditatorial de Getúlio Vargas inaugurou a LBA para atender famílias de soldados que partiram para o combate. Terminada a Guerra, a LBA se volta “para a assistência à maternidade e à infância, iniciando a política de convênios com instituições sociais no âmbito da filantropia e da benemerência” (YAZBECK; MARTINELLI; RAICHELIS, 2008, p. 14).

de promover o aperfeiçoamento do padrão de ensino criou-se a Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social – ABESS,¹⁰² em 10 de outubro de 1946 como entidade civil e sem fins lucrativos.

A formação e a atuação de assistentes sociais no pós-guerra receberam influência norte-americana e, por meio da

[...] incorporação das teorias estrutural-funcionalistas e de novas abordagens profissionais (grupo e comunidade) acontece no bojo da ideologia do desenvolvimento largamente difundida pelos organismos internacionais com a criação da ONU em 1945 (YAZBECK; MARTINELLI; RAICHELIS, 2008, p. 09).

Dessa forma, aumentou a demanda por assistentes sociais que, a partir daquele momento, possuíam a missão de integrar, em nome do desenvolvimento, todas as pessoas à sociedade.

Em 1947, ainda sob a influência da Igreja Católica, aconteceu o I Congresso Brasileiro de Serviço Social, cujo lema era: *Pela solução cristã e verdadeira dos problemas sociais*. Dois anos depois, o Serviço Social foi reconhecido como profissão liberal¹⁰³ pelo Ministério do Trabalho, através da Portaria n. 35 de 19/4/49. Desse modo, assistentes Sociais vincularam-se de maneira formal às instituições governamentais e privadas de modo geral.

¹⁰² Após o Congresso da Virada em 1979 transforma-se em Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social e assume a tarefa de coordenar e articular o projeto de formação profissional. Em dezembro de 1998 é reestruturada em Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social ABEPSS, na defesa dos princípios da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da articulação entre graduação e pós-graduação, aliada à necessidade da explicitação da natureza científica da entidade. Disponível em <http://www.abepss.org.br/paginas/ver/1>. Acesso em 27/20/2014.

¹⁰³ Mesmo que não possua controle das condições materiais e organizacionais que circunscrevem o seu trabalho, o assistente social dispõe de relativa autonomia técnica, incorporando um conjunto de características presentes nas profissões liberais, como: relação singular que estabelece com seus usuários; o caráter não rotineiro do seu trabalho; presença de um código de ética normativo das suas ações; legitimidade para apresentar propostas de intervenção a partir de seus conhecimentos teóricos/metodológicos e técnicos/operativos; e, finalmente, uma regulação jurídica da profissão (YAZBECK, MARTINELLI, RAICHELIS. 2008 p.15).

Nos desdobramentos decorrentes deste percurso, os objetivos do ensino do Serviço Social, sua estruturação e as prerrogativas dos diplomados foram instituídos através da Lei n. 1.889, de 1953. Assim, dispôs a Lei, que o estudo do Serviço Social compreenderia disciplinas da Sociologia, Economia Social, Introdução e fundamentos do Serviço Social e Pesquisa, dispondo em seu Artigo 4º, item III:

Parágrafo único. As aulas de Serviço Social deverão atingir 1/4 no mínimo do total das aulas e as Escolas de Serviço Social deverão organizar os seus programas, atendendo a que no 1º ano haja preponderância da parte teórica, no segundo ano seja observado o equilíbrio entre a parte teórica e a prática e no 3º ano haja preponderância da parte prática (BURIOLLA, 2011, p. 13).

Esta Lei, regulamentada em abril do ano seguinte, através do Decreto 35.311 dispunha que o curso ordinário de Serviço Social, com duração mínima de três anos, deveria compreender, além do ensino teórico e prático, estágios supervisionados e realização de trabalho de final de exclusiva autoria do aluno. Quanto à prática, o Decreto se pronunciou, no Artigo 8, que o curso compreenderia:

- a) conhecimento dos recursos da comunidade, através de visitas, pesquisas e outros meios adequados;
- b) estágios supervisionados, cuja programação depende da aprovação do Conselho Técnico-Administrativo (BURIOLLA, 2011 p.14).

Entre disciplinas como Higiene e Medicina Social, enunciava-se que o curso deveria primar pela parte prática mesclada à teoria no segundo ano, e esta prevaleceria durante o terceiro e último anos do curso.

Nesta época, o monopólio do exercício da profissão foi conferido aos portadores de diploma, através da Lei n. 3.252, de 27 de agosto de 1957. A Legislação regulamentaria a profissão e expressaria as atribuições privativas de assistentes sociais, dentre as quais a de “supervisionar profissionais e alunos em trabalhos teóricos e práticos do Serviço Social” (Art. 5). Mais tarde, em 1962, o decreto-lei n.994, regulamentou esta lei definindo requisitos, atributos, prerrogativas dos profissionais, Ceas, Cras.¹⁰⁴

¹⁰⁴ O Serviço Social foi uma das primeiras profissões da área social a ter aprovada sua lei de regulamentação profissional, a Lei 3252 de 27 de agosto de 1957, posteriormente regulamentada pelo Decreto 994 de 15 de maio de 1962. Foi esse decreto que determinou, em seu artigo 6º, que a disciplina e fiscalização do exercício profissional caberiam ao Conselho Federal de Assistentes Sociais (CFAS) e aos Conselhos Regionais de Assistentes Sociais (CRAS). Com a aprovação da lei 8662/93, que revogou a 3252/57, as designações passaram a ser Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS). Disponível em: <<http://www.cfess.org.br>>. Acesso em: 14 mar. 2015.

Ao final de 1961, aconteceu a votação e aprovação da primeira lei geral sobre Educação no Brasil: Lei n. 4.024 das Diretrizes e Bases,¹⁰⁵ obedecendo o texto constitucional de 1946, Artigo XV, “d” e Artigo 6, que confere a competência para que a União legislasse sobre o assunto. O MEC fixou o mínimo de duração e conteúdos nos cursos de graduação a partir de diretrizes e bases contendo preceitos genéricos e fundamentais, a linha de orientação, norma de conduta.¹⁰⁶ A partir de então, os cursos de graduação no ensino superior deverão se organizar para atender a nova legislação.

1.3.2 Tecendo Considerações Iniciais Sobre a Formação em Serviço Social

No Serviço Social a formação consiste num processo amplo e desafiante, que parte da compreensão da educação como um direito social explícito na Carta Magna^{107, 108}. Alba Maria Pinha e de Carvalho manifesta que, no Serviço Social, a formação “não se confunde com a simples preparação para o emprego, não se limita ao processo que se restringe a formar quadros profissionais. É, sim, um projeto educacional que articula ensino/pesquisa/extensão orientado por diretrizes básicas” (ABESS, 1986, p. 17). Nessas premissas situa-se a lógica sobre a

¹⁰⁵ São normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação que asseguram a flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das IES na elaboração dos Projetos Pedagógicos de seus cursos. As DCNs têm origem na LDB e constituem referenciais para as IES na organização de seus programas de formação, permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos, possibilitando definir múltiplos perfis profissionais e privilegiando as competências e habilidades a serem desenvolvidas (Parecer CNE/CES 67/2003). Os currículos dos cursos devem apresentar coerência com as DCNs no que tange à flexibilidade, à interdisciplinaridade e à articulação teoria e prática, assim como os conteúdos obrigatórios, à distribuição da carga horária entre os núcleos de formação geral/básica e profissional, às atividades complementares e às atividades desenvolvidas no campo profissional. Interdisciplinaridade é uma estratégia de abordagem e tratamento do conhecimento em que duas ou mais disciplinas/unidades curriculares ofertadas simultaneamente estabelecem relações de análise e interpretação de conteúdos com o fim de propiciar condições de apropriação, pelo discente, de um conhecimento mais abrangente e contextualizado.

¹⁰⁶ “Base” como superfície de apoio, fundamento [...] indica direção geral a seguir, não as minudências do caminho. Esta significa os alicerces do edifício, não o próprio edifício que sobre o alicerce será construído” (LINHARES, p. 112, Nota 443).

¹⁰⁷ Art. 205. 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. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/constituicao.pdf>>. Acesso em: 13 de mar. 2015.

¹⁰⁸ A área da educação claramente também passou pelos infortúnios das políticas sociais brasileiras: parques recursos, desvalorização dos recursos humanos, desmazelo com a gestão pública e fortalecimento progressivo do setor privado mercantil, interessado sobremaneira em ampliar novos nichos de mercado consumidor, o que exigia por sua vez a fragilização do ensino público. (CFESS, 2010 p.18)

concepção de formação profissional, que atualmente norteia o projeto ético-político¹⁰⁹ no Serviço Social. Projeto este, concebido nos pilares do Código de Ética e Lei de Regulamentação da Profissão de 1993, além das Diretrizes Curriculares/1996/2002, corresponde a um projeto político:

Todo projeto e, logo, toda prática, numa sociedade classista, tem uma dimensão política... se desenvolvem em meio às contradições econômicas e políticas engendradas na dinâmica das classes sociais antagônicas... no modo de produção capitalista elas são a burguesia e o proletariado...o projeto profissional (e a prática profissional) é, também, projeto político: ou projeto político- profissional (CFESS, 2009, p. 188).

Partindo deste pressuposto, Marilda Vilella Iamamoto (2013, p. 191) expressa que a formação “não se reduz à oferta de disciplinas que propiciem uma titulação ao Assistente Social para responder a uma condição para sua inserção no mercado de trabalho”. Para a autora, a oferta integra o processo, no entanto, ele o sobrepuja, pois, trata-se de preparar cientificamente quadros profissionais capazes de responder às exigências de um projeto profissional coletivamente construído e historicamente situado:

Trata-se, aqui, de um projeto profissional que, demarcado pelas condições efetivas que caracterizam o exercício profissional do Assistente Social diante da divisão social e técnica do trabalho, seja capaz de responder às demandas atuais feitas à profissão a partir do mercado de trabalho e de reconhecer e conquistar novas potenciais alternativas de atuação, expressão de exigências históricas que se apresentam à profissão pelo desenvolvimento da sociedade em um contexto conjuntural específico (IAMAMOTO, 2013, p. 191).

A formação de profissionais críticos, criativos, capazes de vislumbrar novas proposições, a partir do conhecimento acumulado, faz-se condição para que o referido projeto profissional, além de existir, seja também questionado frente às novas configurações da questão social. Este conhecimento constrói-se no debate constante e na assimilação teórica que embasa a intervenção, suprindo-a. É no revolver da terra que se possibilita semear o novo. A formação, assim compreendida, concentra características próprias que a distanciam da preparação técnica e aligeirada direcionada, única e exclusivamente, ao mercado de trabalho.

¹⁰⁹ Os projetos profissionais [inclusive o projeto ético-político do Serviço Social] apresentam a auto-imagem de uma profissão, elegem os valores a legitimam socialmente, delimitam e priorizam os seus objetivos e funções, formulam os requisitos (teóricos, institucionais e práticos) para o seu exercício, prescrevem normas para o comportamento dos profissionais e estabelecem as balizas da sua relação com os usuários de seus serviços, com as outras profissões e com as organizações e instituições sociais, privadas e públicas [...] (NETTO, 1999, p.95).

Dessa forma, temos duas questões inseparáveis: a) formar assistentes sociais a partir dos parâmetros apontados no interior da profissão; b) e atender à demanda por esses profissionais no mercado de trabalho; demanda ascendente desde o início do século XXI. A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, a Assistência Social passou a ser compreendida como um direito. A implantação do Sistema Único de Assistência Social – SUAS no país, com a criação dos Centros de Referência e Assistência Social – CRAS; Centros de Referência Especializada e Assistência Social – CREAS; programas como Bolsa Família, Benefício de Prestação Continuada – BPC, e outros, tratarão de absorver os profissionais no serviço público, principalmente através de concursos.

Naquele momento, o Serviço Social, com raízes pautadas na benemerência e dirigidos ao público feminino exigiu, no início, que as assistentes sociais recém-formadas se empenhassem na organização da consolidação de princípios e diretrizes de um projeto de formação em consonância com a demanda do mercado, mas não dirigido exclusivamente a ele. Convém conhecermos a construção dessas diretrizes para compreendermos seus parâmetros na atualidade.

1.3.3 Contexto das Diretrizes Curriculares, nexos necessários

A quarta versão dos parâmetros, que orientam a formação profissional, vige no Serviço Social: Diretrizes Curriculares para o Serviço Social, aprovadas pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS no ano de 1996 e posteriormente, conforme parecer CNE/CES nº 492/2001, homologado pelo Ministro de Estado da Educação em 09 de julho de 2001 e consubstanciado na Resolução CNE/CES 15/2002, publicada no Diário Oficial da União em 09 de abril de 2002, que aprovou as Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social, DCSS, 1996/2002.¹¹⁰ Esta versão buscou adequar-se à Lei de Diretrizes e Bases – LDB de 1996 que assegurou o exercício de autonomia das universidades, sem prejuízo de outras, a atribuição de “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes” (Art. 53 Inciso II LDB 1996).

¹¹⁰ Ao longo deste Projeto utilizaremos DCSS 1996/2002 remetendo a 1996 como ano da aprovação das Diretrizes Básicas para a Formação Profissional no âmbito do Serviço Social e 2002 como ano da aprovação das Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social pelo Conselho Nacional de Educação CNE.

Até aquele momento, vigoravam os currículos mínimos, que as faculdades seguiam para ter seu funcionamento autorizado, enquanto as universidades desfrutavam de autonomia para organizar seus currículos plenos, a partir das orientações e referências matriciais para cada profissão. No entendimento de que “o fundamento das profissões são construções históricas que somente ganham significado e inteligibilidade se analisadas no interior do movimento das sociedades nas quais se inserem”¹¹¹, intentamos revisitar a construção dos currículos na busca das configurações que influenciaram a formação profissional.

O Serviço Social foi concebido em 1936, no interior da Igreja Católica, com objetivo de difundir a Ação Católica e atuar de forma paliativa sobre a questão social, em conjunto com Estado e o empresariado, o Serviço Social teve na figura de São Tomás de Aquino seu referencial teórico inicial. Menos de trinta anos e um movimento de “*renovação profissional*” (NETTO, 1991, p. 86), efetivou a profissão, meados dos anos 60 e o início da década de 80. Em 1º de abril de 1964 instalou-se a ditadura burguesa no país, crise que influenciou os espaços profissionais “acima de tudo, inscrevendo realmente a formação profissional no circuito da sua universidade “refuncionalizada” e desatando políticas sociais descaradamente favorecedoras ao grande capital, a ditadura acabará por laicizar o Serviço Social”

Desenvolve-se uma *tendência modernizadora* no Serviço Social, resgatando os vieses do desenvolvimento e enfatizando uma instrumentalização operativa embasada nas Ciências Sociais de lastro neopositivista (com apelo notável ao Planejamento e à Administração de Recursos); trata-se da vertente profissional que se afirma no Seminário de Araxá (1967) e se consolida no Seminário de Teresópolis (1970) (NETTO, 1991 p. 86).

No âmbito da Educação em 1970, o Conselho Federal, em 13 de março, emite o Parecer n. 342, fixando o Currículo Mínimo que estabelece a duração dos cursos de Serviço Social. Neste Parecer constam indicações sobre o desenvolvimento da teoria e da prática, como: “à teoria do Serviço Social cabe dupla função: a de proporcionar, com os elementos recolhidos das diversas ciências sociais do ciclo básico, uma visão integrada com vistas a ação social, e a de ligar a ordem teórica a ordem prática” (art. 7). E, ainda, “os estágios práticos, base do curso na sua base profissional, acompanharão toda duração desta em orgânica articulação com os estudos teóricos” (art. 9).

Profícua, a década de 1970 assistirá à criação dos mestrados no Serviço Social e o florescer no início da década de oitenta do curso de doutoramento na Pontifícia Universidade

¹¹¹ YAZBECK, MARTINELLI, RAICHELIS. O Serviço Social brasileiro em movimento: fortalecendo a profissão na defesa de direitos. Serviço Social & Sociedade. São Paulo: Cortez, n.95, Ano XXIX especial 2008 p. 6.

Católica de São Paulo, PUC-SP. O projeto de formação aciona debates que apontam a necessidade de um novo currículo mínimo que reflita os reflexos do movimento de reconceitualização no interior da profissão. Surge então na segunda metade dos anos 70,

No contraponto do tecnicismo próprio desta tendência [...] uma vertente alternativa, que recusa o cariz modernizante em função do seu valor neopositivista. Reclamando-se depois inspirada na fenomenologia, mas originalmente travada por valores católicos convencionais (obliquamente, reagentes ao peso da Teoria da Libertação), esta corrente procurará resgatar traços inteiramente tradicionais da profissão, porém subsumidos em elaborações que buscam ampliar as referências teóricas do fazer profissional, contemplando privilegiadamente em microescala (NETTO, 1991, p. 87).

Assim, a ABESS, durante a XXI Convenção em 1979, aprovou um novo currículo mínimo, homologado pelo Conselho Federal de Ensino em 1982, elaborado

[...] na convicção do homem como ser histórico de uma realidade, na visão globalizante da sociedade em superação à visão fragmentada, e na relação teoria-prática, destacando o contexto social. A realidade da clientela, o objeto e a objetividade da intervenção do Serviço Social (PEREIRA, 1984, p. 17-18)¹¹².

Os mínimos de conteúdo e de duração do Curso de Serviço Social, ou currículo mínimo, são fixados através do Parecer n. 412, do Conselho Federal de Educação do MEC, sob o processo n.7408/82, aprovado em 9/8/82. Homologada pela Resolução n. 6, de 23 de setembro de 1982, estabelece que o curso contará com, no mínimo, 270 horas de estágio supervisionado, o que corresponde a 10% das 2.700 horas, mínimo para a conclusão neste período.

¹¹² Disponível em: <<http://trajetoriameess.com.br/EBOK/capII.swf>>. Acesso em: 04 mar. 2015.

Além dessas orientações, o currículo mínimo expressava que,

[...] no âmbito da formação profissional os avanços teóricos e políticos vivenciados pela profissão, a partir do Movimento de Reconceituação do Serviço Social: a busca de solidez científica e a expressão de um evidente compromisso de classe, significando um avanço para a profissão (SILVA, 1995, p. 208).¹¹³

Emerge na profissão de forma inédita, não sem problemas,¹¹⁴ a tendência que vai reclamar a relação com a tradição marxista: “Trata-se de uma vertente que simétrica às posições mais avançadas do chamado processo de reconceptualização latino-americana, buscará uma *ruptura* com a herança conservadora – teórico-ideológica e prático-profissional – do Serviço Social” (NETTO, 1991, p. 87-88). O autor ainda aponta, nas relações com a tradição marxista, um saldo positivo:

[...] trata-se de créditos que não podem ser minimizados. Mas que devem, absolutamente, reduzir a magnitude dos desafios que esta tendência tem por superar:

A ampliação do universo temático do debate profissional, com a introdução de discussões acerca da natureza do Estado, das classes e dos movimentos sociais, das políticas e dos serviços sociais, da assistência;

O desvelamento crítico do lastro conservador (teórico e prático) do Serviço Social;

A ênfase na análise histórico-crítica da evolução do Serviço Social no país (NETTO, 1991 p. 90).

Diante dos desafios percebidos na implantação do novo currículo, no período de 1982-1985, e com objetivo de avaliar como se ocorreu a formação, a ABESS desenvolveu a pesquisa “A Formação Profissional do Assistente Social no Brasil – Determinantes Históricos e Perspectivas”¹¹⁵. Dentre outras importantes constatações, “o encaminhamento da formação teórico-metodológica [...] tanto no que se refere às matérias de fundamentação analítica no

¹¹³ Disponível em: <<http://trajetoriameess.com.br/EBOK/capII.swf>>. Acesso em: 04 mar. 2015.

¹¹⁴ Cf.: NETTO, José Paulo. Notas sobre marxismo e Serviço Social, suas relações no Brasil: a questão do ensino. *Caderno ABESS*, 1991, n. 4, p. 76-95.

¹¹⁵ Cf.: Caderno ABESS (1991, n. 4, p. 97-147) “Relatório do momento preliminar da Pesquisa-Avaliação da formação profissional do assistente social brasileiro – pós-novo *currículum*/avanços e desafios e na Revista Serviço Social e Sociedade nº 14.

âmbito das Ciências Sociais, como às matérias específicas constituintes do eixo básico: História/Teoria/Metodologia/Estágio”.

As reflexões e debates voltam-se ao questionamento central sobre como desenvolver uma formação teórico-metodológica consistente, que conduza um exercício profissional crítico e assegure uma capacitação tanto analítica, como técnico-política, que possibilite a compreensão da realidade social e o efetivo encaminhamento do processo interventivo (ABESS, 1991, p. 144).

As discussões acerca da formação em Serviço Social tomam vulto.¹¹⁶ O periódico Serviço Social & Sociedade dedica os fascículos 14 e 15 ao tema. Neste momento, estão em atividade no país, 55 cursos de Serviço Social “14 integrados a Universidades Federais, 4 a Universidades Estaduais, 12 a Universidades Particulares; 4 estão vinculados a Fundações e 21 a Escolas Particulares isoladas. Em São Paulo são 21 Faculdades da rede particular, à exceção do curso estadual em Franca”. Neste momento, a América Latina comemora 58 anos do Serviço Social com 251 programas e/ou cursos de formação profissional cobrindo todo o continente, à exceção de El Salvador.

Em 1972, a pós-graduação em 1972 possuía cursos de mestrado na PUC do Rio de Janeiro e de São Paulo. Fecunda, a década de 1970 ainda assistiu à implantação do mestrado nas Universidade Federal do Rio de Janeiro (1976); PUC do Rio Grande do Sul (1977); Universidade Federal da Paraíba (1978) e Universidade Federal de Pernambuco (1979). Em junho de 1981 serão 442 alunos matriculados na pós-graduação, em sua maioria na PUC-SP, que, no segundo semestre, instalou o primeiro curso de doutoramento em Serviço Social da América Latina.

¹¹⁶ Desde 1975 na Convenção da Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social realizada em Piracicaba, definiu-se como um dos compromissos a serem assumidos pelas Entidades profissionais e seus agentes [...] após a provação do Currículo Mínimo de 1982, pelo parecer 412, com prazo máximo de dois anos para sua implantação a nível nacional [...] evidencia-se cada vez mais a estreita articulação entre construção de um projeto educacional e o exercício efetivo da prática. (REVISTA SERVIÇO SOCIAL E SOCIEDADE, nº 14, 1984).

Não obstante esse avanço, a profissão ressent-se de uma debilidade teórica, carente de um “debate teórico mais consistente e de uma análise epistemológica mais rigorosa do conhecimento já produzido” (REVISTA SERVIÇO SOCIAL & SOCIEDADE, n.14, 1984 p.131). Como técnica social o Serviço Social utiliza-se de conhecimentos de disciplinas distintas, constata-se a falta de incentivo à pesquisa que se expressa em problemas que comprometem o processo de formação com rebatimentos nos trabalhos docente e discente, a saber:

A deficiência do ensino;

As incongruências na relação teoria/prática;

As dificuldades no encaminhamento de trabalhos de pesquisa e de extensão;

Os impasses no processo de revisão curricular;

A carência de debates sobre a formação profissional no contexto das unidades de ensino de Serviço Social (REVISTA SERVIÇO SOCIAL & SOCIEDADE, n. 14, 1984, p. 132, grifos nossos)

Observemos que o estágio se destaca como aspecto fundamental, que carece de aprofundamento nas discussões deflagradas no processo de revisão curricular. Partindo de uma concepção de formação profissional, que “deve preparar para um exercício consciente e competente da profissão no interior do movimento histórico da sociedade brasileira, dentro das condições que lhe são apresentadas num determinado momento conjuntural” (REVISTA SERVIÇO SOCIAL & SOCIEDADE, n. 14, 1984, p. 134).

Dentre outras, uma exigência básica reside numa capacitação teórico-prática do profissional que o habilite a trabalhar “a nível das condições reais da sociedade, atendendo às demandas estabelecidas pelas classes sociais à profissão, contribuindo para a criação de novas demandas e alternativas de ação a partir das possibilidades dadas pelo próprio movimento da história”¹¹⁷. Sua construção, longe de ser abordada como “questão técnico-burocrática de montagem de grades curriculares”, trata de um projeto educacional que envolve discentes,

¹¹⁷ REVISTA SERVIÇO SOCIAL & SOCIEDADE, n. 14, 1984, p.135.

docentes e profissionais e organizações representativas como ANAS, CFAS, CRAS, ABESS e ENESSO.¹¹⁸

Em meio a este fervilhar de ideias, Alba Maria Pinho de Carvalho aponta questões, aspectos problemáticos, dificuldades que emergem como tendências predominantes na diversidade do quadro profissional:

[...] a operacionalização, a delimitação em termos estratégicos do Projeto de Serviço Social; a direção social do Projeto de Formação Profissional versus Pluralismo; encaminhamento das teorias das Ciências Sociais, especificamente o marxismo¹¹⁹; a produção de conhecimento em termos do desenvolvimento da pesquisa em Serviço Social; capacitação continuada da categoria; articulação com o processo de organização da categoria na sociedade civil; cursos de pós-graduação em Serviço Social; condições objetivas de trabalho na viabilização do Projeto Educacional de Serviço Social (ABESS, 1986, p. 26-33).

Adentramos no século XX, num “contexto das transformações do mundo do trabalho, o advento da *acumulação flexível*, o reordenamento do capitalismo, as políticas neoliberais, a reforma do Estado e o agravamento da questão social”¹²⁰, que influenciou a tomada de direção do projeto profissional almejado. Na efervescência desses novos tempos e fruto da construção coletiva acontece no interior da profissão a aprovação do novo Código de Ética em 1993, até hoje vigente. Neste mesmo ano, a Lei nº 8.662 regulamentou a profissão. Novos e importantes parâmetros passariam a dar sustentação ao projeto profissional proposto, para isso exigindo uma revisão curricular que acompanhasse esse movimento.

Na cidade de Londrina, Paraná, em 1993, durante a XXVIII Convenção Nacional de Serviço Social “Formação Profissional Novas Demandas, Novos Caminhos”, iniciou-se o processo de revisão curricular, cujo quadro comparativo das matérias dos currículos mínimos de Serviço Social, elaborado por Maria Inez Barbosa Marques, em 1997 (ANEXO G), tornou-se emblemático.

A partir daí, ocorreram em torno de 200 oficinas locais, 25 oficinas regionais que culminaram em duas oficinas nacionais. Em novembro de 1996, durante o Encontro Nacional na cidade do Rio de Janeiro, foi aprovado o novo Currículo Mínimo para o Curso do Serviço Social (MARQUES, 1997) que, renomeado como Diretrizes Curriculares para os Cursos de

¹¹⁸ CADERNO ABESS, n. 1, 1986, p. 23.

¹¹⁹ Via de regra, os professores de Serviço Social, frente as exigências do projeto de formação profissional, deparam-se com uma séria dificuldade: ter que ensinar teoria sem a necessária formação teórica. É este um problema que está a exigir uma resposta em termos de uma política de capacitação docente tanto ao nível de cada Unidade de Ensino como ao nível da ABESS enquanto entidade nacional (ABESS, 1986 p. 29).

¹²⁰ Disponível em: <<http://trajetoriameess.com.br/EBOK/capII.swf>>. Página 12>. Acesso em: 04 mar. 2015.

Serviço Social, conectou-se ao texto da LDB, Lei n. 9394,¹²¹ promulgada em dezembro de 1996, que instituía as Diretrizes Gerais.

Numa inédita configuração, nas DC/1996/2002 três núcleos de fundamentação da formação profissional serão estabelecidos. Tais núcleos são desdobrados nas disciplinas, seminários, oficinas e atividades complementares. Dessa forma, conclui-se ser possível introduzir conteúdos e fazeres pedagógicos diversos no processo de ensino aprendizagem, dentro do princípio mais amplo da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Nesta lógica curricular constituída de núcleos, tem-se: “**o núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social**, que compreende “o conhecimento do ser social [...] como totalidade histórica, fornecendo componentes para a compreensão da sociedade burguesa em seu movimento contraditório. Reafirma-se o trabalho como núcleo central na constituição do ser social”. **O núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira** inclui os conhecimentos de suas características históricas peculiares e diversidades “Compreende o significado do Serviço Social no conjunto das relações entre as classes e o Estado, abrangendo a dinâmica institucional na esfera estatal e privada”. **O núcleo de fundamentos do trabalho profissional** “compreende o conjunto de elementos constitutivo do Serviço Social como um trabalho especializado, seu percurso histórico, seus componentes éticos, políticos, teórico-metodológicos e técnicos” (ABEPSS, 2002, p. 44).¹²²

Compreende-se, nessa formatação, que a “atuação está baseada na competência de apropriar-se das formas de produção e reprodução social no âmbito das relações entre as classes e o Estado” (TEMPORALIS, 2002, p. 87). A perspectiva então, nesta lógica, é capacitar o profissional nas dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico operativa para atuar no enfrentamento da questão social.

Nesta versão, pretende-se que a articulação teoria e prática perpassasse os referidos núcleos: núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; O núcleo de fundamentos da formação sócio histórica da sociedade brasileira e núcleo de fundamentos do trabalho profissional.

Claudia Mônica dos Santos (2013, p. 05), analisa que nivelar as interconexões destas dimensões e esclarecer a relação teoria/prática no Serviço Social passa por garantir no ensino a

¹²¹ Trata-se da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que aplica ao campo da educação os dispositivos constitucionais, constituindo, assim, a referência fundamental da organização do sistema educacional do país (PIMENTA, 2011, p. 11).

¹²² Grifos nossos.

reflexão sobre “como operacionalizar os instrumentos de intervenção no Serviço Social”. A autora aponta que nas DCSS/1996/2001 a dimensão técnico-operativa não está detalhada.

Desta lacuna nas ementas resulta que “a questão continuará sendo ministrada de acordo com o discernimento pessoal de cada docente, podendo ficar, até mesmo, ausente” (SANTOS, 2013, p. 08). O “como fazer” juntamente com “o que fazer”, o “para que fazer” e o “por que fazer” na visão da autora, integram a polêmica acerca dos instrumentos e técnicas que precisam ser tratados “conjugando o debate filosófico e os preceitos éticos profissionais” pois,

A não apreensão da relação teoria e prática e da relação de unidade entre as dimensões da intervenção profissional encontra-se manifesta em posições que podem ser sintetizadas na dificuldade, por parte da formação profissional, de tratar do “como utilizar os instrumentos”. Dificuldade que redundava em uma visão unilateral dos instrumentos apenas em sua razão manipulatória, e em uma não distinção entre conhecimento teórico e conhecimento procedimental. Essa postura reforça e é reforçada pelas concepções de que *na prática a teoria é outra*, de que a prática fala por si só, de que *o conhecimento teórico se traduz, de imediato, em instrumentos para a ação*, e de que *a teoria social marxista não instrumentaliza para a prática* (SANTOS, 2013, p. 08-10).

A compreensão da relação teoria-prática não como uma dualidade, mas como uma relação dialética inclui possíveis inovações pedagógicas...na perspectiva de novas construções de conhecimento como constatou ao final de sua pesquisa Jayson Vaz Guimarães (2010, p. 178). Nesse sentido, para além das implicações formais e legais relacionadas ao Estágio Supervisionado, sua dinâmica própria de inserção do aluno no espaço sócio institucional traz embutido os mitos e dilemas da relação teoria e prática.

Cláudia Mônica dos Santos (2013), na busca por desvendar tais mitos e dilemas, chama a atenção para a dificuldade de apreensão entre teoria e prática que se constata tanto por segmentos conservadores e de vanguarda da profissão. Tal dificuldade se expressa em relacionar as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa da intervenção profissional que “rebate numa expectativa equivocada no que se refere às potencialidades dos instrumentos e técnicas: ora supervalorizando-os, ora ignorando-os.

Trata-se de um problema que não pode ser ignorado ou mascarado e que envolve diretamente a formação profissional” (SANTOS, 2013, p. 02). A autora explicita que o dilema perpassa a categoria profissional bem como estudantes em período de estagiário que repetem: parece que na prática a teoria é outra?

Eles se diziam decepcionados com o que estavam presenciando nos campos, uma vez que em nenhum deles havia uma intervenção condizente com o que estavam aprendendo na universidade. A decepção aumentava por terem como supervisores, em sua maioria,

profissionais oriundos da universidade onde estudavam, muitos deles formados há menos de cinco anos, ou seja, já com a implantação das novas diretrizes curriculares.

Na amplitude do território nacional, em instituições públicas ou privadas, e, em qualquer tempo, esta afirmação faz eco e dificilmente encontrar-se-á um docente do curso de Serviço Social que não tenha ouvido algo semelhante e imediatamente se inquietado. Estes questionamentos inicialmente têm a ver com a apreensão do que seja teoria e do que seja prática.

Teoria 1) algo que se transforma em prática de forma imediata, portanto “teoria de ruptura” igual à prática de ruptura”; 2) algo que, por si só, oferece os procedimentos para a intervenção, ou seja, que da teoria se retira, também de forma imediata, instrumentos próprios a ela; 3) análoga à formação profissional. **Prática** 1) sinônimo de instrumentos e técnicas, ou seja, resume-se na utilização de instrumentos e técnicas; 2) análoga ao mercado de trabalho exclusivamente; 3) reduzida à prática profissional. (SANTOS, 2013, p. 05).

O Estágio Supervisionado em Serviço social, segundo Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996, compõe o núcleo de fundamentos do trabalho profissional.

1.4 ESTÁGIO SUPERVISIONADO NAS DIRETRIZES CURRICULARES 1996/2002

Se no início do ensino do Serviço Social, e até hoje ainda, é possível distinguir o ensino em salas de aula e o ensino em “estágio” prático, é certo que, no futuro, ambos serão tão próximos um do outro que não poderão ser considerados separadamente.

(Balbina Ottoni Vieira, 1979, p. 25)

1.4.1 Preâmbulos ou Parâmetros legais no âmbito do Estágio

Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para a realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição. Assim se pronuncia a respeito do estágio a LDB 9.394/1996, Título VIII das Disposições Gerais, no Artigo 82.¹²³ Partindo desta premissa, a ABEPSS nas atuais DC/1996/2002 que orientam a formulação do projeto pedagógico do Curso de Serviço Social, dispõe que o Estágio Supervisionado em Serviço social compõe o Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional.

Este núcleo compreende, segundo estas Diretrizes

[...]os elementos constitutivos do Serviço Social como uma especialização do trabalho: sua trajetória histórica, teórica, metodológica e técnica, os componentes éticos que envolvem o exercício profissional, a pesquisa, o planejamento e a administração [...] e o estágio supervisionado (ABEPSS, 1996, p. 19).

Assim, o Estágio é conceituado 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

¹²³ Quanto aos estágios, na referida LDB, há somente mais uma menção no parágrafo único do mesmo artigo 82, versando que estes, quando realizados nas condições deste artigo não estabelece vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar segurado contra acidentes e ter a cobertura previdenciária prevista na legislação específica.

[...] 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 a Unidade de Ensino e Unidade Campo de Estágio, tendo como referência a Lei 8 662/93 (Lei de Regulamentação da Profissão) e o Código de Ética Profissional 91993). O Estágio Supervisionado é concomitante ao período letivo escolar (ABESS 1996, p. 19).

O Estágio Supervisionado, que deverá constar no projeto pedagógico e na política de estágio da UFA, tem caráter obrigatório para a integralização do curso e obtenção do diploma. O mesmo deverá acontecer simultaneamente ao período escolar, durante o processo de formação. Sua formalização dá-se no bojo do projeto pedagógico do curso e na política de estágio da instituição com carga horária mínima como requisito para aprovação no curso é de 15% do total das horas para integralização do curso (Lei nº 11.788/2008).¹²⁴

Em Serviço Social, o estágio curricular possui caráter obrigatório e não obrigatório. O Estágio obrigatório é definido no parágrafo 1º do Artigo 2º da Lei nº 11.788/2008 como tal “no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção do diploma”. Consta no parágrafo 2º o estágio não obrigatório como aquele “desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória”. O estágio não obrigatório¹²⁵ no curso de Serviço Social tem validade sua carga horária a partir do momento em que conste do projeto político pedagógico do curso e ocorra nas mesmas condições definidas para o estágio curricular obrigatório.

O estágio curricular obrigatório segue o estabelecido nas Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social aprovadas pela ABEPSS, no Parecer CNE/CES 15/2002, , na Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008, nas Resoluções CFESS nº 533 também de 2008 e nº 568 de março de 2010 que regulamentam a supervisão direta de estágio supervisionado no Serviço Social em consonância com o Código de Ética dos Assistentes Sociais, com a Lei de Regulamentação da profissão nº 8.662/93 e, ainda, na Política Nacional de Estágio da ABEPSS.

¹²⁴ Parágrafo 1º do Artigo 2º da Lei nº 11.788/2008.

¹²⁵ Cabe enfatizar que um dos problemas que permeiam o estágio curricular não obrigatório, impulsionado pela lógica capitalista, é o caráter reducionista que lhe é conferido ao utilizar o/a estudante como força de trabalho, desconfigurando-se assim, a dimensão educativa desta atividade (ABEPSS, 2012, p. 27).

O estágio Supervisionado em Serviço Social, segundo a ABEPSS, configura-se, num processo coletivo de ensino aprendizagem, no qual

[...] se realiza a observação, registro, análise e acompanhamento da atuação do(a) estagiário(a) no campo de estágio, bem como a avaliação do processo de aprendizagem discente, visando a construção de conhecimentos e competências para o exercício da profissão. Esta avaliação deve ser realizada continuamente, contemplando duas dimensões: a avaliação do processo de estágio e a avaliação do desempenho discente, assegurando a participação dos diferentes segmentos envolvidos (supervisores acadêmicos e de campo e estagiário(as) (ABEPSS, 1995, p. 15).

A supervisão metódica e organizada, balizada nos princípios e valores expressos no aparato legal relativo à matéria do estágio, é condição *sine qua non* para a formação em Serviço Social. Desenvolvido nesses parâmetros, o estágio sustenta na Supervisão a possibilidade de indissociabilidade entre a UFA, a instituição que oferta ao estágio e discentes que circulam nesses espaços.

A Supervisão de estágio é atribuição privativa do assistente social em pleno gozo dos seus direitos profissionais e devidamente inscrito no CRESS de sua área de ação conforme a Resolução CFESS nº 533/2008¹²⁶. Nesta mesma Resolução, Art. 2º está expressa a denominação de “supervisor de campo o assistente social da instituição campo de estágio e supervisor acadêmico o assistente social professor da instituição de ensino”.

A tarefa compartilhada da supervisão inclui acompanhar, orientar e avaliar o desempenho de estagiários. Com o estagiário, Supervisores Acadêmico e de Campo constroem o Plano de Estágio, onde deverão constar os objetivos do estágio e as atividades relativas ao período do estágio. Cabe ao Supervisor de campo, ao iniciar o processo de abertura de vagas de estágio, apresentar à unidade de ensino um projeto de trabalho que contemple sua proposta de supervisão (Resolução nº 533/2008 Art. 4º I).

A Política Nacional de Estágio PNE da ABEPSS, elaborada coletivamente¹²⁷ e aprovada em 2010, expressa que “os planos de atividades do Serviço Social nas instituições (campos de

¹²⁶ Em 29 de setembro de 2008 foi votada no Encontro Nacional CFESS/CRESS em Brasília/DF a Resolução n. 533, sancionada pelo CFESS em conformidade com sua atribuição conforme Inciso I do Artigo 8. Da Lei de Regulamentação n.8.662/93 que regulamenta a Supervisão Direta de Estágio em Serviço Social. Tal iniciativa consolida o debate que desde 2003 fora iniciado quanto a relação do Estágio Supervisionado e a Política Nacional de Fiscalização em consonância com os princípios do Código de Ética dos Assistentes Sociais, Lei de Regulamentação supracitada e Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social bem como bem como o disposto na Resolução CNE/CES 15/2002 e na lei 11.788, de 25 de setembro de 2008 (CFESS, 2008).

¹²⁷ A discussão iniciou-se na primeira Reunião Ampliada da Diretoria eleita para a gestão 2009-2010 a partir do lançamento de um documento-base nos dias 16 e 18 de março de 2009 no Rio de Janeiro. Aconteceram seis oficinas

estágio) devem expressar claramente os objetivos da mesma, seus aspectos jurídico-normativos, organização do Serviço Social, atividades a serem desenvolvidas no campo (programas e projetos), bem como os objetivos do estágio” (ABEPSS/PNE 2010 p.33). Para além da burocracia, este plano de atividades, juntamente com outros documentos mostra-se necessário na formalização interinstitucional – UFA e campo de estágio – e norteiam o processo e a interlocução necessária entre supervisores e discente.

Ao Plano Institucional, por sua vez, cabe garantir as condições para o exercício da supervisão, entre outras, assegurar e estimular a proximidade entre instituição e UFAs inclusive no que diz respeito à participação nos eventos promovidos por estas e ”horário de supervisão do estudante incluída no horário de trabalho do supervisor disponibilidade do assistente social para a construção do projeto de trabalho e a sua participação no Fórum de supervisores” (PNE,2010 p.33). Trata-se de algumas condições ideais para que o estágio alcance na formação o que a ele se propõe.

Cabe ao conjunto supervisional ou à equipe supervisional¹²⁸ – composto de supervisores acadêmico, supervisor de campo e discente – o estreitamento desse acompanhamento como sugere a PNE (2010, p. 34): “por meio das visitas de campo, a serem realizadas, sistematicamente [...] para viabilizar a elaboração de estratégias conjuntas [...] para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizado”. O deslocamento físico de supervisores acadêmicos ao campo de estágio representa a busca da aproximação no cotidiano de supervisor de campo e estagiário. Reside aqui a possibilidade de refinar e selecionar os elementos para a reflexão acerca da dinâmica do estágio.

No acompanhamento das atividades de estágio, convém incorporar a elaboração “de instrumentos avaliativos e pedagógicos como o diário de campo, relatórios processuais, visitas domiciliares e institucionais, projetos de investigação e intervenção, participação em seminários e elaboração de relatório semestral, dentre outros” (PNE/2010, p. 34), que qualifiquem esta atividade. Destaque para o Fórum de Supervisores como espaço político pedagógico que possibilita a troca de experiências, debates, reflexões e construção de estratégias acerca da formação e processo de estágio nos âmbitos local, regional, estadual e nacional.

regionais e 80 eventos no país que contaram com a participação de 175 UFAs e 4.445 participantes, além do texto “Sugestões para a construção da PNE da ABEPSS” de Iana Vasconcelos (ABEPSS, 2010, p. 02).

¹²⁸ Optamos por relacionar os sujeitos envolvidos no processo de estágio numa palavra que remeta aos 3 sujeitos simultaneamente, sem que haja necessidade de nomeá-los de forma individual. Conjunto ou equipe não exclui as individualidades e responsabilidades inerentes a cada um dos papéis a serem desempenhados no processo do estágio.

No âmbito das entidades organizativas, o Núcleo de Fundamentação do Trabalho Profissional, que inclui o estágio, foi priorizado durante a gestão da ABEPSS 2001. As UFAS receberam convite para debater “O trabalho do assistente social: (re)construindo o processo de ensino-aprendizagem na formação profissional”. Tal debate deu-se na Oficina Regional do Nordeste, realizada em Maceió, na Universidade Federal de Alagoas durante dois dias do mês de dezembro de 2001. Nesta Oficina, a Profa. Maria Aparecida Cassab, presidente nacional da ABEPSS, referindo-se ao tema central assim se pronunciou:

A questão da precarização das condições do trabalho docente, tanto nas públicas quanto nas privadas é uma questão central, porque a gente ainda acredita que a formação não se dá pelos computadores, mas ela se concretiza na relação dialógica professor-aluno e ainda a questão dos supervisores que é uma questão importantíssima, porque os supervisores de campo são os primeiros grandes modelos profissionais dos nossos alunos (ABEPSS, 2002, p. 68).

Ilustra-se a importância que este Núcleo desperta em sua indissociável articulação com os Núcleos de fundamentos teórico-metodológicos da vida social e Núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira. Reafirma-se o que a ABEPSS, em 1995, já apontava sobre a necessária “Ampliação do investimento acadêmico no tratamento da prática profissional, especialmente quanto ao ensino prático, à política de estágio e ao intercâmbio entre unidades de ensino e instituições do mercado de trabalho”.

São recentes os avanços na matéria do estágio no interior da profissão. Contudo, os desafios despontam frente ao avanço desenfreado na implantação de cursos pelo país. Denúncias apontam que, na prospecção por novos campos de estágio para atender a demanda da abertura inconsequente de vagas, acontecem ‘disputas’ por vagas de estágio em troca de material de consumo ou outras formas de “clientelismo”, que são acirradas de maneira perversa em algumas Unidades presenciais e com maior ênfase nas unidades não presenciais.

Cria-se nessa lógica, um ciclo vicioso, no qual a deformação do ensino superior serve de alimento à precarização do trabalho, essa equação resulta em uma lógica destrutiva da formação profissional de qualidade. Os impactos desse processo para o atendimento dos usuários não podem ser mensurados de imediato, mas certamente, contribuem gradativamente para o retrocesso das políticas e desvalorização da profissão (PNE/2010, p. 34-35).

A qualificação permanente e a participação coletiva de supervisores, discentes e profissionais nos encontros, seminários, fóruns e debates organizados pelas entidades organizativas ou outros espaços que provoquem a discussão e reflexão acerca da formação,

tornam-se estratégias a serem adotadas no enfrentamento às questões que se colocam como desafios.

Aos Coordenadores de Curso, Coordenadores de Estágio ou profissional de Serviço Social responsável pela abertura e credenciamento de campos de estágio nas UFAS, caberá em conjunto com o/a Supervisor/a de Campo, averiguar a pertinência do estágio com o Serviço Social¹²⁹ e a qualidade de formação necessária, bem como sua consonância com o projeto profissional.

Quanto à fiscalização do exercício profissional do assistente social supervisor nos referidos campos de estágio, esta será competência dos Conselhos Regionais de Serviço Social. Para tanto, uma Comissão de Orientação e Fiscalização COFI, formada por um Conselheiro que exercerá a coordenação, agentes fiscais Assistentes Sociais concursados e profissionais inscritos no CRESS será mantida em cada sede.

A Supervisão direta de estágio de Serviço Social deve ser realizada por assistente social funcionário do quadro de pessoal da instituição em que se ocorre o estágio, em conformidade com o disposto no inciso III do artigo 9º da lei 11.788, de 25 de setembro de 2008, na mesma instituição e no mesmo local onde o estagiário executa suas atividades de aprendizado, assegurando seu acompanhamento sistemático, contínuo e permanente, de forma a orientá-lo adequadamente (CFESS, Resolução 533, Art. 5º).

Constatamos que esta Resolução surge em consonância com a legislação que normatiza o estágio de estudantes em território nacional. Assim, como esclarece Sylvia Helena Terra, Assessora Jurídica do CFESS: “o supervisor de campo, deve estar vinculado às pessoas jurídicas de direito privado e de direito público que oferecem o estágio, para poder supervisioná-los. Esta é a condição estabelecida por lei, sob pena de ser considerado irregular e ilegal o estágio realizado¹³⁰” (CFESS, 2010, Parecer n. 36).

O estágio acontece permeado por descobertas que envolvem as relações de trabalho na rotina institucional que compõem seu cotidiano as dimensões éticas, políticas, teóricas, metodológicas, técnico-operativas da profissão e o inerente desafio na realização dos princípios que a norteiam. Estes princípios, expressos no Código de Ética Profissional do/a Assistente

¹²⁹ A Resolução n. 493 de 21 de agosto de 2006, dispõe sobre as condições éticas e técnicas do exercício profissional do Assistente Social.

¹³⁰ Para mais detalhes consultar o Parecer Jurídico nº 36 de 29 de novembro de 2010, elaborado por Sylvia Helena Terra, Assessora Jurídica do CFESS, cujo assunto é a consulta sobre a pertinência legal de assistente social, na condição de VOLUNTÁRIO realizar SUPERVISÃO DE CAMPO a estudantes de graduação em Serviço Social.

Social – CE,¹³¹ partem do reconhecimento da liberdade como valor ético central; a emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais, posicionamento em favor da equidade e justiça social, defesa do aprofundamento da democracia, enquanto socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida, a articulação com a luta geral dos trabalhadores; opção por uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero, posicionamento em favor da equidade e justiça social, defesa intransigente dos direitos humanos, ampliação e consolidação da cidadania.

[...] não é o Código de Ética que dificulta a realização do trabalho profissional. Não é o projeto ético-político que é ilusório ou de impossível efetivação [...] é o projeto político das classes dominantes que busca destituir de sentido histórico as experiências de resistência e de luta do trabalho; que busca desregulamentar e diluir profissões, desrespeitando processos coletivos de organização, cultura política e instrumentos normativos instituídos de modo legal e democrático; que assegura, por meio do Estado, iniciativas que resultam na precarização da formação e do exercício profissional (BARROCO, 2012, p. 15).

Com relação a este tema, o Código de Ética Profissional,¹³² aprovado em 13 de março de 1993, pela Resolução CFESS n. 273, em seu Título II Dos Direitos e Das Responsabilidades Gerais Do/a Assistente Social, expressa:

Artigo 4 – É vedado ao/à assistente social:

d- compactuar com o exercício ilegal da profissão , inclusive nos casos de estagiários/as que exerçam atribuições específicas, em substituição aos/às profissionais.

e- permitir ou exercer a supervisão de aluno/a de Serviço Social em Instituições Públicas ou Privadas que não tenham em seu quadro assistente social que realize acompanhamento direto ao/à aluno/a estagiário/a.

¹³¹ “O CE se organiza em torno de um conjunto de princípios, deveres, direitos e proibições que orientam o comportamento ético profissional, oferecem parâmetros para a ação cotidiana e definem suas finalidades ético-políticas, circunscrevendo a ética profissional no interior do projeto ético-político em sua relação com a sociedade e a história” (BARROCO, 2012, p. 53).

¹³² O primeiro Código de Ética Profissional do Assistente Social foi elaborado pela ABAS – Associação Brasileira de Assistentes Sociais, em 1948. A partir da criação do CFAS, em 1962, um novo Código é aprovado em 1965, passando a ter um caráter legal, assim como as reformulações posteriores em 1975, 1986 e 1993.

Compactuar tem o sentido de estar de acordo com o exercício ilegal, previsto no art. 47 da Lei de contravenções penais, inclui omissão, fazer “vista grossa” sem tomar qualquer atitude em relação à cessação de tal conduta que pode partir do/a estagiário/a conforme comentário da professora Maria Lucia Barroco (2012, p. 163). Descaracteriza-se como estágio a atividade exercida por discente, sob esta denominação, que não contemple supervisão direta de assistente social inscrita no CRESS e em pleno gozo de seus direitos profissionais, formalmente ligada à instituição campo de estágio e que exerça suas funções na mesma unidade do/a estudante do curso de Serviço Social.

No intuito de subsidiar a fiscalização exercida pelos CRESS e CFESS, tal normativa é considerada um avanço e vai ao encontro do compromisso estabelecido no Código de Ética Profissional, frente à qualidade dos serviços prestados pelos assistentes sociais aos usuários. Vai além, como destacado por Barroco (2012, p. 85): “constituindo-se num instrumento para sua reivindicação, no caso de ele não ser atendido adequadamente por um assistente social”.¹³³

A abertura de campos de estágio, tanto obrigatório como não obrigatório, efetuada por coordenadores de curso ou estágio, ou, profissional de Serviço Social que representa a UFA, deverá ser comunicada formalmente ao CRESS da respectiva jurisdição nos primeiros 30 dias a cada início de semestre letivo 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 (Resol 533 Art.1)

¹³³ X - Compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional. Trata-se aqui de um princípio fundamental inscrito no Código de Ética e, pois, norma jurídica. Nessa medida, sempre que a representação ou a denúncia se referir à violação dos princípios, será passível de enquadramento para apuração juntamente ou não com as demais regras que possuem relação como os fatos denunciados (BARROCO, 2012, p. 133) [...] Das 77 denúncias ocorridas entre os anos de 1993 e 2000 no CRESS/SP, 22 foram movidas por usuários e 12 se transformaram em processo ético, conforme pesquisa de Neide Fernandes em 2004, citada por Maria Lucia Barroco (2012, p. 85-86).

Os demais campos ou vagas de estágio abertos no decorrer do semestre ou ano letivo terão prazo de quinze (15) dias após sua abertura para a respectiva comunicação ao CRESS. O não cumprimento destes prazos ensejará multa à UFA¹³⁴, garantido o direito de defesa e do contraditório. Desta forma, pretende-se garantir a atribuição privativa de assistentes sociais no ato da supervisão direta de estágio e preservar a qualidade no processo de formação.

Constata-se nesta Resolução n.533/2008, que o estágio não obrigatório, definido na Lei n. 11.788/2008, deverá ocorrer nas condições definidas na referida lei e presente resolução. Estágio curricular obrigatório e não obrigatório, deverão constar no projeto pedagógico da UFA, bem como em sua política de estágio.

Conforme já referenciado, o conhecimento acerca do papel a ser desempenhado pelos sujeitos envolvidos no processo de supervisão influi na qualidade desta atividade no processo de estágio. Dito isto, torna-se relevante que as principais atribuições tcidas na PNE sejam aqui reproduzidas:

Principais atribuições do(a) Supervisor(a) de Campo:

Comunicar à coordenação de estágio da UFA o número de vagas por semestre e definir, em consonância com o calendário acadêmico e conjuntamente com a coordenação de estágio, o início das atividades de estágio do respectivo período, a inserção do estudante no campo de estágio e o número de estagiários por supervisor de campo, em conformidade com a legislação vigente;

Elaborar e encaminhar à coordenação de estágios do Curso de Serviço Social da UFA o Plano de trabalho do Serviço Social com sua proposta de supervisão e o respectivo cronograma de realização desta atividade;

Certificar se o campo de estágio está na área do Serviço Social, em conformidade às competências e atribuições específicas, previstas nos artigos 4º e 5º da Lei 8.662/1993, objetivando a garantia das condições necessárias para o que exer´cicio profissional seja desempenhado com qualidade e competência técnica e ética, requisitos fundamentais ao processo de formação do estagiário;

Oportunizar condições institucionai para o desenvolvimento das competências e habilidades do(a) estagiário(a), assumindo a responsabilidade direta das ações desenvolvidas pelo Serviço Social na instituição conveniada;

¹³⁴ Para mais detalhes, consultar a Resolução n. 568, de 15 de março de 2010, em que o CFESS, no uso de suas atribuições legais e regimentais, conferidas pela Lei 8.662/93, regulamenta o procedimento de aplicação da multa em questão.

Disponibilizar ao(à) estagiário(a) a documentação institucional e de temáticas específica referentes ao campo de estágio;

Participar efetivamente na elaboração do plano de estágio dos supervisionados, de acordo com o projeto pedagógico do curso, em parceria com o(a) supervisor(a) acadêmico(a), e manter cópia do referido documento no local de estágio;

Realizar encontros sistemáticos, com periodicidade definida (semanal ou quinzenalmente), individuais e/ou grupais com os(as) estagiários(as), para acompanhamento das atividades de estágio e discussão do processo de formação profissional e seus desdobramentos, bem como de estratégias pertinentes ao enfrentamento das questões inerentes ao cotidiano profissional;

Participar efetivamente do processo de avaliação continuada do estagiário, juntamente, com o supervisor acadêmico; quando da avaliação semestral, emitir parecer e nota de acordo com instrumental qualitativo, construído pelo coletivo dos sujeitos e fornecido pela coordenação de estágio da UFA;

Participar das reuniões, encontros de monitoramento, avaliação e atualização, seminários, fóruns de supervisores e demais atividades promovidas pela Coordenação de Estágios da UFA, para o devido estabelecimento da unidade imprescindível ao processo pedagógico inerente ao estágio supervisionado;

Encaminhar as sugestões e dificuldades à coordenação de estágios da UFA e contatar com os supervisores acadêmicos, Coordenador(a) de Estágios ou Coordenador(a) de Curso quando julgar necessário;

Manter o controle atualizado da folha de frequência do estagiário, observando a carga horária exigida no respectivo nível de estágio e atestando o número de horas realizado pelo estagiário;

Atender às exigências de documentação e avaliação solicitadas pela Coordenação de Estágio da UFA;

13) Decidir, juntamente com a Coordenação de Estágios e supervisão acadêmica, sobre os casos de desligamento de estagiários;

Avaliar a pertinência de abertura e encerramento do campo de estágio (PNE, 2010, p. 24).

Da Coordenação de Estágio

Propor normas e diretrizes gerais para a operacionalização de uma política de estágio condizente com os critérios e objetivos da formação profissional, com a participação de docentes, discentes e supervisores de campo;

Criar e acompanhar a Comissão de Estágio (grupo responsável pelo planejamento de atividades, acompanhamento e avaliação do Estágio na UFA) caso esteja prevista no projeto da UFA, o que esta política sugere, formada por representantes de: supervisores(as) acadêmicos(as), supervisores(as) de campo e estagiários(as);

Acompanhar e avaliar o desenvolvimento do Estágio, objetivando o alcance dos objetivos propostos;

Estabelecer contato com as diferentes instituições objetivando analisar sua programação, interesse e possibilidade de oferecimento de vagas para estágio, estabelecendo parceria para assegurar a qualidade do estágio, por meio da promoção de eventos e atividades, organizados pela UFA, direcionados a capacitação dos(as) supervisores(as) de campo;

Realizar, a cada semestre, contatos com as instituições campos de estágio e assistentes sociais, obedecendo aos critérios para abertura, ampliação e/ou manutenção das vagas de estágio objetivando oferecer um leque de opções para os estudantes. Em casos especiais, o(a) estudante, professor(a) ou assistente social que tenha interesse em alguma instituição para campo de estágio, deverá dirigir-se a Coordenação de Estágio, em tempo hábil, para que a mesma efetue análise do projeto e abertura oficial do campo de estágio;

Selecionar, credenciar e acompanhar os campos de estágio respeitando os princípios da política de estágio e considerando as demandas dos estudantes;

Propor/rever modelos de documentação: Plano de Estágio; Projeto de Ação Profissional; Roteiro de Avaliação de Relatório; Avaliação pelos professores do processo de estágio; Avaliação do estudante quanto ao processo de estágio;

Favorecer contatos, parcerias e troca de informações das instituições campos de estágio dos estudantes do curso e dos supervisores com a Coordenação de Estágio e professores visando estabelecer canais de comunicação contínua (encontro, reuniões, seminários, visitas, etc.);

Promover reuniões entre os professores da disciplina objetivando democratização e discussão das questões referentes ao estágio; troca de informações e experiências entre os professores; busca de unidade no encaminhamento da disciplina; articulação do processo de estágio com a proposta curricular;

Discutir e encaminhar, em conjunto com o professor da disciplina e supervisor de campo, o desligamento ou a transferência de estudantes do estágio, desde que seja detectado problemas relacionadas à extinção de programas/projetos;

Publicizar e possibilitar o acesso aos estudantes, professores e supervisores do material produzido pela Coordenação, por estudantes, por professores e do material relativo a estágio e áreas temáticas, de interesse desses segmentos;

Organizar, em conjunto com os supervisores acadêmicos, a apresentação dos campos de estágio e/ou experiências de práticas profissionais, objetivando a democratização de experiências entre os estudantes da faculdade, principalmente com os futuros estagiários a ser realizada ao longo do semestre;

Promover em articulação com a Comissão de Estágio, em caráter permanente, curso de Capacitação de Supervisores (podendo ser oferecido como atividade de extensão) e a organização da agenda do Fórum de Supervisores da UFA;

Atender as demandas dos Conselhos Regionais e garantir o cumprimento da documentação exigida pela resolução 533/2008 no que se refere às UFAs;

Fomentar, coordenar e articular o Fórum de Supervisores (da Unidade), em articulação com Fórum Estadual, caso exista, ou estimular a sua criação em articulação com o CRESS e as demais UFAs (PNE, 2010, p. 24).

Do(a) estagiário(a):

Observar e zelar pelo cumprimento dos preceitos ético-legais da profissão e as normas da instituição campo de estágio;

Informar ao supervisor acadêmico, ao supervisor de campo e/ou ao coordenador de estágios, conforme o caso, qualquer atitude individual, exigência ou atividade desenvolvida no estágio, que infrinja os princípios e preceitos da profissão, alicerçados no projeto ético-político, no projeto pedagógico do curso e/ou nas normas institucionais do campo de estágio;

Apresentar sugestões, proposições e pedido de recursos que venham a contribuir para a qualidade de sua formação profissional ou, especificamente, o melhor desenvolvimento de suas atividades;

Agir com competência técnica e política nas atividades desenvolvidas no processo de realização do estágio supervisionado, requisitando apoio aos supervisores, de campo e acadêmico, frente a um processo decisório ou atuação que transcenda suas possibilidades;

Comunicar e justificar com antecedência aos supervisor acadêmico, ao supervisor de campo e/ou ao coordenador de estágios, conforme o caso, quaisquer alterações, relativas a sua frequência, entrega de trabalhos ou atividades previstas;

Apresentar ao coordenador de estágio, no início do período, atestado de vacinação, no caso de realizar seu estágio em estabelecimento de saúde;

Realizar seu processo de estágio supervisionado em consonância como projeto ético-político profissional;

Reconhecer a disciplina de Estágio Curricular em Serviço Social como processo e elemento constitutivo da formação profissional, cujas estratégias de intervenção constituam-se na promoção do acesso aos direitos pelos usuários;

Participar efetivamente das supervisões acadêmicas e de campo, tanto individuais como grupais, realizando o conjunto de exigências pertinentes à referida atividade;

Comprometer-se com os estudos realizados nos grupos de supervisão de estágio, com a participação nas atividades concernentes e com a documentação solicitada (PNE, 2010, p. 24).

Para Marta Feiten Buriolla avanços importantes ocorreram no âmbito da profissão no que diz respeito ao estágio e à supervisão. No entanto, não se supriu certo descompasso dado pela defasagem que se presencia entre o ensino teórico e o terreno da prática. Para a autora a Supervisão Acadêmica apresenta-se como campo inexplorado e “tal configuração rebate diretamente na prática profissional e, por conseguinte, no estágio prático do aluno; portanto, entra em jogo aqui, o processo ensino-aprendizagem, a formação profissional do futuro assistente social (2011, p. 14). Nesta direção, o próximo passo propõe-se a desvelar a Supervisão Acadêmica do Estágio Supervisionado em Serviço Social compreendendo-o como campo inexplorado e fértil no processo da formação.

1.5 LUZES NA SUPERVISÃO ACADÊMICA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

[...] o estágio é o lócus onde a identidade profissional 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 com essa finalidade.

(Buriolla, 1999, p. 10)

O papel da Supervisão Acadêmica na prática docente de assistentes sociais é orientar estagiários, por meio de encontros individuais ou em grupos de até 15 alunos; avaliar, em conjunto com o supervisor de campo, seu aprendizado e as condições éticas e técnicas do campo de estágio; acompanhar a frequência deste estudante nesta atividade curricular obrigatória durante o percurso do processo de estágio em constante interlocução com o supervisor de campo, entre outras.

A Supervisão Direta do Estágio Supervisionado em Serviço Social é atribuição privativa de assistentes sociais. Na qualidade de supervisores, os profissionais estão sujeitos às dinâmicas conjunturais que permeiam a atividade. Na qualidade de trabalhadores, vinculados institucionalmente ao ambiente acadêmico e ao campo de estágio, os supervisores subordinam-se aos trâmites burocráticos e às limitações temporais inerentes a esta relação. Comprometem-se com a formação, representam a categoria – o que requer participação e envolvimento político – e responsabilizam-se pela qualidade dos serviços prestados aos usuários pelos estagiários.

A Supervisão Acadêmica que se dá nas relações de formação, no exercício e na atividade profissional, demanda estudos acerca de sua dinâmica. Legitimar o espaço da Supervisão exige reconhecimento de sua importância no processo formativo para subsidiar propostas que venham ao encontro da realidade em que o estágio acontece. Exige considerar o processo ensino-aprendizagem, a prática profissional e a qualidade da formação como tríade indissociável.

Para compreender a Supervisão Acadêmica como campo de possibilidades e decantar os pilares do projeto ético-político do Serviço Social que lhe dão sustentação – expressos nas DCSS/1996/2001, na Lei de Regulamentação da profissão nº 8.662 e no Código de Ética Profissional –, é necessário conhecer estratégias que lhe são possíveis e os desafios que lhe são impostos

[...]na jornada de trabalho do supervisor pedagógico, o tempo disponibilizado para planejamento, leituras e análises da documentação dos estagiários, bem como para as visitas e reuniões com os assistentes sociais de campo, não é computado como hora-aula, ultrapassando o período que excede a carga horária do docente..... Os recursos e as estratégias pedagógicas evidenciados configuram-se como trabalho contínuo, que se dá pelo plano de ensino, pelo projeto de trabalho, reuniões, encontros entre o assistente social de campo e o acadêmico (LEWGOY, 2011, p. 186-187).

A Supervisão Acadêmica caracteriza-se como área de trabalho e, nesta condição, assistentes sociais intervêm numa “interposição consciente que se efetiva na realidade social; (que) expressa os modos de interferir, de agir” (RODRIGUES, 1999, p. 15), no exercício da docência. A Supervisão exige que os professores decidam acerca dos meios que utilizarão para facilitar a interlocução com discentes, visando sua aprendizagem. Trata-se de estratégias construídas a partir da relação professor-aluno, professor/supervisor de campo e o professor e as instituições envolvidas.

Conhecimento e domínio de estratégias são ferramentas que manejadas com criatividade, reflexão e experiência, determinam o momento no qual floresce ao professor dispor de

[...] seu bom senso, sua experiência acumulada enquanto docente, e sua experiência enquanto aluno, tendo tido modelos de professores ao fazer seus cursos. Deste ponto de vista, comparamos o professor a um artista. Mas um artista também necessita de conhecimentos, de técnicas; um pintor deve saber usar os pincéis, escolher a tela, o tipo de tinta, misturar as cores, expressar luz sombra, profundidade, perspectiva. Quanto mais se conhece – seja o artista, seja o professor – mais o leque de opções de que se dispõe [...] as estratégias têm um componente de habilidade e, como todas as habilidades, elas são aprendidas através de treinos, de repetições (ABREU, 1990, p. 57).

Nesta atividade, cabe ocupar o espaço de discussão quanto aos Planos de Desenvolvimento Institucional¹³⁵ e Político Pedagógico do Curso,¹³⁶ sua construção¹³⁷ e seus currículos¹³⁸ as “estratégias pedagógicas para a formação e em mecanismos de resistência a formação mercadológica fortemente marcada no estado de São Paulo” (ABPESS/CRESS/SP, 2013).

Requer-se conhecimento das estratégias e habilidade no manuseio das opções que viabilizem a tarefa de formação por parte dos Assistentes Sociais que se dispõem a supervisionar na instituição de ensino.

A interdisciplinaridade constitui-se num importante indicador de avaliação da formação profissional, trazendo subsídios sobre esse processo. A exigência de um trabalho envolvendo outras áreas de saber compromete o supervisor acadêmico e de campo quanto à clareza da direção social da profissão e a ampliação do foco de seu trabalho junto aos discentes. O aluno, ao responder as expectativas dos campos de estágios, acolhe a possibilidade de conhecer diferentes saberes e outros projetos profissionais. Isso revela que a supervisão, como processo, constrói-se no momento em que é realizada, no encontro entre professor, supervisor, aluno e assistente social, supervisor e aluno vai se consolidando no compromisso coletivo de todos os envolvidos (LEWGOY, 2011, p. 191).

O conhecimento docente pauta-se na compreensão de conhecimento, da disciplina, dos alunos e dos processos de aprendizagem. Esta compreensão que é fruto do amadurecimento docente, não é um processo simples. Por isso, torna-se crucial combater a ideia de que ensinar é uma tarefa fácil, ao alcance de qualquer um. Por isso, enquanto se considerar o ensino como atividade natural será “difícil valorizar os professores e consolidar a dimensão universitária na sua formação” (NÓVOA. In: GATTI, 2013, p. 204).

¹³⁵ O Plano de Desenvolvimento Institucional PDI é exigido pelo MEC, corresponde ao plano estratégico da instituição [...] além de definir os objetivos [...] e os princípios educacionais orientadores de suas atividades, deverá demonstrar que possui os meios e recursos necessários tanto para cumprimento das atuais metas, em um cronograma estipulado, como para possível desdobramento de suas atividades ((MASETTO, 2012, p. 70).

¹³⁶ É o documento orientador de um curso que traduz as políticas acadêmicas institucionais. Entre outros elementos, é composto pelos conhecimentos e saberes necessários à formação das competências estabelecidas a partir do perfil do egresso; estrutura e conteúdo curricular; ementário; bibliografia básica e complementar; estratégias de ensino; docentes; recursos materiais; laboratórios e infraestrutura de apoio ao pleno funcionamento do curso.

¹³⁷ Construir um projeto pedagógico coletivo reforça a função da equipe diretiva ou coordenadora no sentido de administrar sua elaboração e consecução em sintonia com o grupo de professores, alunos, funcionários e sociedade. A construção coletiva ajuda a superar o imobilismo e a resistência à mudança, bem como acabar com o individualismo e o isolamento (MASETTO, 2012, p. 72).

¹³⁸ O Currículo é o coração do Projeto Pedagógico [...] um conjunto de conhecimentos, saberes, competências, habilidades, experiências, vivências e valores que os alunos precisam adquirir e desenvolver, de maneira integrada e explícita, mediante práticas e atividades de ensino e de situações de aprendizagem (MASETTO, 2012, p. 77).

Alzira B. Lewgoy (p. 189-190) chama a atenção quanto ao processo de qualificação e entende que a “ausência de capacitação não só compromete o processo de trabalho do profissional como o estrangula, uma vez que, não estando capacitado e atualizado, não acompanha as construções coletivas da categoria profissional”.

Nesta direção, o projeto do curso de atualização ABEPSS Itinerante, para além de objetivar o debate acerca das DCSS/1996/2001, como instrumento de luta contra a precarização do ensino e fortalecimento do projeto de formação profissional na defesa do projeto ético-político propõe:

o reforço da docência como parte do exercício da profissão frente ao crescimento expressivo de profissionais que se inserem nas UFAs, a necessidade de melhor formação e compreensão do projeto de formação do serviço social, a necessidade de ampliação da interlocução das UFAs com os CRESS (fortalecimento das comissões de formação e fórum de supervisores de estágio, etc), o fortalecimento institucional e político da ABEPSS e um possível mapeamento geral acerca do atual estágio da implantação das DC e seus desafios (ABEPSS, 2011, p. 08).

Numa realidade em que o estágio se torna estratégia de manutenção de alunos¹³⁹ no ensino superior, principalmente na rede privada, as condições éticas e técnicas do estágio e as possibilidades de ensino aprendizagem não são questionadas, posto que as vagas são disputadas frente à crescente demanda expressa na proliferação de cursos de Serviço Social.

A discussão acerca do Estágio e da Supervisão direta em Serviço Social, entendido nas Diretrizes Curriculares de 1996 da ABEPSS como um: “*momento privilegiado de aprendizado teórico-prático do trabalho profissional*” é impulsionada no processo de construção dos currículos. Como atividade obrigatória, com carga horária mínima regulamentada e legitimando a Supervisão Acadêmica:

¹³⁹ “[...] como desafio da docência, que é preciso repensar a forma de ensinar para este perfil do corpo discente, cujas condições de vida e de sobrevivência, por vezes, inclusive se identifica com os dos usuários da atuação profissional” (PAIXÃO, 2006 apud ABEPSS s/d, p.19).

Nos currículos que antecederam as Diretrizes Curriculares de 1996, a supervisão era realizada pelas assistentes sociais do campo, não sendo computada como atividade hora/aula, como ocorreu nos currículos de 1953 e 1970. No currículo de 1982, embora o estágio fosse considerado matéria complementar e obrigatória, também não foi incluída como carga horária (PINTO, 1986). Nas Diretrizes Curriculares (1996) o estágio supervisionado insere-se na grade curricular como atividade obrigatória, tendo como exigência uma carga horária de duração mínima de 15% sobre a carga horária mínima do curso de 2.700 horas, o que possibilitou à supervisão um status de *disciplina*¹⁴⁰ (LEWGOY, 2009, p.147)

Retomando, o Estágio Supervisionado no âmbito do Serviço Social tem caráter simultâneo ao curso como atividade curricular obrigatória com carga horária determinada. O estágio acontece no momento em que o discente adentra no espaço profissional do assistente social sob sua supervisão durante o tempo que ali permanece, de forma organizada e regularizada. Esta supervisão será compartilhada com o supervisor docente que representa a UFA e o objetivo geral será capacitar este estagiário para o exercício da profissão.

Não obstante, a respeito de sua relevância em manifestar a relação entre universidade e sociedade “os setores de estágios das unidades de ensino constituem verdadeiras caixas de ressonância da problemática social e econômica enfrentada por alunos e supervisores, no mercado de trabalho” (SILVA, 1987, p. 131). Neste intercâmbio reside a possibilidade de troca entre os sujeitos desta equipe supervisonal que mantém o curso conectado ao que ocorre no mercado de trabalho.

Compreendemos que, para uma formação considerada de qualidade, a supervisão exercida pela UFA e a supervisão que se estabelece na instituição que recebe discentes estagiários, manifesta-se de forma indissociável: “A separação entre as supervisões e a falta de clareza da competência atribuída aos supervisores são apontadas como elementos que interferem no processo de ensino-aprendizagem” (LEWGOY, 2009, p. 84). É possível afirmar que esta sincronia influencia positivamente no processo de ensinagem, contudo, essa indissociabilidade requer a ultrapassagem da visão dicotômica entre a instituição acadêmica como a que se incumbe da teoria e a instituição profissional que se incumbe da prática.

¹⁴⁰ Nas Diretrizes Curriculares (1996) disciplinas constituem-se em particularidades das áreas de conhecimento que enfatizam determinados conteúdos, priorizando um conjunto de estudos e atividades correspondentes a determinada temática, desenvolvida num período e com uma carga horária prefixada (ABEPSS, 2004 apud LEWGOY, 2009, p. 147).

O momento do estágio representa a materialização do projeto político pedagógico do curso no deslocamento discente para além do território acadêmico, mas ainda com o objetivo da formação sob Supervisão de campo e Supervisão Acadêmica que na PNE

[...] está imbricada diretamente com a finalidade social da profissão, na prestação de serviços sociais, que consiste, dentre outras questões, em conhecer e refletir com os(as) estagiários(as), em pequenos grupos, a realidade profissional nos campos de estágio, reconhecer os limites e possibilidades das respostas profissionais nas diferentes organizações no enfrentamento das expressões da “questão social”, reconhecer e debater os elementos constitutivos do projeto profissional em curso nos espaços socioocupacionais e sua relação com o projeto hegemônico da profissão (ABEPSS, 2010, p. 17).

Na Supervisão Acadêmica as turmas deverão obedecer ao limite de 15 estudantes e indica-se a subdivisão deste grupo “por áreas de atuação/conhecimento do Serviço Social (políticas sociais, fundamentos, trabalho, questão urbana e rural, questão geracional, etc.” (ABEPSS, 2010, p. 34). Sugere-se ainda que as turmas sejam divididas, considerando-se as áreas dos Grupos Temáticos de Pesquisa – GTPs da ABEPSS¹⁴¹, a saber:

- Serviço Social, Fundamentos, Formação E Trabalho Profissional
- Movimentos Sociais E Serviço Social
- Trabalho, Questão Social E Serviço Social
- Serviço Social, Relações De Exploração/Opressão De Gênero, Raça/Etnia, Geração, Sexualidades
- Política Social e Serviço Social
- Questão Agrária, Urbana e Ambiental
- Ética, Direitos Humanos e Serviço Social

Entre docentes, discentes e profissionais a supervisão grupal “um instrumento de expressivo potencial pedagógico, referendando que a construção de conhecimentos implica ação compartilhada” (LEWGOY, 2011, p. 188). A autora enfatiza, com base nesta constatação, a “necessidade do exercício contínuo de processos o saber-ouvir, o trabalho em equipe, a exposição de críticas e o posicionamento diante delas, habilidades que são requeridas para o trabalho profissional”. Os grupos que se limitam a 15 estudantes durante a supervisão acadêmica contêm estas possibilidades.

¹⁴¹ Disponível em: <<http://www.abepss.org.br/files/Coordenadores-de-GTPs.pdf>>. Acesso em: 14 de mar. 2015.

Nesta fase peculiar, singular da formação que possibilita o caminhar nas vias da teoria e da prática rumo a apropriação dos parâmetros do projeto profissional na efetiva articulação das dimensões teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas, a supervisão efetiva e qualificada

[...] se configura como elemento síntese na relação teoria-prática, na articulação entre pesquisa e intervenção profissional e que se consubstancia como exercício teórico-prático, mediante a inserção do aluno nos diferentes espaços ocupacionais das esferas públicas e privadas, com vistas à formação profissional, conhecimento da realidade institucional, problematização teórico-metodológica (CFESS/2008).

Uma das características interessantes na Supervisão Acadêmica diz respeito ao seu *status* como disciplina, porque ela integra o conteúdo curricular necessário para a formação acadêmica, no interior do Núcleo de Fundamentação do trabalho profissional, “porém não há convergência entre professores, alunos e assistentes sociais sujeitos da pesquisa sobre ser ou não ser a supervisão uma disciplina [...]” (LEWGOY, 2009, p. 190). Salientamos que a Supervisão Acadêmica, compreendida como disciplina,

[...] diferencia-se das demais pela natureza de seu conteúdo, pela centralidade e efetivo acompanhamento do ensino do trabalho profissional, com incidência nos conteúdos da grade curricular, em sua integralidade [...] como instrumentos de trabalho essenciais do supervisor o projeto político-pedagógico do curso, o (s) plano (s) de ensino da (s) disciplinas (s), a Lei de Regulamentação da Profissão, o Código de Ética, a bibliografia básica para o entendimento da questão social, política social e processo de trabalho (LEWGOY, 2009, p. 187-190).

Considerando estes instrumentos articuladores, a PNE elencou as principais atribuições da Supervisão Acadêmica:

- . 1. Orientar os(as) supervisores(as) de campo e estagiários(as) sobre a política de estágio da UFA, inserindo o debate atual do estágio supervisionado e seus desdobramentos no processo de formação profissional;
2. Orientar os (as) estagiários(as) na elaboração do Plano de Estágio, conjuntamente com os(as) supervisores de campo, de acordo com os objetivos acadêmicos, em consonância com o projeto pedagógico e com as demandas específicas do campo de estágio;
3. Supervisionar as atividades desenvolvidas pelos estagiários na UFA por meio de encontros sistemáticos, com horários previamente estabelecidos, e no local de desenvolvimento do estágio, quando da realização das visitas sistemáticas aos campos de estágio, contribuindo na efetivação da supervisão direta de qualidade, juntamente com o supervisor de campo;

4. Auxiliar o(a) estagiário(a) no processo de sistematização do conhecimento, orientando e revisando suas produções teóricas, como também contribuindo no processo pedagógico de análise do trabalho profissional;
5. Receber, ler, manter sigilo e observar criticamente as sínteses profissionais construídas pelos(as) estagiários(as), conduzindo a supervisão embasada em pressupostos teóricos, ético, políticos, técnico-operativos que contribuam com uma formação integral;
6. Organizar e participar de reuniões, encontros, seminários e outras atividades que se fizerem necessárias, com os supervisores de campo na UFA para atualizações acerca de demandas à profissão, qualificação do processo de formação e exercício profissional e o aprofundamento teórico sobre temáticas pertinentes à efetivação da supervisão direta;
7. Acompanhar a trajetória acadêmica do(a) estagiário(a), no que se refere ao processo de estágio, por meio da documentação específica exigida pelo processo didático de aprendizagem da UFA;
8. Fornecer, à coordenação de estágio ou órgão competente, os documentos necessários para compor o prontuário de cada estagiário;
9. Receber e analisar o controle de frequência, relatórios e demais documentos solicitados para avaliação dos acadêmicos em cada nível de estágio;
10. Avaliar o estagiário emitindo parecer sobre sua frequência, desempenho e atitude ético-crítica e técnico-política no exercício do estágio, atribuindo o respectivo conceito ou à respectiva nota;
11. Encaminhar à coordenação de estágio, relato de irregularidade ou demanda específica sobre a atuação dos campos, para efeito de realização de visita institucional (ABEPSS, 2010, p. 20).

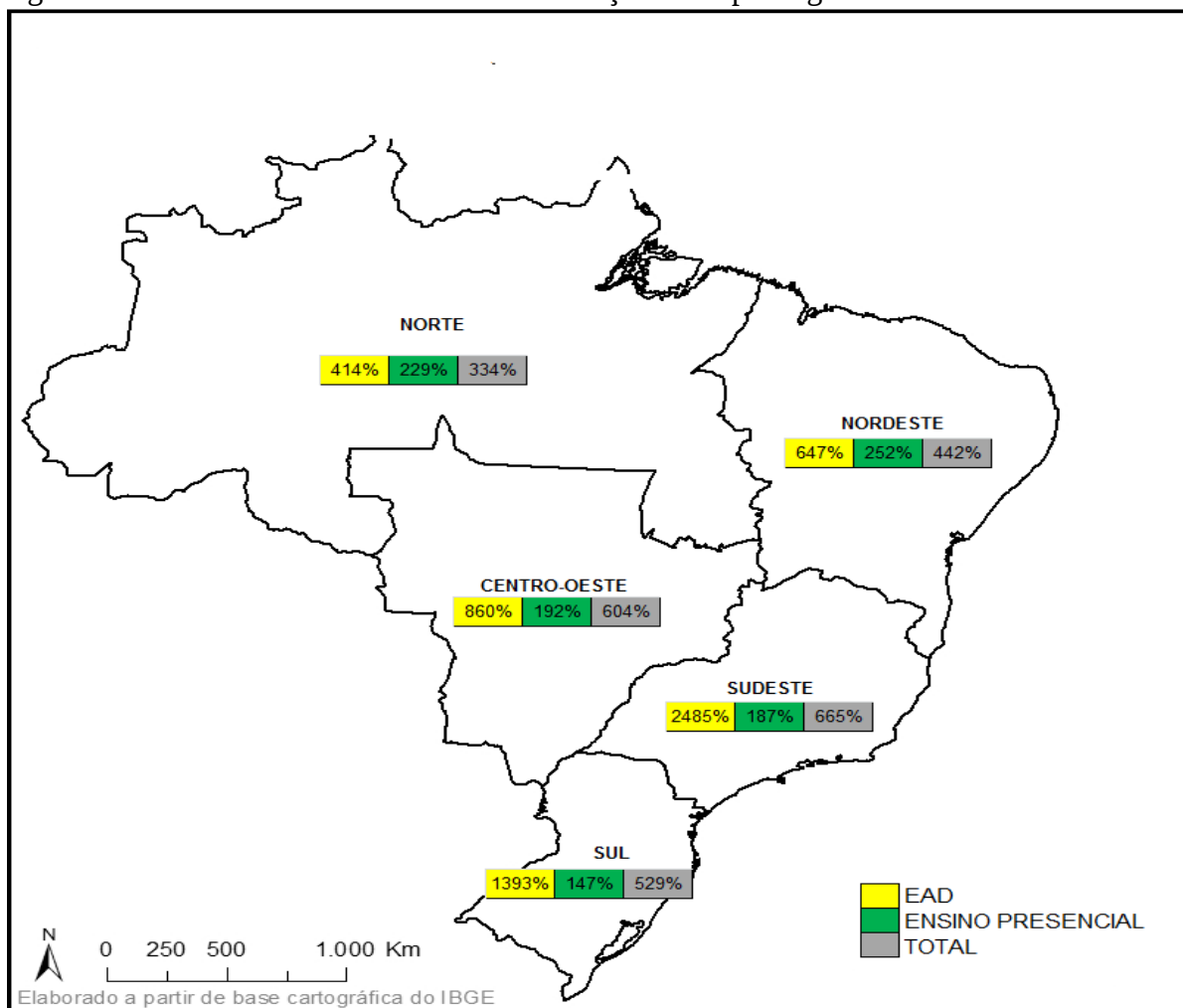
Diante desses apontamentos quanto à Supervisão Acadêmica e sua inequívoca importância estratégica no âmbito da formação em Serviço Social, surge o seguinte questionamento: como se dá a supervisão acadêmica no interior das turmas nos cursos de Serviço Social? Quais as estratégias articuladas por estes Supervisores Acadêmicos no processo de ensinagem? Considerando todo o aparato legal construído em torno do Estágio Supervisionado, quais os desafios no cotidiano da prática para sua efetivação? Na atual conjuntura do ensino superior qual a distância entre o ideal da supervisão acadêmica e sua real concretude? Quais proposições podem ser levantadas?

2 MAPEAMENTO - CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL (2013-2015)

2.1 BRASIL (2013-2015)

Os cursos difundem-se no país rapidamente. São 6.527 cursos de Serviço Social em 2015. Considerando este movimento, mapeamos os últimos dois anos (2013-2015) ponderando inicialmente, o índice de desenvolvimento dos cursos nas modalidades EaD e presencial.

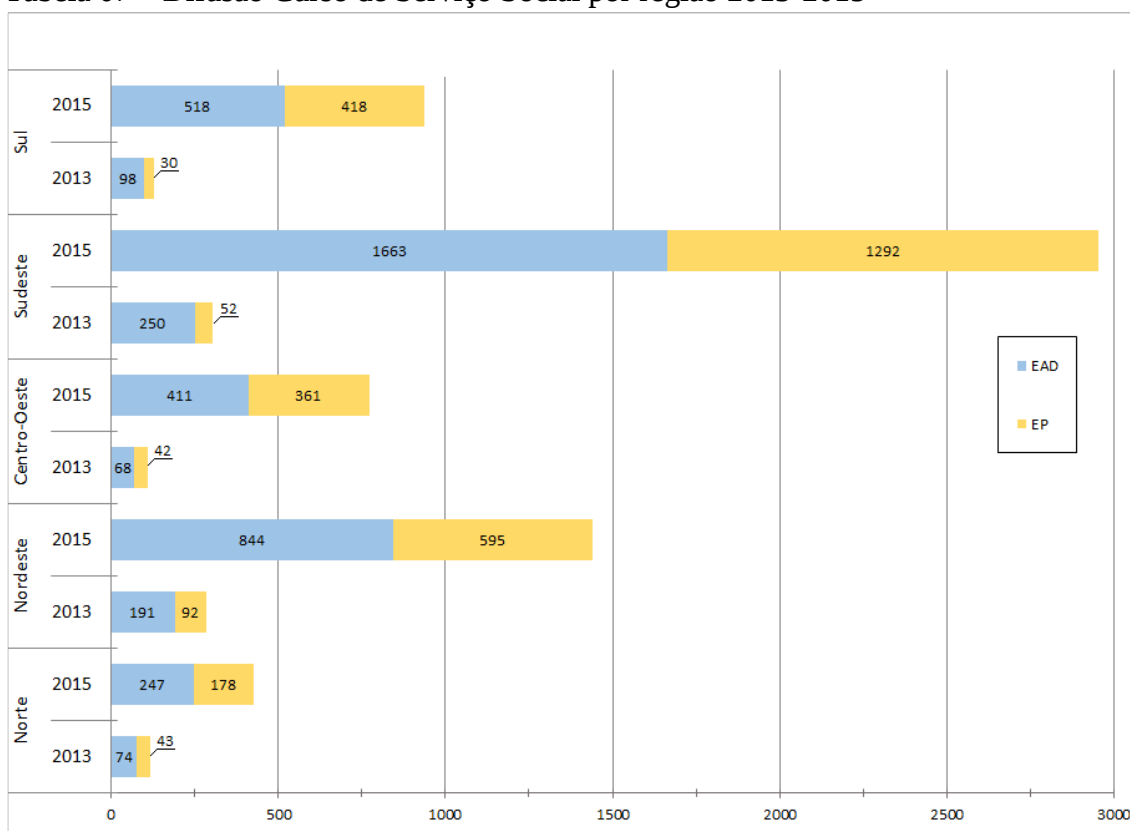
Figura 01 - Índice de difusão do Curso de Serviço Social por região 2013-2015



Fonte: A autora (baseado nos dados do e-MEC e SEMESP 2012/2015).

Observamos no mapa significativo aumento dos cursos de Serviço Social no período de dois anos (2013-2015). Os índices são reveladores, pois constatamos crescimento exponencial com maior protagonismo do EaD, em todas as regiões do país. Na região Sudeste, o índice do ensino nesta modalidade aponta crescimento de 2.485% em dois anos, seguido pela região Sul que cresceu 1.393% no período. Podemos visualizar na Tabela a seguir o significado destes índices para a formação em Serviço Social no país.

Tabela 07 – Difusão Curso de Serviço Social por região 2013-2015



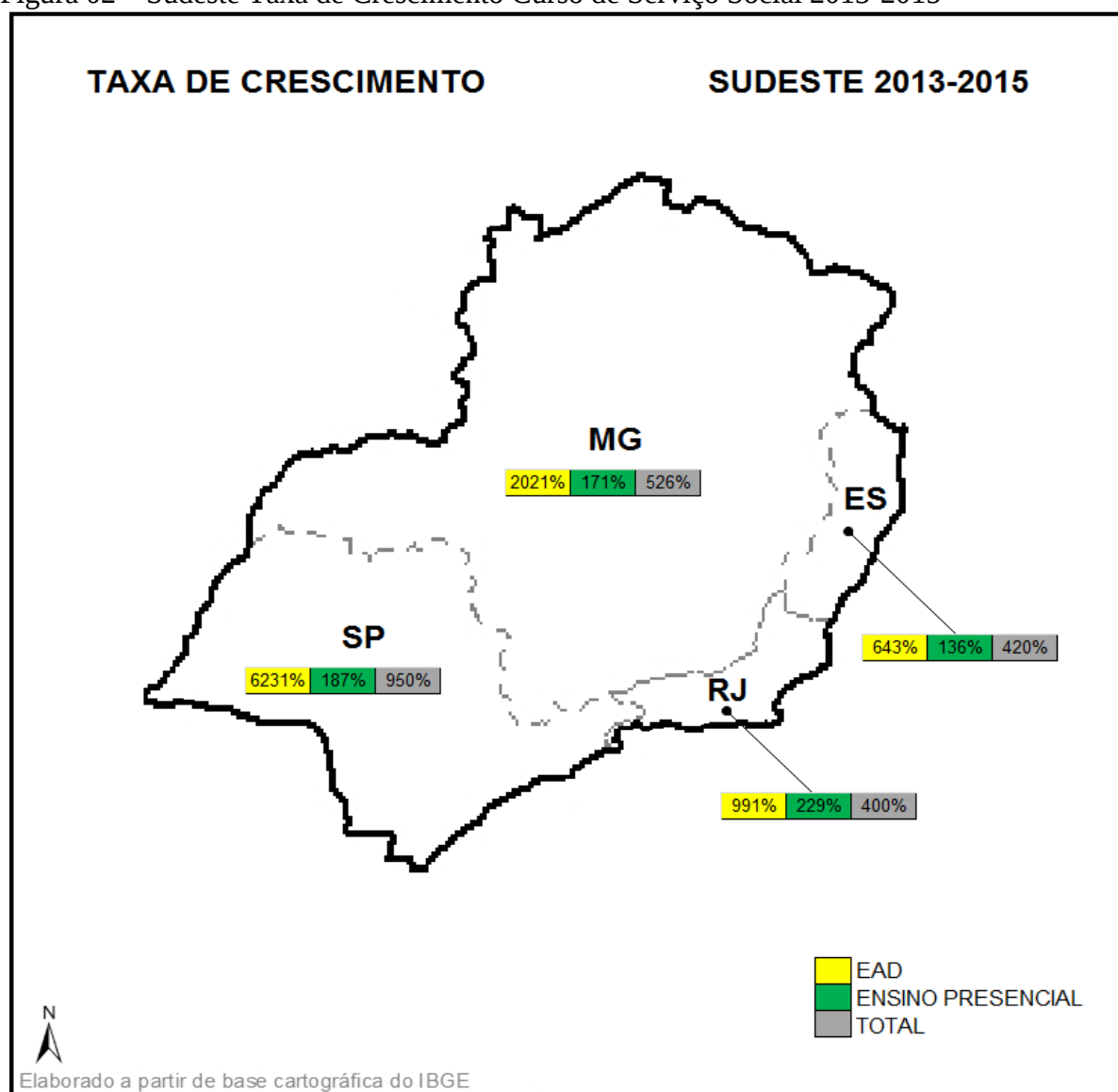
Fonte: A autora (baseado nos dados emitidos pelo e-MEC e SEMESP 2012-2015).

Ao ponderar sobre o total geral de oferta de cursos de Serviço Social, a região Sudeste mantém a histórica primeira posição. Esta difusão exponencial dos cursos, principalmente na modalidade EaD, sobreavisa quanto a uma potencial mudança no perfil profissional, e coloca em questão o projeto profissional que se almeja hoje no interior da profissão.

2.2 REGIÃO SUDESTE

A região Sudeste, com 1.663 cursos de Serviço Social, pode ser considerada o maior centro formador de Assistentes Sociais no país. São 1.292 cursos formando Assistentes Sociais a distância, e 371 cursos de Serviço Social na modalidade presencial.

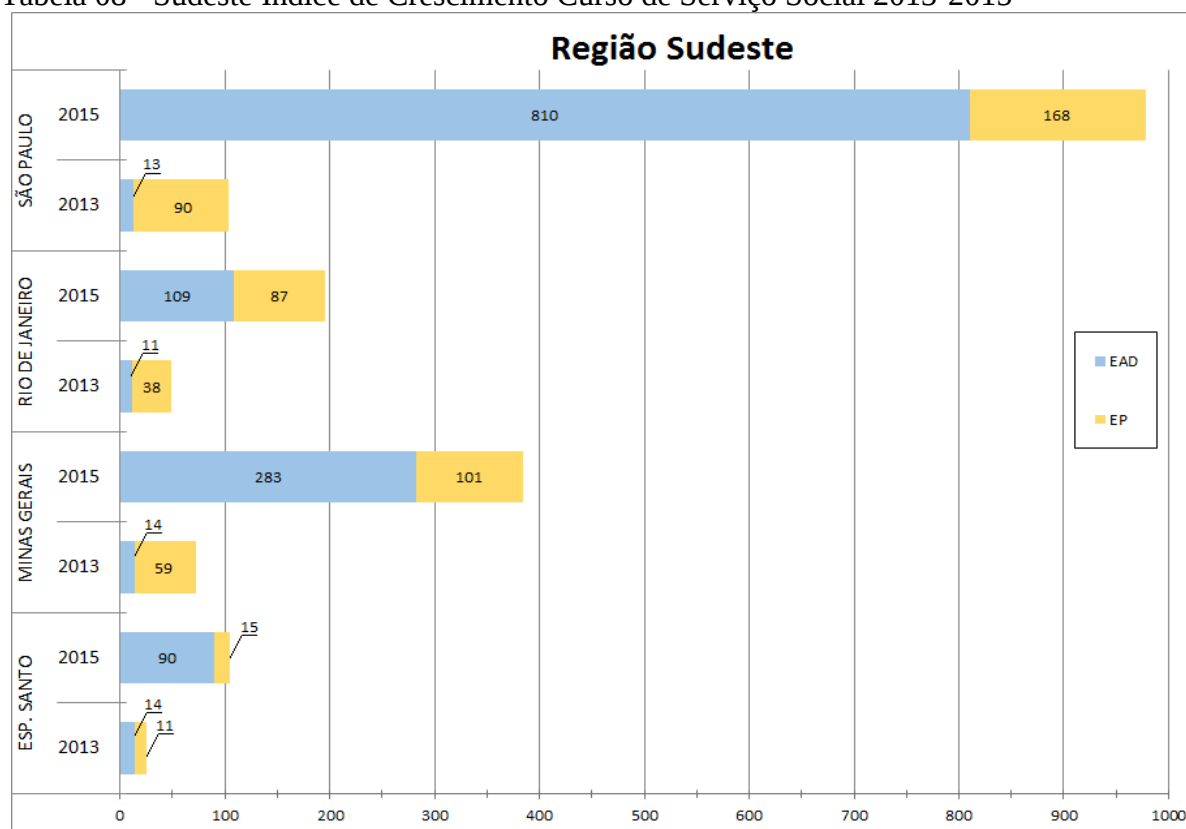
Figura 02 – Sudeste Taxa de Crescimento Curso de Serviço Social 2013-2015



Fonte: A autora (baseado nos dados emitidos pelo e-MEC e SEMESP 2012/2015).

Considerando o índice de crescimento nos Estados, São Paulo cresceu 6.231% em dois anos em cursos EaD. Na modalidade de ensino presencial houve crescimento de 187%, contudo, o status “em extinção” alerta para um breve reordenamento desses cursos.

Tabela 08 - Sudeste Índice de Crescimento Curso de Serviço Social 2013-2015



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados emitidos pelo e-MEC e SEMESP (2012/2015)

O Estado de São Paulo oferta 978 cursos de Serviço Social (EaD-810 e presencial-168); em Minas Gerais são 384 cursos, (EaD-283 e presencial-101); Rio de Janeiro, 196 cursos (EaD-109 e presencial-87), e no Espírito Santo são 105 cursos (EaD-90 e presencial-15).

A região Sudeste possui índices superiores ao das outras regiões, ostentando o maior contingente populacional com 84,6 milhões de pessoas; possui a maior a média de anos de estudos, que é de 8,3, sendo 8,4 para habitantes mulheres e 8,2 para os homens¹⁴² e, ainda é responsável por 24,2% dos analfabetos acima de 15 anos.

¹⁴² A média no país é de 7,7anos de estudo.

No Brasil, convivem 201,5 milhões de pessoas das quais, 13,0 milhões acima de 15 anos são consideradas analfabetas, com maior concentração na região Nordeste (PNAD de 2013)¹⁴³. São 27 Estados e 5.570 municípios numa área total de 8.515.767,049 km²¹⁴⁴. Nesse espaço, localizado na região Sudeste está o Estado de São Paulo que ocupa uma área de 248.222,36km² onde habitam 42.673.386 pessoas.

2.1.2 O Estado de São Paulo

O Estado de São Paulo é formado por 645 municípios, organizados em 15 Regiões Administrativas – RA: Região Metropolitana de São Paulo – RM; Araçatuba; Barretos; Bauru; Campinas; Franca; Marília; Presidente Prudente; Registro; Ribeirão Preto; Santos; São José do Rio Preto; São José dos Campos; Sorocaba; e RA Central.

Há oferta de curso presencial de Serviço Social em 52 municípios distribuídos pelas regiões administrativas do Estado. De Fernandópolis à cidade de Registro e, de Presidente Prudente a Paraibuna, em algum momento, discentes envolvem-se no movimento do ensino e aprendizagem relacionado ao Serviço Social.

São ao todo 70 IES no Estado paulista que ofertam 157 cursos de Serviço Social. Quanto à organização acadêmica são: 20 universidades, 34 faculdades e 16 centros universitários. Na categoria administrativa privada são mais de 12 mil vagas autorizadas¹⁴⁵ para o Curso de Serviço Social somente no Estado de São Paulo. No Estado, 03 instituições públicas concentram o total de 280 vagas autorizadas para o Curso de Serviço Social. São elas:

- 100 vagas - Universidade Federal de São Paulo UNIFESP, em Santos
- 90 vagas - Universidade Estadual de São Paulo UNESP, na cidade de Franca

¹⁴³

Disponível

em:

<ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_anual/2013/Sintese_Indicadores/sintese_pnad2013.pdf>. Acesso em: 06 maio 2015.

¹⁴⁴ Conforme publicado no DOU nº 16 de 23/01/2013, conforme Resolução Nº 01, de 15 de janeiro de 2013. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/cartografia/default_territ_area.shtm>. Acesso em: 09 maio 2015.

¹⁴⁵ Os dados quantitativos foram obtidos através do e-Mec. O número de vagas é relativo às vagas autorizadas quando do credenciamento do curso pela UFA junto ao MEC. Somente um estudo específico poderá constatar se as vagas autorizadas estão ociosas ou ocupadas.

- 90 vagas - Instituto Municipal de Ensino Superior de Bebedouro Victorio Cardassei IMESB

O IMESB, com organização acadêmica de Faculdade, funciona no município de Bebedouro, na Região Administrativa – RA de Barretos. Com natureza jurídica de órgão público do poder executivo municipal, o IMESB possui autorização para funcionar através de sua mantenedora, a prefeitura municipal de Bebedouro.

Nesse estudo, trabalhamos com dados do ensino presencial, mas, a título de ilustração, apresentamos panorama parcial do montante de vagas EaD. No momento do estágio, estes dados compõem a demanda por campo e supervisão, perpassando o universo desta pesquisa. São três exemplos que passamos a especificar: UNIP, Uniseb e ULBRA.

A Universidade Paulista – UNIP, é responsável pela formação de Assistentes Sociais em 599 cursos no país. São 30 páginas no site do e-MEC, com endereços nos municípios, sem outros detalhes como vagas etc. Somente na capital, São Paulo, a UNIP possui polos em 23 endereços. Chama a atenção que as vagas autorizadas no site não chegam a mil, entretanto, seria impossível imaginar que em cada curso somente dois estudantes estivessem matriculados, o que nos leva a deduzir que os números são outros e merecem uma pesquisa exclusiva, o que não cabe neste estudo.

A Uniseb trabalha com 5.000 vagas autorizadas; a A ULBRA¹⁴⁶ possui 278 cursos no Brasil com 4.000 vagas autorizadas, 89 cursos só no Estado de São Paulo, dispostos em 14 páginas no site do e-MEC. Na capital São Paulo; A ULBRA está presente em 10 endereços. A lógica das vagas ainda é uma incógnita, pois, da forma como são apresentadas, induz a pensar que são 14 estudantes em cada curso.

Isto nos leva a observar o quão importante e urgente se faz um mapeamento sério nesta modalidade de estudo, que possa subsidiar as entidades representativas da categoria na luta por um ensino público, gratuito e de qualidade.

¹⁴⁶ Adesão ao PROIES Lei 12.688/2012. O Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies) dispõe sobre o requerimento de concessão de moratória e parcelamento de dívidas tributárias federais pelas mantenedoras de instituições integrantes do sistema de ensino federal.

CAPÍTULO IV

1 DA METODOLOGIA À CONVERSA COM OS DOCENTES

[...] o labor científico caminha sempre em duas direções: numa, elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e encaminha-se para certas direções privilegiadas. E ao fazer tal percurso, os investigadores aceitam os critérios da historicidade, da colaboração e, sobretudo, imbuem-se da humildade de quem sabe que qualquer conhecimento é aproximado, é construído.

(MINAYO, 2003, p. 12)

Nesse estudo, nosso objetivo consiste em dar visibilidade à Supervisão Acadêmica de Estágio Supervisionado em Serviço Social; identificando as estratégias empreendidas e compreendendo melhor as perspectivas e os desafios docentes enfrentados nesta atividade. Desta forma, pretendemos fomentar o debate e ampliar a reflexão sobre o Estágio Supervisionado. Para isso, contemplamos os Cursos de Serviço Social com turmas ativas em Estágio Supervisionado, na modalidade presencial, localizadas no Estado de São Paulo, região Sudeste do Brasil.

Nosso estudo procurou abarcar tanto as dimensões quantitativas quanto as qualitativas, num movimento de complementaridade, propiciando maior compreensão contextual e conjuntural sobre o espaço em que ocorre a atividade de Supervisão. Segundo Minayo (2003, p. 22), “O conjunto dos dados quantitativos e qualitativos [...] não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois, a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”.

A dimensão qualitativa permite a aproximação do “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2003, p. 22). A quantificação numérica – e certos índices observados nos cursos de Serviço Social, sua incidência, disponibilidade de vagas, entre outras –,

relacionada à interpretação dos depoimentos de docentes dos cursos, favoreceram a captação mais aprofundada da problemática pesquisada.

Inicialmente, realizamos um estudo bibliográfico e documental, buscando apreender a Supervisão Acadêmica em sua complexidade. A Pesquisa Documental, ou de fontes primárias (MARCONI; LAKATOS, 1988, p. 56), incluiu diferentes informações, nas quais tentamos identificar as mudanças de caráter educacional, social, político, econômico e cultural no Ensino Superior, no Estágio Supervisionado e no Curso de Serviço Social.

Pesquisamos, ainda, dados de órgãos oficiais utilizados no Mapeamento, que permitiram visualizar as transformações relacionadas à oferta de cursos de Serviço Social no Brasil, durante o período 2013 a 2015. Alguns deles: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP; Sistema e-MEC; Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, supervisionado pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação – CGEE; Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo – SEMESP; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES; Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

O levantamento bibliográfico, ou de fontes secundárias (MARCONI; LAKATOS, 1988, p. 56), nos possibilitou conhecer estudos já realizados sobre nossa temática. Além disso, nossos estudos, baseados em fontes bibliográficas diversificadas, propiciaram a ampliação de nosso leque de leitura crítica. Citamos alguns deles: Bernardete Gatti, Iris Brzezinski, István Mészáros, Léa das Graças Camargos Anastasiou, Marcos Tarciso Masetto, Marilena Chauí, Miguel Zabalza, Selma Garrido Pimenta, entre outros.

Visamos evidenciar o andamento dos debates acerca da temática sobre a profissão, por isso, utilizamos produções de órgãos representativos do Serviço Social, como: Conselho Federal de Serviço Social – CFESS; Conselho Regional de Serviço Social – CRESS; Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS; Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social – ENESSO; e de revistas como: *Temporalis*, *Serviço Social e Sociedade*, *Serviço Social & Realidade* (da UNESP) e *Revista Universidade e Sociedade* (publicação da Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior – ANDES-SN); além de relatórios, anais dos encontros da categoria e publicações diversas.

No interior do Serviço Social, convém destacar produções recentes, como: Alzira Maria Baptista Lewgoy (2010), Claudia Mônica dos Santos (2012), Katia Lima (2009), Larissa Dahmer (2012), Maria Auxiliadora de Araújo (2015), Maria Beatriz Costa Abramides (2003),

Maria Marieta Koike (2009), Marilda Villela Iamamoto (2004, 2009), Marta A. Feiten Buriolla (2008, 2011), Samya Rodrigues Ramos (2009), Yolanda Guerra (2009), entre outros.

Sob essa perspectiva, analisamos a produção acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, da PUC-SP, dos dez últimos anos, utilizando as seguintes palavras-chave: Formação em Serviço Social, Estágio Supervisionado, Supervisão Acadêmica e Docência em Serviço Social.¹⁴⁷ Dentre os trabalhos recentemente produzidos três deles merecem destaque:

1) Dissertação de mestrado:

- a) **A prática pedagógica do assistente social docente:** contradições e possibilidades, de Maria Conceição Borges Dantas, 2012;

2) Teses de Doutorado:

- a) **Trabalho docente em tempos de mundialização do capital:** um estudo no âmbito do Serviço Social – microrregional de São Jose do Rio Preto – ABEPSS Sul II - 2012/2014, de Lucimara Perpetua dos Santos Benatti, 2014;

- b) **Serviço Social e trabalho docente:** precarização e intensificação do trabalho nas Instituições Privadas de Ensino Superior em São Paulo, de Valéria de Oliveira Albuquerque, 2015.

No Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, campus de Franca, desde 1992,¹⁴⁸ forma Mestres e Doutores nas linhas de pesquisa: Serviço Social e Mundo do Trabalho e Serviço Social: Formação e Prática Profissional. Nesse Programa, encontramos elementos relevantes para nosso estudo, como a disciplina optativa: *Formação Profissional em Serviço Social*: elementos constitutivos, e *Didática do Ensino Superior*, cuja ementa refere-se ao “Estudo das características da universidade brasileira, principais problemas e estabelecimento do perfil do professor do ensino superior no Brasil. Referencial teórico e instrumentos metodológicos. Atividade docente enquanto ato político, científico e técnico”.

¹⁴⁷ A busca por meio das palavras-chave ‘Supervisão Acadêmica’ e ‘Serviço Social’ obteve apenas um resultado no ano 2000, relativo a Dissertação de Mestrado de Celia Maria Grandini Albiero “Ensinar e Aprender: desafios constantes na formação profissional em Serviço Social”. Assim como a associação Docência e Serviço Social remeteu a dois resultados: 1) Tese de Doutorado de Simone Eneida Bacal de Oliveira, “Conhecimento e prática profissional: o saber fazer dos assistentes sociais em Manaus”; 2) duas publicações organizadas pela Prof^a. Dra. Maria Lucia Rodrigues: “Ensino de Serviço Social: Polêmicas – I Seminário Nacional de Docência em Serviço Social”, PUC/SP, 1992 e “Uma trajetória da docência em serviço social, no período 1936-76, PUC/SP, 1994.

¹⁴⁸ Como consta no site da UNESP Franca. Disponível em: <<http://www.franca.unesp.br/index.php#!/pos-graduacao/stricto-sensu/servico-social/apresentacao-historico/>>. Acesso em: 29 jun. 2015.

A produção de pesquisa desse Programa nos chamou atenção, por abordar a temática do Estágio, da docência e do “*homo complexus professor*”. Apresentamos alguns temas dessas pesquisas.¹⁴⁹

I) Doutorado:

- A centralidade do estágio supervisionado na formação profissional em Serviço Social, 2003, autora: Cirlene Aparecida Hilário da Silva Oliveira;
- Dimensões e limites da supervisão acadêmica de estágio em Serviço Social, 2011, autora: Luzilene de Almeida Martiniano;
- Supervisão de estágio em serviço social: tempos de mundialização do capital, 2014, autora: Leslieane Caputi;
- Serviço Social, educação e complexidade: um diálogo com o *homo complexus professor*, 2004, autora: Niulza Antonietti Matthes;
- O trabalho do professor universitário: percepções e sentimentos de Assistentes Sociais, 2004, autora: Josiani Julião Alves de Oliveira;
- Docência universitária: representações sociais das construções subjetivas, 2012, autora: Tatiana Machiavelli Carmo Souza.

II) Mestrado

- Trabalho docente e sofrimento mental: um estudo em uma escola pública do Estado de São Paulo, 2015, autor: José Antônio Pereira.

O Estado de São Paulo possui 645 municípios. Desses, encontramos 56 que ofertam curso de Serviço Social na modalidade presencial, conforme dados do eMEC.¹⁵⁰ Após realizarmos esse mapeamento, adotamos alguns critérios para delimitar a amostra de nossa pesquisa:

- Gratuidade na oferta do curso
- Representação da categoria administrativa pública federal e estadual
- Representação da categoria administrativa privada em diferentes organizações acadêmicas: Faculdade, Centro universitário e Universidade
- Prevalência do município de São Paulo que detém o maior número de cursos de Serviço Social

¹⁴⁹ Disponível em: <<http://www.franca.unesp.br/index.php#!/pos-graduacao/stricto-sensu/servico-social/teses/>>. Acesso em: 29 jun. 2015>.

¹⁵⁰ Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 maio 2015.

A partir dos dados, a amostra foi definida de acordo com os seguintes critérios:

- Cursos de Serviço Social, com turmas ativas em Estágio Supervisionado, localizados no Estado de São Paulo, principalmente na capital
- Representação da categoria administrativa pública, gratuita, nos âmbitos Estadual e Federal
- Categoria administrativa privada, privilegiamos a presença de cursos em Faculdade, Centro Universitário e Universidade

Observados os critérios elencados, inicialmente selecionamos os únicos cursos de Serviço Social no Estado de São Paulo na categoria administrativa Pública Federal e Estadual. O primeiro, localiza-se na cidade de Santos; o segundo, na cidade de Franca. Em seguida, elegemos três instituições de ensino privado – entre os cursos com notório reconhecimento no da profissão – visando a representatividade de diferentes organizações acadêmicas – o que resultou no seguinte grupo, conforme Tabela a seguir.

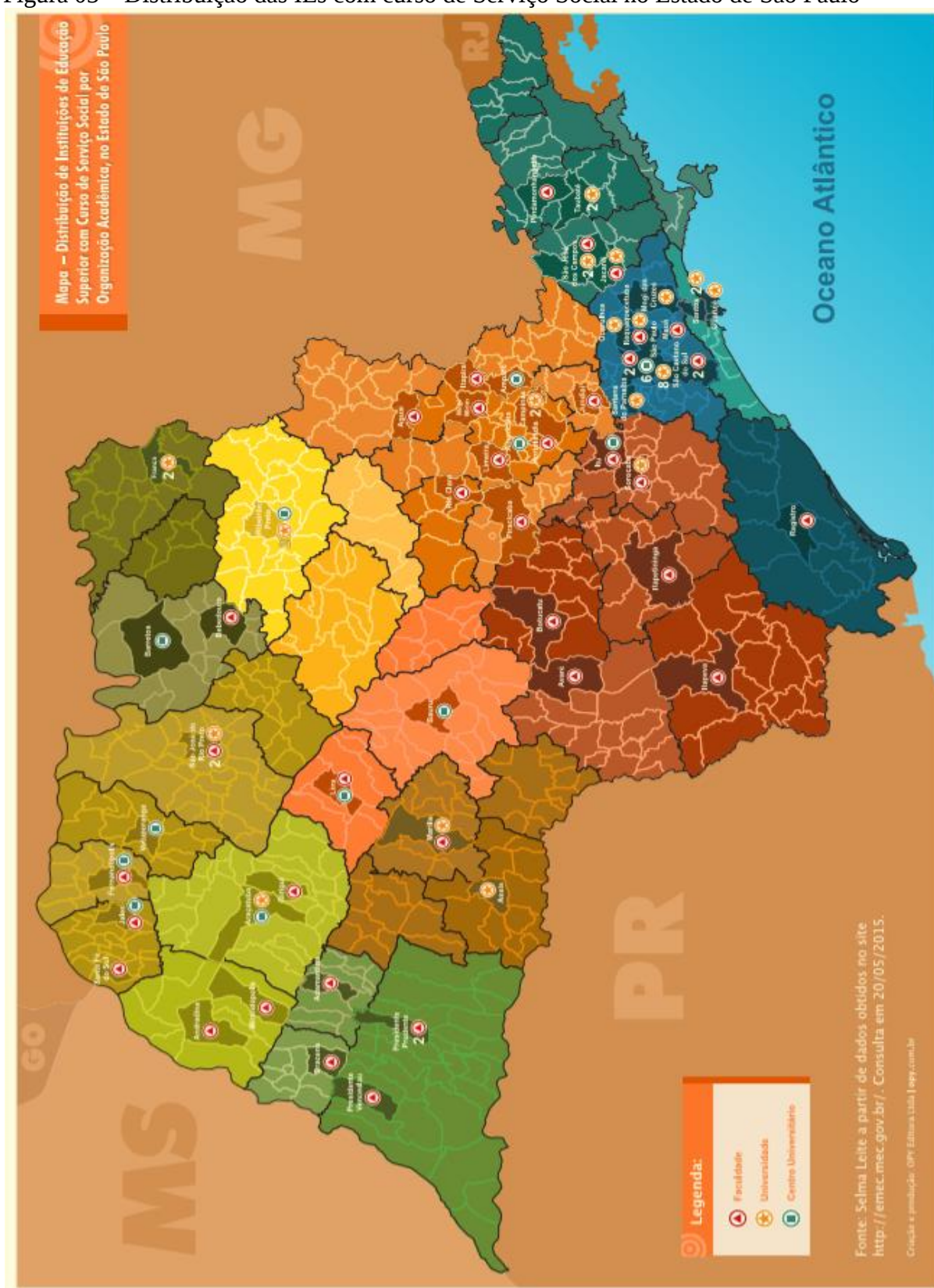
Tabela 09 – Características do Universo de Estudo

Organização Acadêmica	Município	Início do Curso	Categoria Administrativa
Universidade	Santos	2009	Pública Federal
Universidade	Franca	1977	Pública Estadual
Faculdade	S. Caetano Sul	1996(OU 1966?)	Privada
Universidade 151	São Paulo	1972	Privada
Centro Universitário	São Paulo	1968/2009	Privada

Fonte: A autora com base em dados do e-MEC

¹⁵¹ No atual contexto de aquisições, no âmbito do ensino superior privado, em que grandes grupos caminham para a monopolização, esta universidade foi adquirida por um centro universitário durante o processo de Supervisão, questão que será melhor explicada mais adiante. Para uma consulta mais ampla sobre o assunto consultar a Tese de Valéria Albuquerque defendida na PUCSP em 2015 que consta na bibliografia.

Figura 03 – Distribuição das IEs com curso de Serviço Social no Estado de São Paulo



Fonte: A autora (baseado nos dados do e-MEC, 2015).

O estágio, o momento no qual os Assistentes Sociais imergem na realidade prática em seus diferentes espaços sócio ocupacionais e as variadas condições sociais, geográficas, econômicas, políticas, culturais, que caracterizam esses locais e suas regiões, perpassam esses espaços, o que nos motivou a traçar uma breve descrição dos principais indicadores do perfil do grupo de amostra, conforme Tabela.

Tabela 10 – Principais Indicadores do Universo (2014)

MUNICÍPIO	ÁREA	POPULAÇÃO	SERVIÇOS	IPRS ¹⁵²	IDH M ¹⁵³	PIB	RENDAPER CAPITA	DOMICÍLIOS COM RENDAPER CAPITA ATÉ MEIO SALÁRIO MÍNIMO ¹⁵⁴	ANALFABETISMO 15 ANOS E MAIS
SANTOS	280,67	422.737	76,4%	G_1	0,840	37.722,53	1.364,92	14%	2,2%
FRANCA	605,68	328.640	76,86%	G_3	0,780	6.071,13	716,39	18%	3,44%
SÃO CAETANO DO SUL	15,33	150.319	59,18%	G_1	0,862	12.620,62	1.578,74	10%	1,55%
SÃO PAULO	1.521,11	11.513.836	81,88%	G_1	0,805	499.375,40	1.126,97	30%	3,18

Fonte: Autora com base nos dados do SEADE 2014. Disponível em I. Acesso em 10/05/2015.

¹⁵² Índice Paulista de Responsabilidade Social IPRS. Disponível em: <<http://produtos.seade.gov.br/produtos/perfil/perfilMunEstado.php>>. Acesso em: 10 maio 2015.

¹⁵³ Indicador que sintetiza três aspectos do desenvolvimento humano: vida longa e saudável, acesso a conhecimento e padrão de vida, traduzidos nas dimensões de longevidade, educação e renda. Quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano no município. Disponível em: <<http://produtos.seade.gov.br/produtos/perfil/perfilMunEstado.php>>. Acesso em: 10 maio 2015.

¹⁵⁴ Criado em 2007 por meio da Lei nº 12.640/2007, o Piso Salarial Regional do Estado de São Paulo contribui para que os trabalhadores paulistas recebam remunerações superiores ao salário mínimo nacional, já que as condições da demanda de mão de obra e de custo de vida no Estado levam, de um modo geral, a salários superiores à média nacional. Os pisos incorporam, assim, especificidades do mercado de trabalho paulista. Disponível em: <<http://www.emprego.sp.gov.br/pesquisa-e-servicos/piso-salarial-regional-de-sp/>>. Acesso em: 11 maio 2015.

Conforme observamos, a cidade de Santos está em segundo lugar no grupo de IDHM e Renda Per Capita, com expressiva participação de serviços. Possui menos pessoas vivendo com até meio salário mínimo, menos analfabetos acima de 15 anos – ultrapassando somente São Caetano do Sul, nos dois quesitos.

No município de Santos, na modalidade presencial, três instituições ofertam o Curso de Serviço Social; na modalidade EaD, são quatro instituições, a saber:

Tabela 11 – IES no município de Santos

Presencial			
IES	INÍCIO	VAGAS	OUTRAS INFORMAÇÕES
UNIP	14/02/2012	230	2 endereços
UNIFESP	02/03/2009	100	2 CURSOS
UNISANTOS	03/04/1970	40	
EaD			
UNIP	18/02/2008	X	2 endereços
ULBRA	31/03/2008	X	3 cursos
UNIFRAN	03/02/2014	X	x
UNIMES	15/02/2011	X	2 Cursos

Fonte: A autora (baseado nos dados do eMEC. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>).

A cidade de Franca constitui-se no segundo município em área e o terceiro em população do grupo da amostra. Apresenta o menor PIB do grupo e a pior Renda Per Capita. A cidade Integra o Grupo 3 do IPRS, com nível de riqueza baixo, mas com bons indicadores nas demais dimensões; seu IDH é inferior aos outros municípios da amostragem; o setor de serviços figura como expressivo; há mais habitantes do que São Caetano e Santos que recebem até meio salário mínimo. Franca lidera o grupo no quesito analfabetismo após os 15 anos de idade.

Em Franca, duas instituições ofertam o Curso de Serviço Social na modalidade presencial; na modalidade EaD, são quatro instituições, a saber:

Tabela 12 – IES no município de Franca

Presencial			
IES	INÍCIO	VAGAS	OUTRAS INFORMAÇÕES
UNIESP	26/01/1977	90 vagas	(2 cursos = 180 vagas: talvez)
UNIFRAN	09/02/2015.....	120 vagas	(2 cursos – 240 vagas, talvez)
EaD			
UNIP			
ULBRA			3
CURSOS			
UNIFRAN			2
CURSOS			
UNISEB	20/07/2011		

Fonte: A autora (baseado nos dados do eMEC. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>).

São Caetano do Sul, com modesta ocupação de área, possui importante participação da indústria, mais de 40%; pertence ao Grupo 1 IPRS; seu IDH é proeminente; o PIB está em terceiro lugar no grupo, mas a Renda Per Capita é superior à dos outros municípios do grupo; possui menos domicílios com Renda Per Capita inferior a meio salário mínimo; somente 1,55% dos habitantes com mais de 15 anos é analfabeto. Possui, portanto, o menor índice do quadro.

Em São Caetano do Sul, duas instituições ofertam o Curso de Serviço Social na modalidade presencial: FAPSS e TIJUCUSSU; na modalidade EaD, são quatro instituições: UNIP, UNIDERP, UNIMES, UNICID.

A cidade de São Paulo, a capital do Estado, representa o maior município tanto em território quanto em número de habitantes, cujos números também se refletem no PIB e na expressiva presença do setor de serviços. São Paulo pertence ao Grupo 1, aquele que agrega municípios com elevado grau de riqueza e também bons níveis nos indicadores sociais, do Índice Paulista de Responsabilidade Social – IPRS. Não obstante, o IDH e a Renda Per Capita ocupam o terceiro lugar neste grupo; há mais domicílios com pessoas que recebem até metade do salário mínimo, ou em torno de R\$450,00 (quatrocentos e cinquenta reais); e mais analfabetos maiores de 15 anos do que São Caetano do Sul e Santos.

Em são Paulo existem as seguintes IES na modalidade presencial: Anhanguera, UNIFAI, UNICAPITAL, FMU, UNITALO, FASP, FAPSS-SP, PUC-SP, UNIAN-SP, UNICASTELO, UNICID, UNICSUL, UNISA, UNINOVE, UNIP, USF. Na modalidade EaD: UNIP, ULBRA, UNIFRAN, UNISEB.

Os dados acima nos permitem resumir, no quadro a seguir, a situação do Curso de Serviço Social nas cidades que compõem o grupo da amostra.

Tabela 13 – Curso de Serviço Social nos Municípios do Grupo de Amostra

Curso de SS	Santos	Franca	S. Caetano Sul	São Paulo
Total de IES	07	6	5	20
Total de Cursos	13	11	6	62
IES Presencial	04	2	2	16
Cursos Presencial	05	4	3	54
IES EaD	04	4	3	04
Cursos EaD	08	7	3	07

Fonte: A autora (baseado nos dados do eMEC. Disponível em <<http://emec.mec.gov.br/>>).

O grupo participante da pesquisa foi composto por Supervisoras Acadêmicas do Estágio Supervisionado, que atuam nas instituições com cursos de Serviço Social, na modalidade presencial no Estado de São Paulo. Segundo levantamento do CRESS/SP, em 2013 havia 158 Supervisores Acadêmicos.

Para realizarmos as entrevistas, nosso primeiro contato deu-se por telefone e envio de e-mail à Coordenação do Curso ou do Estágio nas IES selecionadas. Após a apresentação e a explicitação da pesquisa, solicitamos indicação de representantes docentes da Supervisão Acadêmica para realizarmos a entrevista. Em seguida, contatamos diretamente as Supervisoras Acadêmicas que aceitaram participar desse estudo.

Em alguns casos, fizemos contato direto com algumas Supervisoras Acadêmicas que frequentam o Programa de Pós-Graduação da PUC/SP, e docentes que integravam a ABEPSS e CRESS, instâncias com as quais realizamos outras atividades profissionais. Salientamos que,

no caso específico da Universidade Paulista (UNIP), mesmo após contato telefônico cordial, a instituição recusou-se a participar da pesquisa.¹⁵⁵

O grupo de participantes de nossa pesquisa compõe-se de cinco Assistentes Sociais Docentes, vinculadas às IES selecionadas, que atuaram na disciplina de Supervisão Acadêmica no semestre imediatamente anterior à data da entrevista.

No intuito de apreender a dinâmica da Supervisão Acadêmica e as estratégias desenvolvidas, optamos por utilizar dois instrumentos complementares para coleta de dados: a entrevista e o questionário. A entrevista consiste num instrumento que permite a interlocução entre pesquisador e pesquisado:

[...] encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade¹⁵⁶ dos protagonistas, podendo se constituir um movimento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder [...] (SZYMANSKI, 2011, p. 15).

A entrevista nos permitiu perceber a dinâmica da ação narrada pelos sujeitos em seu contexto. Conjuntamente, a elaboração de um breve questionário (Anexo D) serviu de suporte à entrevista, para que pudéssemos construir o perfil do docente que desenvolve a Supervisão Acadêmica. O questionário aparece, neste sentido, como complementar ao processo de coleta das informações.

¹⁵⁵ 20 maio de 2014. “Boa noite, Prezada professora infelizmente não foi autorizado pela coordenação geral a realização da pesquisa. Atenciosamente, Assistente Social - CRESS/SP: 42.xxx Coordenador local do curso de Serviço Social, Campus Pinheiros e Sorocaba”.

¹⁵⁶ Objetos principais da investigação qualitativa – referem-se a informações construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia. Os cientistas sociais costumam denominar [...] de dados “subjetivos”, pois só podem ser conseguidos com a contribuição da pessoa. Constituem uma representação da realidade: crenças, maneiras de pensar; opiniões, sentimentos, maneiras de sentir; maneiras de atuar; condutas; projeções para o futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos (MINAYO, 2011, p.65).

2 BREVE PERFIL DAS DOCENTES SUPERVISORAS

Há algum tempo, o CRESS/SP tenta produzir um perfil dos docentes supervisores. Entretanto, por diferentes motivos, e apesar de existirem as informações, os dados não foram tabulados, o que impossibilitou um estudo comparativo deste perfil. Assim, o perfil que elaboramos em nossa pesquisa, apesar de ainda carecer de maior precisão, poderá servir como orientação sobre o tipo de profissional que integra a Supervisão Acadêmica.

Na construção deste perfil, adotamos os seguintes itens: idade e sexo; formação e especializações; cursos de pós-graduação; titulações; vínculos institucionais; tempo na docência; outras funções na IES; tempo, organização, planejamento e estratégias na Supervisão Acadêmica. Finalizamos o questionário com uma pergunta aberta sobre o que, na opinião da entrevistada, poderia ser alterado no processo de Supervisão Acadêmica.

Tabela 14 – Idade das Entrevistadas

SUPERVISORA ACADÊMICA	ANO DE NASCIMENTO	IDADE
PB_1	1967	48
PB_2	1966	49
PR_1	1958	57
PR_2	1966	49
PR_3	1961	53

Fonte: A autora

As entrevistadas são todas do sexo feminino, tendência que vigora na profissão, conforme demonstram estudos, como a pesquisa do CFESS (2005), Assistentes Sociais no Brasil: elementos para o estudo do perfil profissional,¹⁵⁷ cujos resultados demonstraram que apenas 3% de homens brasileiros se inserem profissionalmente no Serviço Social. A maioria de nossas entrevistadas nasceu na década de 1960, possuindo idade entre 48 e 57 anos.

Tabela 15 - Formação – Graduação

SUPERVISORA ACADÊMICA	IES	ANO DE CONCLUSÃO	IDADE
Pb_1	UNESP	1988	21a
Pb_2	UFJF	1990	24 ^a
Pr_1	FMU	1978	20 ^a
Pr_2	PUC/SP	1988	22 ^a
Pr_3	PUCSP	1983	22 ^a

Fonte: A autora

Notamos haver uma aparente coincidência pelo fato de os docentes formados em instituições públicas também ministram aulas nessa mesma categoria administrativa. Outra constatação foi a presença de docentes formados sob a orientação de dois currículos diferentes: um decorrente das transformações enunciadas pelo Movimento de Reconceituação (1970); outra, que resultou na elaboração do novo projeto político pedagógico da profissão (a partir de 1980).¹⁵⁸

¹⁵⁷ Os indicadores do perfil geral do(a) Assistente Social são: sexo, idade, religião, pertença étnico-racial, orientação sexual, situação conjugal e número de filhos (CFESS, 2005, p. 18).

¹⁵⁸ “A década de 1980 é um marco no debate sobre os fundamentos do Serviço Social no Brasil inspirado numa teoria social crítica, que norteia um projeto acadêmico-profissional” (IAMAMOTO, 2014, p. 614).

Tabela 16 – Pós-Graduação Mestrado

SUPERVISORA ACADÊMICA	IES	TEMPO ESTIMADO DA GRADUAÇÃO INGRESSO	ANO DA TITULAÇÃO	IDADE NO ANO DA TITULAÇÃO
Pb_1	UNESP	10 anos	2002	33a
Pb_2	PUCSP	4 anos	1996	30a
Pr_1	PUCSP	28 anos	2006	48a
Pr_2	PUCSP	20 anos	2010	42a
Pr_3	PUCSP	30 anos	2013	52a

Fonte: A autora

Observamos que a admissão no programa de mestrado acontece para as docentes da universidade pública no máximo dez anos após a conclusão da graduação. Considerando a idade das docentes, constatamos que se titularam entre 30 e 33 anos de idade. Quanto às docentes das IES privadas, integram-se na pós-graduação *strictu sensu*, nível mestrado, 20 a 30 anos após a graduação em Serviço Social e obtêm a titulação de mestre de 10 a 25 anos mais tarde, com idade entre 42 a 58 anos.

A ação de prorrogar o ingresso no programa de pós-graduação *strictu sensu*, concilia-se com a tendência apontada no estudo da PNPG: dados de 2008 apontam o ingresso tardio de brasileiros e brasileiras na pós-graduação, homens na faixa de 46 anos e mulheres 43 anos (PNPG/2010). As mulheres, que desde 1998 conquistam espaço, em 2010 foram maioria entre o meio milhão de titulados no país, embora recebam, em média, 42% menos em seus salários do que seus colegas homens. Entre 1996 e 2009, segundo dados da Capes 2010, houve retração nos programas da esfera pública, enquanto os programas privados cresceram 427%.

Entre as docentes, prevalece a titulação no programa da pós-graduação em Serviço Social na PUC/SP.¹⁵⁹ Na avaliação trienal da CAPES,¹⁶⁰ o Programa manteve nota máxima,

¹⁵⁹ Pioneiro em 1971 e referência de excelência no país e no exterior. Informações coletadas no site da PUC/SP. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/servico-social#historia>>. Acesso em: 19 maio 2015.

¹⁶⁰ O sistema de avaliação da pós-graduação brasileira, operado desde o ano de 1976 pela Capes, classifica trienalmente a qualidade dos programas de mestrado e doutorado. Os resultados da avaliação nos termos da sistemática hoje em vigor, introduzida em 1998, atribui notas na escala de “1” a “7” aos programas de pós-graduação (PNPG, 2011-2020, p. 59).

garantindo recursos, como bolsas de estudos e atividades relacionadas à qualificação acadêmica. Até 2010 o programa acumulava 810 dissertações.

Tabela 17 - Pós-Graduação Doutorado

SUPERVISORA ACADÊMICA	IES	TEMPO ESTIMADO DO MESTRADO AO INGRESSO	TITULAÇÃO DOUTORADO	IDADE
Pb_1	UNESP	1 ano	2007	33a
Pb_2	PUCSP	6 anos	2006	40a
Pr_1	PUCSP	Não	Não	Não
Pr_2	PUCSP	4 anos	2018	52a ¹⁶¹
Pr_3	PUCSP	1 ano	2017	56a ¹⁶²

Fonte: A autora.

Os dados da Tabela apontam similaridade no tempo estimado entre a titulação de mestre das docentes e o momento de se entrarem no doutorado. Contudo, podemos notar que as Assistentes Sociais Supervisoras Acadêmicas das IES públicas se titularam Doutoradas com idade entre 33 e 40 anos, portanto, em média, dez anos antes que a previsão de titulação das outras docentes do ensino privado.

No Brasil, são 190 mil doutores em todas as áreas, segundo censo de 2010.¹⁶³ O título pode significar melhor salário¹⁶⁴ ou possibilidade de participar em concursos na IES públicas.¹⁶⁵ Segundo Albuquerque (2015), a aspiração pela carreira pública está relacionada à possibilidade de projetar uma carreira acadêmica em condições mais satisfatórias de trabalho e

¹⁶¹ No Programa de Pós-Graduação de Serviço Social da PUC/SP, a duração mínima para o Doutorado é de 36 meses e no máximo 48 meses. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/servico-social>>. Acesso em: 03 jun. 2015. Consideramos, para fim deste estudo, o tempo máximo para a titulação da docente.

¹⁶² Consideramos, para fim deste estudo, o tempo máximo para a titulação da docente.

¹⁶³ (0,12%) considerando o percentual da população com 10 anos ou mais anos de idade (CGEE 2012, p. 13-16).

¹⁶⁴ Trata-se de bônus educacionais “Os brasileiros cujo nível de instrução mais elevado é o mestrado recebem remuneração média 84% superior aos que apenas concluíram o curso superior. Os que concluíram o doutorado recebem 35% mais do que os que só fizeram o mestrado”

¹⁶⁵ Para cada conjunto de dez doutores brasileiros que obtiveram seus títulos no período 1996-2006 e que possuíam emprego formal no ano de 2008, aproximadamente oito trabalhavam em estabelecimentos cuja atividade econômica principal era a educação (CGEE, 2010, p. 37).

reconhecimento.¹⁶⁶ A exigência de titulação para o reconhecimento e a autorização de funcionamento do curso de Serviço Social nas IES dos docentes pode também condicionar a procura pelo Doutorado.

Ressaltamos que, assim como no mestrado, a procura pelo Programa de Pós-Graduação da PUC/SP sobressai-se entre as opções para o Doutorado. Em 1981, o Programa foi pioneiro, no Brasil e na América Latina, na criação do curso de Doutorado em Serviço Social.

Tabela 18 - Vínculo de Trabalho

SUPERVISORA ACADÊMICA	CONTRATO TRABALHISTA COM IES	OUTRO VÍNCULO	CIDADE DE RESIDÊNCIA MESMA DA IES
Pb_1	CLT/40 horas	Não	Sim
Pb_2	D.E./40 horas	Não	Sim
Pr_1	CLT/40 horas	TJ/A.S. Aposentada	Sim
Pr_2	Horista(confirmar)	Prefeitura/A.S.Afastamento	Não
Pr_3	CLT/32 horas	Prefeitura/A.S.	Não

Fonte: A autora.

Nas IES públicas, há dois tipos de contratos: CLT/40 horas e Dedicação Exclusiva – 40 horas. No entanto, por se tratar de vínculo único, presume-se que as docentes, durante o período de trabalho, se dediquem integralmente ao ensino, à pesquisa e extensão exigidos pela universidade. Outro fator importante consiste na proximidade entre o trabalho e a residência, o que otimiza o tempo destinado ao trajeto diário à universidade.

Nas IES privadas, os contratos baseiam-se na CLT e oscilam quanto às horas contratadas – quarenta e trinta e duas horas semanais – estas horas estão relacionadas, com exceção da Pr_1, às atividades em sala de aula. Todas as docentes das IES, nesta categoria administrativa, possuem outros vínculos empregatícios e a maioria não reside na mesma cidade em que leciona.

Em nosso trabalho, observamos, na prática, o que a recente pesquisa de Albuquerque (2015), identificou sobre a necessidade de debate da frágil situação a que se submetem

¹⁶⁶Em 2008 são 321.493 funções docentes no ensino superior. O percentual de doutores, em relação ao total de funções docentes no ensino superior brasileiro, subiu de 23% no ano de 2007 para 24% em 2008 (77.164 doutores docentes). A maior proporção de funções docentes com nível de doutorado (36,8%) está presente nas universidades (Capes 2010 p. 42). Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2015.

assistentes sociais docentes. Fragilidade mais acentuada no ensino privado, no qual a preparação de aulas, correção de provas e trabalhos, tempo para qualificação, entre outras demandas inerentes ao magistério superior, não são contempladas nos regimes de contratação, principalmente no de horistas, ressaltando que as condições precárias de trabalho se relacionam diretamente à equação: Tempo x Demanda de Trabalho.

Podemos afirmar, quanto ao perfil das Supervisoras Acadêmicas (sem pretendermos generalizar os resultados que obtivemos), com base nos dados deste grupo de amostra, que as docentes possuem idade entre 48 e 57 anos (média 51 anos); graduadas entre 1978 e 1990, por volta dos 20 e 24 anos; em instituições públicas (docentes que lecionam em universidades públicas), e em instituições privadas (docentes que lecionam em universidades privadas).

A titulação de mestre teve variação maior, adquirida entre 4 e 30 anos após a graduação, com idade entre 30 e 52 anos. As docentes das IES públicas são doutoras; outras duas docentes são doutorandas. Apenas as docentes das IES públicas possuem um único vínculo trabalhista (D.E. e CLT) e residem na mesma cidade em que lecionam; as outras três docentes estão vinculadas ao serviço público (Prefeitura e TJ).

3 ENTREVISTAS E CATEGORIAS ANALÍTICAS

No colhimento de depoimentos de Assistentes Sociais Docentes Supervisores Acadêmicos do Estágio Supervisionado, nos cursos presenciais em Serviço Social no Estado de São Paulo, e com turmas ativas em estágio, adotamos a proposta de Heloisa Szymanski (2011, p. 15) de entrevista reflexiva como “encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas”.

Consoante a este procedimento metodológico, entrevistador e entrevistado protagonizam a ação de construção do conhecimento. Como ferramenta, a reflexividade permite que o sujeito da pesquisa ouça sua narrativa a partir da perspectiva do pesquisador; num movimento que possibilita ao entrevistado concordar, modificar ou refazer sua fala; cujo objetivo é aproximar as respostas do entrevistado a sua real proposição, apurando a compreensão daquilo que se revela.

Inicialmente, fizemos uma breve apresentação, justificamos o motivo de sua presença nesta entrevista e certificamos às participantes sobre a adoção de todos os procedimentos necessários ao seu bom andamento. Assim, o tema, os objetivos e os esclarecimentos sobre os critérios de escolha da amostra foram claramente explanados, de forma breve e, num clima de cordialidade, ressaltamos a importância das entrevistas para essa pesquisa e reflexões sobre nossa profissão.

A autorização para a gravação da fala e a divulgação, de forma anônima, foi solicitada por escrito, através do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE, ANEXO E) ressaltando que ser facultado, a qualquer momento, solicitação de informações ou esclarecimentos sobre o processo da entrevista. Todo processo foi realizado sob sigilo absoluto, sendo preservada a identidade das entrevistadas. Observamos às participantes que, a qualquer tempo, será possível acessarem o material, gravado e escrito, produzido durante a entrevista.

Previamente agendadas, via correio eletrônico e contato telefônico, as entrevistas individuais aconteceram em locais que procurassem resguardar o sigilo indicado pela entrevistadora. Duas entrevistas foram gravadas na PUC/SP, sala do NEMESS, que dispôs das condições necessárias para sua efetivação. O restante das entrevistas aconteceu nos municípios e instituições nos quais as Supervisoras Acadêmicas atuam, em salas relacionadas ao estágio.

O contato inicial desencadeou interação¹⁶⁷ entre a pesquisadora e as entrevistadas o que fez as entrevistas fluírem sem interferências. Apresentamos as questões norteadoras da Entrevista (ANEXO F), sobre as quais as entrevistadas puderam discorrer livremente acerca do tema. A pesquisadora pode interpelar, de forma gradativa, para descrever a impressão causada “[...] sem perder de vista os objetivos de seu estudo [...] elaborando sínteses, formulando questões de esclarecimento, questões focalizadoras e questões de aprofundamento” (SZYMANSKI, 2011, p. 36-43).

Encerrada a etapa de coleta de dados, iniciamos os procedimentos inerentes à seleção e manejo e tabulação do material recolhido. As entrevistas foram transcritas para possibilitar leitura e análise acuradas. O processo de análise, organização e seleção do questionário e das entrevistas, permitiu detectarmos e corrigir possíveis incompletudes ou excessos nos dados recolhidos. Com esse procedimento, visamos captar dados que possibilitassem maior amplitude e fidedignidade de resultados que contribuíssem para aprofundarmos nossa pesquisa.

Na etapa de categorização, utilizamos “como ponto crucial da análise de conteúdo [...] a operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de agrupamentos baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2012, p. 63). As informações analisadas, selecionadas e agrupadas facilitaram o próximo passo que consistiu em sintetização e cautelosa representação gráfica.

A questão da entrevista estimulou as participantes a algumas reflexões, são traduzidas aqui em categorias de análise:

- Da formação em Serviço Social para o exercício da Docência
- Organização do Estágio Supervisionado na IES
- O lugar e o significado da Supervisão Acadêmica
- O desenvolvimento da Supervisão Acadêmica
- Desafios da Docência na Supervisão Acadêmica: limites e perspectivas

Durante as entrevistas, outros cuidados metodológicos foram cuidadosamente considerados, no intuito de prepará-lo para a análise e interpretação,¹⁶⁸ tais como: registro detalhado do ambiente onde ocorreu a coleta de dados, subjetividade que permeou o encontro,

¹⁶⁷ Para Minayo, “A inter-relação, que contempla o afetivo, o existencial, o contexto do dia a dia, as experiências e a linguagem do senso comum no ato da entrevista é condição *sinequa non* do êxito da pesquisa qualitativa” (MINAYO, 2011, p. 68).

¹⁶⁸ “A *Interpretação* (grifo dos autores) é a atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos [...] Esclarece não só o significado do material, mas também as ilações mais amplas dos dados discutidos” MARCONI; LAKATOS, 1988, p. 32.

a descrição do processo de submissão da transcrição pormenorizada da entrevistada e suas recomendações. Marconi e Lakatos, (1988, p. 33), alertam que durante esse processo de amplo esclarecimento: “A imaginação, a intuição e a criatividade podem auxiliar o pesquisador, quando bem treinadas”. Podemos supor, a partir das autoras, que a pesquisa, como atividade intelectual, requer exercício constante, treino das habilidades pessoais para dar suporte a uma leitura diferenciada do material, bem como das circunstâncias que permearam a coleta.

Nesse sentido, Rodrigues¹⁶⁹ sublinha ser fundamental e estratégico permitir o trânsito entre conhecimento racional e aquele conhecimento mais intuitivo e prático, orientado pelas ações do cotidiano.

3.1 DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL AO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

Quanto à formação em Serviço Social para o exercício da docência, procuramos compreender de que modo as profissionais chegaram à docência e se esse tipo de prática era uma expectativa desde o início ou uma circunstância, um acidente.

O período médio de atividade docente no grupo entrevistado é de três a vinte anos. A maioria iniciou nas IES, na primeira década do século XXI, com exceção da participante (PR_3). Notamos, nos relatos de algumas entrevistadas, certa ênfase na experiência profissional como Assistente Social, para justificar a iniciação circunstancial na docência. Pb_2: *“é igual a gente se preparar para ser docente? No Serviço Social a gente tem muito isso, a gente não se preparou, a gente não focou ser docente em Serviço Social, tem experiências cumulativas que nos habilitaram a estar em sala. Daí a docência, o exercício de docente, a gente vai aprendendo no fazer não é?”*

¹⁶⁹ RODRIGUES, 1999, p. 32.

No restante das falas, a atividade docente foi apontada como opção e expectativa que permeava o planejamento profissional.

Tabela 19 - Tempo de Docência e Supervisão Acadêmica

SUPERVISORA ACADÊMICA	ANOS DE DOCÊNCIA	INÍCIO DOCÊNCIA
Pb_1	12	2002
Pb_2	11	2003
Pr_1	X	x
Pr_2	03	2011
Pr_3	20	1995

Fonte: A autora.

Observamos nas entrevistadas reações de surpresa semelhantes diante da questão norteadora: “Como você se tornou docente?” Parecia que era a primeira vez que ouviam essa pergunta. Era como se não esperassem uma questão desse tipo, por se tratar de entrevista relacionada à Supervisão Acadêmica. Pr_3 “*eu acho que as suas questões me suscitam que deveria ter mais espaço de reflexão sobre isso na faculdade*”, referindo-se à docência e Supervisão Acadêmica.

[PB_1 Eu sempre tive interesse pela docência desde a época da graduação. Eu me graduei em 1988 [...] desde aquela época eu já tinha interesse em seguir a docência, mas eu tinha acabado de casar (eu me casei bem nova) e não tive condições de procurar fazer um mestrado, doutorado em São Paulo. Permaneci aqui quando veio o mestrado para a Franca, que foi autorizado [...]. E quando terminei o mestrado eu tive uma oportunidade de iniciar, de dar aula, de ser docente, mas eu sempre tive muito interesse, eu era apaixonada queria desenvolver essa atividade [...] então eu posso dizer que eu me tornei docente depois que eu terminei o mestrado [2002], [...] impulsionada, motivada não só pelo meu interesse, que já era antigo, mas também com a oportunidade que me foi dada por essa faculdade.

PB_2 *Eu iniciei na docência em Serviço Social em 2003. Eu fui convidada, na realidade. Tinha uma vaga na FMU aqui em SP e eu fui convidada a estar participando do processo seletivo, a apresentar meu currículo [...], não tinha experiência ainda como professora, na docência, embora nos idos atrás eu fiz magistério de primeiro grau. Quando a gente se formava, lá nos idos dos anos 80, a gente fazia magistério ou fazia científico e eu fiz magistério, nunca cheguei a dar aula, independentemente de ter feito lá atrás e na docência em Serviço Social, começo mesmo em 2003, na [Instituição] privada até final de 2009, quando fui para a universidade pública, na qual estou até hoje.*

PR_1 *Interessou-me muito estar respondendo, porque o estágio supervisionado, a supervisão acadêmica de estágio é o local onde eu mais me realizo, porque eu já sou aposentada pelo Tribunal de Justiça e agora estou me dedicando à vida acadêmica. E eu estou gostando muuuuito! [...] Fico com essa disciplina por quê? Porque assim a gente, que já passou por isso, a gente já fez estágio há muito tempo, diga-se de passagem. Mas depois da minha formação fiz um curso de extensão na PUC, com a Marta Buriolla e a Laisa, [...] sobre Supervisão de Estágio. E eu fiz esse curso com elas e foi muito bom para mim, porque sempre me interessou ser Supervisora de Campo e agora me interessa a Supervisão Acadêmica por questão da formação e da prática profissional.*

PR_2 *Eu entrei para a docência em 2011. Mas logo que entrei, eu fui para outras disciplinas. Com a disciplina de FHTMSS e Política Social II, só em 2012 (Até por entendimento da própria coordenação do curso que eu tinha uma vivência, da profissão na lida e tenho há quase trinta anos)[...] Foi uma experiência nova para mim. Já tinha sido Supervisora de Campo várias vezes lá nos espaços ocupacionais, mas na docência foi uma descoberta [...]. O Assistente Social tem a vivência prática também. Eu não consigo imaginar o Supervisor Acadêmico, que não tenha a vivência da experiência profissional do dia a dia. Que não consiga interpretar o que o aluno traz do campo, o que ele traz daquele espaço sócio ocupacional.*

PR_3 *Eu me formei em Serviço Social na década de 80 e fui trabalhar na área da saúde. Minha trajetória profissional foi de especialização na área de saúde pública e metodologia de pesquisa e gestão de serviços de saúde. Então, com essa bagagem eu iniciei, em 1995, a dar aula em faculdade de Serviço Social na disciplina de saúde pública. Dei aula por 15 anos de saúde pública, depois resolvi vir para o Serviço Social da PUC de SP. De 2011 a 2013 eu desenvolvi a minha pesquisa de mestrado em Serviço Social.*

Apesar da experiência de estudos em suas áreas específicas, “predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem [...] os resultados obtidos não são objeto de estudo ou análise individual nem no curso ou departamento” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 36-7). O despreparo, acerca do que envolve o processo de ensino e de aprendizagem, integra o ensino superior, não apenas no Serviço Social, mas em todas as áreas.

Diversos autores na área da Educação¹⁷⁰ analisam esse fenômeno, no qual se admite a experiência profissional como pré-requisito para atuar em sala de aula, em detrimento da experiência e do preparo docentes. Dessa forma, médicos, dentistas, engenheiros e assistentes sociais lecionam no ensino superior. E o prejuízo dessa prática vai além do processo de ensino-aprendizagem, repercutindo nos trâmites e na qualidade no momento de construção, desenvolvimento e constante avaliação do Projeto Político Pedagógico, das Políticas de Estágio, das atuações no Núcleo de Desenvolvimento Estruturante NDE, dentre outros aspectos.

Na maioria das falas das entrevistadas, a iniciação como docentes coincide com a proliferação dos cursos de Serviço Social que, em 2011, possuía 358 cursos, presencial e EaD, com quase 70 mil vagas. Em 2004, a implantação do SUAS nos municípios fomentou a demanda por Assistentes Sociais nas universidades públicas, e parece ter se tornado um atrativo na procura pela profissão.

Em contrapartida, a luta das entidades organizadas junto à categoria de assistentes sociais resultou, em 2010, na Lei 12.317, que versa sobre a duração do trabalho do Assistente Social, que a partir de então seria de 30 horas semanais.¹⁷¹ Outros resultados significativos para tornar atrativo o curso de Serviço Social se deram com a abertura de vagas na previdência em todo país, a plena expansão do terceiro setor e a demanda por docentes,¹⁷² entre outros.

¹⁷⁰ PIMENTA; ANASTASIOU, 2010; MASSETO.

¹⁷¹ Art. 2º Aos profissionais com contrato de trabalho em vigor na data de publicação desta Lei é garantida a adequação da jornada de trabalho, vedada a redução do salário. Lei 12.317 (BRASIL, 2010).

¹⁷² Art. 5º Constituem atribuições privativas do Assistente Social V - assumir, no magistério de Serviço Social tanto a nível de graduação como pós-graduação, disciplinas e funções que exijam conhecimentos próprios e adquiridos em curso de formação regular; VI - treinamento, avaliação e supervisão direta de estagiários de Serviço Social; VII - dirigir e coordenar Unidades de Ensino e Cursos de Serviço Social, de graduação e pós-graduação (Lei nº 8.663/1993).

Tabela 20 - Docência e Supervisão Acadêmica

DOCENTE	TEMPO DOCÊNCIA	TEMPO SUPERVISÃO ACADÊMICA	SUPERVISÃO ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO
Pb_1	11	10	Não
Pb_2	11	11 ¹⁷³	Não
Pr_1	3	2	Não
Pr_2	3	3	Não
Pr_3	20	2	Não

Fonte: A autora.

A disciplina Supervisão Acadêmica, com apenas uma exceção nesse grupo (Pr_3), integrou o início da carreira docente. Vimos que a Supervisão Acadêmica consiste numa disciplina cujas especificidades exigem estratégias diferenciadas em sua condução, pois trabalha teoria e prática de forma ativa e integrada ao evento do estágio.

Dessa forma, se considerarmos o mínimo de 15 estudantes, de acordo com o indicado na PNE, por grupo supervisionado, podemos inferir que serão quinze histórias de vida envolvidas, quinze Planos de Estágio, Diários de Campo, Relatórios, Projetos de Intervenção, Avaliações a serem conduzidas; quinze diferentes inquietações, questionamentos, *insights*, a serem orientados. Isto sem contarmos as quinze Supervisoras de Campo, os quinze locais diferentes, a serem conectados à universidade, em eventos, reuniões e, ainda, a participação nos Fóruns de Supervisores local, regional, estadual e nacional.

Observamos que, uma vez Supervisora Acadêmica, a docente, mesmo assumindo outras funções, permanecerá na disciplina. Miguel Zabalza (2014) relatou que a especialização na supervisão pode ser vista como um fator positivo, pois pode levar docentes a organizar e participar de eventos que envolvem a supervisão e o estágio. Não obstante, o autor chama atenção para o fato de que a especialização de docentes vinculados ao estágio acontece ao mesmo tempo em que o restante do corpo docente se desinteressa.

¹⁷³ Na entrevista, a docente informa que foi Supervisora Acadêmica na primeira IES, mas não especifica o ano.

Zabalza, destaca que “a falta de protagonismo do conjunto do professorado em seu desenvolvimento encomendado [...] a um departamento ou grupo de docentes em específico, pode ter influência neste incipiente distanciamento” (2014, p. 140). O autor considera outro fator relevante à desvinculação institucional do processo de estágio, como consequência do direcionamento das tarefas inerentes ao processo do estágio a um departamento ou grupo específico.

No grupo de amostra, não há menção à supervisão do estágio não obrigatório. No Serviço Social, essa modalidade de estágio obedece a normas referentes ao estágio obrigatório, conforme Resolução CFESS/CRESS nº 533 e PNE/2010.

Observamos nas falas a seguir que, assumir a disciplina de Supervisão Acadêmica significa participar ativamente, inclusive da construção do estágio na IES. As formalidades burocráticas ligadas ao estágio, os encaminhamentos de alunos aos campos de estágio, a abertura e o acompanhamento de campos e vagas, bem como sua organização, requerem a participação da docente nos trâmites junto à IES, ao CRESS.

A docente Supervisora Acadêmica torna-se responsável por representar a IES nos mais diferentes ambientes ligados ao estágio.

PB_1 [...] no segundo ano, no curso, iniciava o estágio. A coordenação do curso me convidou, naquele momento, para além de ministrar essa mesma disciplina, para eu ser Supervisora Acadêmica e iniciar todas as atividades de estágio naquela escola. Então eu comecei a desenvolver, a abrir campos de estágios, a orientar os alunos, encaminhá-los para os campos de estágio, orientar os Supervisores de Campo para o processo de supervisão, juntamente com o início da minha experiência na docência também.

PB_2 Já tive experiência na Supervisão acadêmica. Fui Supervisora Acadêmica na primeira IES. Atualmente, componho o grupo dos professores que são da Comissão de Estágio Supervisores Acadêmicos [...] Nessa correlação cotidiana da Supervisão Acadêmica, eu acho sempre que é preciso a gente estar discutindo problemas no campo, enfim não precisa ser especificamente um curso para supervisão com formação específica, agora supervisor ele tem que ser não só supervisor, ser professor se você está inserido numa profissão que tem uma dinâmica como é o Serviço Social uma profissão inserida na realidade social. Daí com as demandas emergentes se você não tiver atento a essa discussão transversal que atravessa o Serviço Social, dificilmente você consegue dar uma direção ao seu trabalho, seja na docência, seja como Supervisor Acadêmico, que eu não faço distinção, seja lá no trabalho, no cotidiano na organização de uma instituição que desenvolve o Serviço Social, no espaço socioocupacional.

***PR_3** Nessa mesma [IES], que eu já trabalhava há 15 anos, me convidaram para trabalhar Fundamentos da Prática Profissional. Naquele currículo, daquela faculdade, essa disciplina compõe com atividade de Supervisão Acadêmica. Então, a faculdade tem Fundamentos da Prática 1, 2,3 e 4; nos momentos de 3 e 4, que são 6 e 7 períodos, é feito conjuntamente a atividade de Supervisão Acadêmica.*

A inexperiência da prática docente perpassa todas as falas, quando as entrevistadas tratam da Supervisão Acadêmica. O aprendizado durante o processo de ensino marca a experiência na Supervisão de Campo, ou mesmo no exercício profissional como Assistente Social, cuja inserção na sala de aula, muitas vezes, ocorre com a disciplina de Supervisão Acadêmica.

A entrevistada Pr_2 declara que a Supervisão Acadêmica é como se fosse um “castigo” aos docentes “calouros”. No curso, trata-se de uma disciplina destituída de *status* no curso e isenta de pré-requisitos, qualquer uma poderá desenvolvê-la, basta que saiba mediar os “problemas” e tenha atuado como profissional para saber conduzi-la:

***Pb_2** Não me sinto preparada no sentido de que as condições objetivas são muito complexas para quem está na docência dessa disciplina. Até porque também é uma disciplina que é menosprezada, ninguém quer, “bota” a fulana, ninguém quer vir para Supervisão Acadêmica de estágio. Ou porque acham a menor, não tem o brilho de Fundamentos, de Ética, de Processo de Trabalho, não tem essa **luminosidade, essa visibilidade**. Então, em contrapartida é o local onde tudo estoura, as deficiências ah o discente é tão ruim, mas não poderia ser um estagiário bom porque é muito ruim em Processos de Trabalho (é o que se ouve, por exemplo).*

Uma pesquisa realizada pela consultoria McKinsey, apresentada na Revista Exame em 2013,¹⁷⁴ apontou a carreira de professor como uma das mais desvalorizadas no Brasil, sendo que os jovens preferem trabalhar como eletricitista, secretária, policial, Assistente Social, na construção civil, antes de optar pela docência. Segundo a pesquisa, essa desvalorização resulta de fatores históricos relacionados, inclusive, com a diversificação do trabalho feminino em áreas do magistério.

¹⁷⁴ Revista Exame. Edição 1052 Ano 47 nº20 de 30/10/2013. Capa: “Hora da virada na educação?”. Reportagem – A Luta pela Qualidade – O professor precisa ter valor. Daniel Barros, p. 45-46.

Outro fator, citado por Bernadete Gatti, se relaciona ao currículo defasado que “menospreza as atividades práticas, concentrando-se na abordagem teórica [...] É como se um médico saísse da universidade sabendo anatomia e fisiologia, mas sem estudar como se faz o diagnóstico e como tratar as doenças” (p. 45). Por isso, essa forma desatualizada de considerar a formação, separando teoria e prática, não se torna atraente aos jovens estudantes que aspiram à docência.

Nos relatos de nossas entrevistadas, observamos que para as Assistentes Sociais a docência pode ser um processo circunstancial à medida que o desejo de atuar em sala de aula praticamente inexistia no início da carreira e posteriormente, quando surgiu, estará envolto em certo romantismo: Pb_1 *“quando terminei o mestrado, tive uma oportunidade de iniciar, de dar aula, de ser docente, mas eu sempre tive muito interesse, eu era apaixonada queria desenvolver essa atividade”*. Ser professora consta no imaginário da profissão, apresentado no início como uma “vocação, um apostolado, um sacerdócio leigo; seu exercício se baseava então, antes de tudo, nas qualidades morais que o bom mestre tinha de possuir [...]” (LESSARD; TARDIF, 2009, p. 13).

Constatamos que a docente Pb_1 empenhou-se na pós-graduação em busca de qualificação que a habilitasse à docência, o que nos faz questionar: estaria a pós-graduação em Serviço Social habilitada ou interessada em formar ou capacitar docentes? Sem dúvida essa questão deve ser aprofundada nos programas, principalmente *stricto sensu*, na observância dos grupos de pesquisa e produção de conhecimento, para identificar se tratam a docência como profissão que comporta repertórios e saberes próprios ou como dom que se desenvolve no processo da aula.

Nas entrevistas, notamos que o exercício da prática como Assistente Social pode qualificar esses profissionais à docência no Serviço Social. A entrevistada Pb_2 nos fala sobre isso:

“[...] a gente se prepara para ser docente? No Serviço Social a gente tem muito disso. A gente não se preparou, [...] não focou ser docente em Serviço Social, tem experiências cumulativas que nos habilitaram a estar em sala, à docência, ao exercício de docente e a gente vai aprendendo no fazer”.

Essa tendência em considerar a prática e o saber-fazer como pré-requisitos para saber ensinar, prevalece em todas as áreas do conhecimento no ensino superior. O professor Nilson

José Machado salienta que o professor tem que desenvolver nos alunos a expressão de si e a compreensão do outro, o que leva tempo:

Há trabalho para todos os jovens que saem dos cursos? Eles estão aptos para educar? Existe campo de trabalho para todos. Agora, ninguém sai apto para educar. O curso é o pontapé inicial. Há três fases na vida do professor. A primeira, assim que se forma, ele começa a dar aula. Ensina o que não sabe. Ele está aprendendo a lidar com os alunos. A fase dois é aquela em que ele dá aula sobre o que sabe. Essa fase é um perigo, porque ele sabe algumas umas coisas e dá aula disso. O que ele não sabe, diz, “estou fora, não dou aula”. Isso é terrível. Ele perde o interesse por certas áreas e não consegue mais entender a dificuldade dos alunos. A terceira, que é a mais madura, só vem trabalhando, após alguns anos dando aulas. É quando o professor não está mais preocupado com o que ele sabe ou não. Ele se preocupa com o que os alunos precisam. (MACHADO, Nilson José. Disponível em: <<http://www.revistakalunga.com.br/entrevistas/nilson-jose-machado-e-preciso-ler-o-mundo/>>. Acesso em: 29 abr. 2015.

Conforme o autor, há um longo percurso até que o professor, por seu conhecimento tácito e solitário em sala de aula, consiga atingir maturidade que lhe permita se preocupar mais com o que os alunos necessitam aprender. De acordo com Nilson José Machado, o desenvolvimento profissional segue fases distribuídas no próprio fazer, a aprendizagem se dá no processo, está por conta do sujeito que aspirou à carreira docente.

No grupo de docentes entrevistadas, notamos que, em sua maioria, fizeram cursos de pós-graduação, *strictu sensu*, chegando ao doutorando. Não obstante esse investimento em cursos de pós-graduação, os saberes pedagógicos específicos para atuação em sala de aula, que tratam do ensino e da aprendizagem, não são abordados e tampouco adquirem a aptidão necessária para que possam

[...] enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio (PERRENOUD et. al., 2002, p. 19).

Portanto, a aptidão dependerá de amadurecimento, capacidade e vontade individual de cada docente em sua performance durante o processo de ensino.

A formação de qualidade que se almeja no ensino superior requer que docentes possuam e pratiquem saberes e competências, que fazem parte de sua profissão, e também a forma pela qual esses saberes serão tratados em sala de aula e desenvolvidos na pesquisa e na extensão. A prática desses saberes e a forma como são trabalhados devem ser complementares e deve ser exercitada não apenas pelo indivíduo professor, mas pelas instituições. Estas, por sua vez,

devem se responsabilizar pela formação e qualificação permanente de seus membros, para que docentes, discentes e sociedade sejam beneficiados.

3.2 ORGANIZAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA IES

Ao analisarmos a organização do estágio, buscamos apreender as formas como as IES organizam o momento do estágio em seus cursos, qual a extensão do conhecimento das docentes sobre esse processo e em que medida elas interveem e avaliam o estágio nas IES em que atuam como Supervisoras Acadêmicas.

Quando as entrevistadas discorriam sobre a organização do Estágio Supervisionado e da Supervisão Acadêmica, notamos um sutil constrangimento permeando suas falas. A problemática que ocorre nesta disciplina possui raízes nas formalidades burocráticas que envolvem os cursos e as IES.

***Pb_1** Estamos organizando agora nesse momento o Núcleo de Estágio em Serviço Social [...] por que nós tínhamos até então uma comissão, que mudava a cada ano e agora esse núcleo está sendo constituído [...] para implementar e desenvolver todas as atividades do estágio e Supervisão em Serviço Social.*

A participante Pr_1 torna-se emblemática ao colocar a forma pela qual as transações econômicas e as fusões ocorrem no cotidiano docente, influenciando na organização do estágio e, conseqüentemente, na Supervisão Acadêmica. Novamente, a ausência da legislação no Projeto Pedagógico da IES adquirida, submete docentes e discentes a uma corrida contra o tempo para corrigir e amenizar os equívocos causados.

***Pr_1** e assim eu, a gente, nós temos esse plano de ensino e aprendizagem a primeira turma a fazer estágio foi a [...] da extinta [IES adquirida] e nós tivemos que fazer uma equivalência da matriz curricular porque a nossa IES entrava com uma matriz e uma duração de curso [...] a outra turma que foi ingressante em 2010 a extinta IES colocava que podia fazer, ela colocava só estágio na matriz curricular do primeiro ano ai ela colocou que tinha estágio no primeiro ano e nós tivemos um problema muito sério com o CRESS com razão e [...] os alunos já tinham que passar por isso então isso tudo foi adaptado que os alunos conseguiram fazer ética e fundamentos, eles já saiam daqui*

com alguma informação [...] nós criamos o nosso conteúdo programático desta disciplina que envolvia o código de ética, a legislação profissional que nenhuma disciplina na IES tinha [...] O resultado disso foi nós tínhamos 37 formandos dessa turma de ingressantes 2010... eles fizeram o ENADE e a gente ainda não tem o resultado mas esses alunos todos receberam a declaração eu fiz a declaração de cumprimento de estágio. Fizemos avaliação, há um formulário de avaliação o supervisor de campo faz uma avaliação [...] O retorno foi extremamente positivo eu não tenho nenhum aluno que o supervisor dissesse que ele “deu problema”, que não quisesse ficar mais lá com ele, ao contrário, ouvimos que o aluno já está pronto pra ser um profissional, eu tive observações assim que o supervisor fez né supervisor de campo.

Pr_2 *Então tem 410 horas que a gente divide mais ou menos 105 horas por semestre então o aluno que não fez as horas no 4. Semestre Ele vai ter q fazer as horas no 5º, se ele não fez as horas no 5º ele vai Se ele não fez horas no 4º. No 5º e do e no 6º. Se ele não fez horas de estágio no 4º. No 5º. E no 6º. No 7º semestre pra se formar ele vai ter que fazer todas as horas de estágio, ta? [...] Então, Na verdade, as horas de estágio não estão vinculadas à disciplina Ele pode cursar a disciplina, fazer a prova, passar, ele só fica devendo as horas de estágio até há é dessa forma que funciona a política de estágio daqui A partir da turma que entrou agora em 2014.1 a política de estágio se faz diferente. Ele vai ter que cursar no semestre letivo então se no 4º ele não cursar ele vai carregar, perdão, o curso volta a ser de 8 semestres, Ele vai ter que fazer estágio a partir do 5º com esse novo currículo, com esse pessoal que entrou em 2014.1 Ai sim vai tá vinculado as horas de estágio com a disciplina. Então, Ou ele cursa e tem que fazer horas de estágio senão ele estará em DP no semestre seguinte.*

Notamos a desvinculação entre a Supervisão Acadêmica, a Atividade e a Supervisão de Campo. Discentes são apresentados ao estágio, visto como etapa burocrática a ser cumprida, que se concretiza na formalização junto aos órgãos representativos. A compreensão da indissociabilidade entre universidade e campo de estágio, da possibilidade de construção de conhecimento, da competência crítica estimulada, das habilidades aprendidas, normalmente, resumem-se ao ritual da avaliação.

Outra questão, que desponta como desafio à formação na organização do estágio, refere-se à prospecção de vagas e Supervisão de Campo. Com a proliferação dos cursos, aumenta-se a demanda por campos de estágio. Este fenômeno se reflete, conforme a fala de entrevistadas, em negociações por determinadas IES. Negociar vagas de estágio contraria todas as determinações formais e legais, já instituídas pelo Estado e pelos órgãos organizativos da categoria. Questão que fragiliza a autonomia dos profissionais nos campos de estágio, interferindo na qualidade dos estágios, além de comprometer eticamente esse momento.

Pb_2 Acho que está aí colocado no campo das universidades muitas vezes disputas por vagas de estágio que se dão até na competição e a gente sabe de casos tem o conhecimento de alguns embates complicados no campo da ética disputa de vagas de compra de estágios vagas de estágio então se vivenciam situações ai extremas no campo da competição a gente tem uma coisa concreta ai que é um número grande de alunos também a questão dos campos da inserção do desafio de inserir os alunos em campos de estágio outra inserir alunos no em campo de estágio que potencialize o aprendizado que possibilite a reflexão e ai assim que tenha essa correlação o estágio não apenas como a obrigatoriedade de carga horária pra fazer, pelo diploma, mas o estágio como a possibilidade concreta de espaço de formação de espaços de discussão de reflexão de conhecimento, aquela vivência ali concreta desse cotidiano de trabalho e da instituição de uma forma geral. Então a gente alinha inserir em campos que potencialize isso com colegas a.s. que vivenciam a precarização do trabalho que se tem o desafio de supervisionar alunos[...]

Pr_2 Tenho que salientar que no 4. Semestre nós temos pouquíssimos alunos que conseguem estágio, findando aquele semestre os alunos de uma sala de 30 alunos, somente 10 conseguem estágio, doze estourando conseguem estágio por que? A cidade de SP. Em especial aqui, na zona onde está a IES, que é a zona central, no nosso entorno a gente tem várias outras faculdades de Serviço Social, outros cursos de Serviço Social. Nesses cursos entram muitos alunos, mas o funil é a hora do estágio. A gente tem um mercado de estágio na cidade de SP aqui na região bastante complicado no sentido de que há algumas faculdades que fazem convênios com dados espaços sócio ocupacionais onde só entram alunos daquele curso de Serviço Social, não é a estratégia que a nossa IES usa, nós tentamos abrir campos de estágio, mas por conta de contatos. Ficamos sem convênios, sem parcerias, onde dá lá, toma Lá e da Cá, não é assim que funciona com a gente nós não acreditamos nisso então [...] O próprio alunado é que tem que se inserir, achar o campo de estágio na maioria das vezes. Não é a faculdade que oferece. Nós oferecemos dos nossos contatos das nossas..., Nós oferecemos pouquíssimos campos. Então é o alunado que vai atrás e traz o campo de estágio pra gente então. No 4º. Semestre nós temos pouquíssimo alunos em estágio. Em considerando isso tá, nós temos adotado até agora, a nossa A política de estágio daqui. O aluno que não cumpre as horas de estágio no semestre ele não fica retido, ele passa para o semestre seguinte e fica devendo as horas de estágio que ele teria que ter feito no 4.semestre. [...] Mas eu comecei a falar isso por conta de dizer que no 4º semestre a gente isso pouquíssimos alunos em estágio. A própria supervisão acadêmica de discutir os espaços sociocupacionais fica muito comprometida [...] No 5º começa a se colocar, a gente volta com instrumentalidade e trabalha os instrumentais técnico operativos.

Durante o quarto semestre, período em que o discente deveria estagiar, ocorre um hiato entre essa necessidade e sua inserção no campo do estágio. Por isso, ocorre um esforço da Supervisão Acadêmica em aproximar ou adaptar a política de estágio da IES à situação real do aluno, postergando o prazo para a conclusão das horas de estágio, entre outras estratégias. Dessa forma, todo o processo do estágio entra em colapso diante da escassez de vagas e todos os envolvidos – docentes, profissionais de campo e, principalmente estudantes – têm de adaptar seus papéis às circunstâncias.

As docentes entrevistadas, em sua maioria, estão envolvidas na organização do Estágio Supervisionado nas IES em que atuam e compreendem os obstáculos que se apresentam, como:

- Número reduzido de docentes
- Demanda de trabalho que extrapola as horas contratadas
- Excesso de burocracia que torna lento o processo de convênio com os campos de estágio
- Ausência de recursos, como carro para visitas aos campos de estágio
- Falta de espaço para que os grupos possam desfrutar da Supervisão Acadêmica

Outras precariedades advêm desses obstáculos, como a ausência ou restrito contato com a supervisão de campo; insuficiência de tempo destinado à análise da documentação, construção do Plano de Estágio, acompanhamento e avaliação contínua, dentre outras.

Consta na PNE que a Supervisão Acadêmica deverá agrupar até 15 estudantes de Serviço Social numa turma e as áreas de atuação/conhecimento do Serviço Social (políticas sociais, fundamentos, trabalho, questão urbana e rural, questão geracional etc.), sendo os Grupos Temáticos de Pesquisa GTPs da ABEPSS indicados como norteadores para esse agrupamento na Supervisão de Estágio. Essas indicações derivam do reconhecimento da Supervisão Acadêmica em sua especificidade, como disciplina que objetiva estreitar relações entre os estagiários e os Supervisores de Campo, por meio de visitas domiciliares e institucionais ou outras formas. A Supervisão Acadêmica deve elaborar, aplicar e avaliar os instrumentos utilizados no processo – Plano de Estágio, Diário de Campo, Relatórios, acompanhamento dos projetos de investigação e de intervenção – e acompanhar e avaliar em conjunto com supervisores a performance do estudante nesse processo.

Nas entrevistas verificamos que geralmente ocorre outro modelo de divisão de turmas, que inclui sorteio, divisão pela lista de presença e exclui a participação dos estudantes. *Pr_2* “Os alunos não podem escolher quem será sua Supervisora Acadêmica. A divisão dá-se por

lista de chamada [...] a gente divide a sala [...] os dois professores ficam juntos, meio que dividem a turma e a sala de aula [...] vão trabalhando os dois juntos o conteúdo”.

Em outros casos, são consideradas as afinidades com as docentes, como nos informou Pr_3: *“Na divisão da turma, às vezes o próprio aluno expressa [...]. Às vezes tem até caso de aluno que pede para fazer a troca e a gente faz numa boa, ‘eu quero ir com a professora tal’ e a gente acaba lidando com isso de uma forma tranquila”.* Nessas duas formas apontadas, excluindo a vontade do estudante ou partindo dela para a divisão das turmas, o processo de Supervisão depende da “sorte” do estagiário ou de capacidade de persuasão.

Outro elemento importante que destacamos é o limite de duas horas semanais para esta disciplina. Como já demonstramos, a Supervisão Acadêmica tem especificidades que requerem tempo muito maior do que outras disciplinas do currículo, tanto na sala de aula como fora da universidade. O Conselho Nacional de Educação – Câmara de Ensino Superior/MEC – prevê que a carga horária ao estágio supervisionado curricular obrigatório deve ser de, no mínimo, 15% da carga horária mínima de três mil horas do curso de Serviço Social. Nas Diretrizes Curriculares, o estágio deve totalizar entre dois e quatro semestres oferecidos ao final do curso, composto por, no máximo, 30 horas de atividades no campo e três horas/aula, no mínimo,¹⁷⁵ semanais de Supervisão Acadêmica.

Quanto às vagas de estágio, duas questões apontadas pelas entrevistadas nos chamaram a atenção: 1) referências a um “mercado de vagas” de estágio; 2) a prospecção de vagas feitas pelos estudantes. O referido “mercado de vagas” foi citado pela maioria das entrevistadas, o que nos leva a concluir que essa transação acontece à luz do dia, não sendo, portanto, segredo. Na PNE/2010 constam denúncias sobre a ocorrência desses fatos nos últimos anos “com maior ênfase nas unidades não presenciais de ‘disputas’ por vagas de estágio em troca de material de consumo e outras formas de ‘clientelismo’ [...] num cenário lamentável [...] abertura inconsequente de vagas nos cursos de Serviço Social [...]” (PNE, 2010, p. 34).

O monopólio que presenciamos no ensino superior, com grandes grupos à frente das IES, mercantiliza as vagas de estágio tornando a disputa desleal e mais, desvirtuando o sentido do estágio em sua raiz. Supervisores de Campo veem sua autonomia ceifada e ficam alheios aos processos de admissão do estagiário. Essa imposição inicial interfere na relação e no contato diário entre profissional e estagiário, fragiliza o posicionamento crítico que se espera de ambos e, normalmente, desqualifica o estágio. A retração da oferta de vagas para estágio prejudica a avaliação sobre contribuição real e efetiva do estágio numa formação de qualidade.

¹⁷⁵ Grifo nosso.

O acúmulo de funções que observamos na Supervisão Acadêmica pode inviabilizar o acompanhamento do estagiário e Supervisor de Campo em todas as atividades e, inclusive, na construção e no desenvolvimento de instrumentos relativos ao estágio. Assim, compreendemos que o estudante fica à mercê de sua sorte, além de ter de se responsabilizar pela procura de estágio. Ao discriminar as atribuições de Supervisora Acadêmica, Supervisor de Campo, Estagiário e Coordenação de Estágio, a PNE/2010 foi explícita quanto ao papel destes últimos (na falta deles o coordenador do curso deverá assumir), em: “estabelecer contato com as diferentes instituições objetivando analisar sua programação, interesse e possibilidade de oferecimento de vagas para estágio [...] realizar, a cada semestre, contatos [...] objetivando oferecer um leque de opções para os estudantes” (PNE, 2010, p. 24).

Portanto, embora estudantes e docentes possam, “em casos especiais” (PNE/2010, p. 25), apresentar campos de estágio para a análise e a abertura oficial da vaga, esse procedimento não é prerrogativa de suas atribuições.

Por não conseguir a vaga no semestre proposto na Política de Estágio da IES, estudantes se dividem entre assistir aulas de Supervisão Acadêmica de forma passiva frente aos colegas que estão ativos no estágio, ou não frequentar a disciplina de Supervisão Acadêmica e atrasar a conclusão de seu curso ou, ainda, proceder a uma corrida para cumprir as horas de estágio nos semestres finais do curso, durante finais de semana, ultrapassando o limite de 30 horas semanais, o que contraria a legislação do estágio e a recomendação da PNE.

Estará a solução destes impasses em novas legislações ou na compreensão do curso e da formação como elementos que interferem na vida de estudantes, docentes, usuários, sociedade? Certamente a proliferação dos cursos é elemento importante nesta equação, entretanto, não é o único. A tendência à formação via EaD caminha a galopes e nos coloca desafios que requerem atitudes coletivas e pró ativas. A mercantilização atinge todas as dimensões da profissão: teórico-metodológicas, ético-políticas, técnico-operativas. Desse modo, essas dimensões são afetadas em seu desenvolvimento durante o estágio, reproduzindo-se de maneiras disformes na profissão.

Talvez seja o momento de Assistentes Sociais se reconhecerem e se unirem com o objetivo de salvaguardar a profissão. O Estágio Supervisionado, potencial instrumento pedagógico e político, agoniza num emaranhado burocrático e até mesmo teatralizado, em alguns casos. Todavia, ainda podemos preservar os cursos de qualidade que se sedimentaram no país, de fazer valer o estágio como momento realmente privilegiado e que necessita de cuidados e atenção.

3.3 O LUGAR E O SIGNIFICADO DA SUPERVISÃO ACADÊMICA

Ao analisar o lugar e o significado da Supervisão Acadêmica, intentamos apreender o modo como ela se insere na dinâmica do Estágio Supervisionado e se essa inserção traduz a qualificação do estágio ou, se simboliza apenas um aparelho à formalização burocrática, a fim de comprovar as horas práticas exigidas no projeto-político pedagógico do curso na IES.

A participante Pb_1, relata o esforço do colegiado em manter a Supervisão Acadêmica, apesar da sobrecarga de trabalho, quando não há provisão de docentes para a disciplina. A legislação e o parecer de uma comissão de especialistas que visitou a IES, há dois anos, ficou perdida no emaranhado burocrático que constitui o serviço público. Diante dessas deficiências, docentes e discentes ressentem-se do apoio institucional no momento medular da formação: o Estágio Supervisionado – à época dessa entrevista a instituição estava em greve.

***Pb_1** Agora aqui não há supervisão acadêmica ainda, não tem um espaço oficial na grade horária do curso, porque não foi aprovado pela reitoria. Então, existe uma briga, ou seja, um movimento pelo colegiado, pelo conselho de curso já há algum tempo, desde que, principalmente a partir de 2008, 2009, por conta da PNE, que o grupo, o colegiado está trabalhando. Foi feita uma revisão curricular para conseguir incluir na grade curricular a supervisão acadêmica enquanto disciplina, enquanto momento dentro do tempo de aula dos alunos e professores específicos para desenvolver essa atividade. Então, já faz (acho) que uns três anos que o curso de Serviço Social aqui [...] já está desenvolvendo a supervisão acadêmica, mas não oficialmente, porque está dependendo da autorização que vem da reitoria. Por que precisa dessa autorização da reitoria? Por que precisa contratar professores para esse fim e quem autoriza a contratação de professores é a reitoria. Então está nessa dependência, mas parece que no final do ano passado já foi tudo organizado e agora, no início desse semestre, já foi encaminhado para a reitoria um novo, uma nova justificativa. Até nós estamos acreditando, de forma positiva, que vai ser autorizado considerando o parecer do conselho, ou seja, da comissão de especialistas. Em 2012, o curso de Serviço Social recebeu a visita da comissão de especialistas do conselho especial de educação. Porque a IES, ela é fiscalizada pelo conselho estadual não pelo MEC? Então a comissão de especialistas sentiu, observou a falta da supervisão acadêmica oficialmente, apesar de estar sendo realizada informalmente.*

Observamos que há, por parte da reitoria, nítida resistência em compreender o papel do estágio no Curso de Serviço Social, não obstante o esforço do colegiado. Este, por sua vez, parece empreender uma luta solitária, cuja vitória depende da intervenção do MEC, através do conselho especial de educação. Docentes e discentes são, desta forma, desconsiderados em suas necessidades acadêmicas, as Diretrizes são fragilizadas e a qualidade da formação comprometida.

Notamos na fala da entrevistada Pb_2, que as diversas funções assumidas pelos docentes no organograma do curso, interferem no planejamento da Supervisão Acadêmica. A proposta de continuidade, adotada como critério para a supervisão, foi interrompida por duas vezes no caso dessa entrevistada. Outro embate são as turmas numerosas, com 100 alunos em média, embora a divisão siga a PNE e os grupos não ultrapassem 15 alunos.

***PB_2** Como nós temos turmas de até 100 alunos, nos dividimos, subdividimos em subgrupos de até 15, como prevê a PNE. Então, nós temos um coletivo de professores de aproximadamente 8 professores, com cada subgrupo de até 15 alunos. A média é de 13 a 15 alunos por turma e iniciei (é a segunda vez que estou como Supervisora Acadêmica) neste semestre. É a segunda vez eu estive, há uns 2 semestres, depois fui para outras disciplinas e agora retorno na condição de Supervisora Acadêmica. E a minha vinculação à supervisão nós temos lá alguns critérios na destinação de quem vai ser supervisor e a gente pactuou, a gente tirou os critérios, de que a gente possa acompanhar as turmas deste 5º termo quando eles entram no estágio até o 8º termo. Então o professor que começa com aquele subgrupo de alunos vai até o 8º termo, no sentido de acompanhar o processo do aluno até o final nas turmas nos subgrupos. Na realidade, estou na condição de supervisora acadêmica pela segunda vez aqui e lá não fiz a totalidade do ciclo porque, como compunha a residência, um outro programa também que tem uma dinâmica muito forte de visitas nos espaços sócio ocupacionais, tem uma dinâmica que ela cresce muito em termos do trabalho do professor. Eu saí da supervisão acadêmica no período e agora e há aí uma outra na condição de vice coordenadora vai fazer com que no próximo semestre eu não seja mais supervisora acadêmica. Eu fiz uma opção pela carga horária, coordenação e vice coordenação têm uma carga menor de sala de aula e de acompanhamento.*

Observamos que diante do quadro enxuto das universidades, docentes são chamados a assumir diversos papéis. Fenômeno que não distingue categoria administrativa, pois acontece tanto nas instituições públicas quanto nas privadas, conforme as falas. O significado do estágio e da Supervisão Acadêmica na IES, parece permitir que haja uma rotatividade que pode influir

no desenvolvimento dos estagiários, na relação com o campo de estágio e, consequentemente, na qualidade deste estágio.

A participante Pr_1 foi significativa, pois demonstrou como as transações econômicas e as fusões das instituições privadas estão presentes no cotidiano docente, interferindo na organização do estágio e, consequentemente, na Supervisão Acadêmica. Novamente, a ausência da observação da legislação do estágio no Projeto Pedagógico da IES submete docentes e discentes a uma corrida contra o tempo para corrigir e amenizar as distorções geradas.

***Pr_1.** Aí só tínhamos eu e uma outra professora que éramos Assistentes Sociais. Tínhamos duas turmas. Em outros lugares, a gente também fez isso, e essa turma que ingressou em 2011 só pegou estágio agora no 5º semestre[...] Com a aquisição da IES retiramos o estágio no primeiro ano e colocamos no 5º, no 6º e no 7º semestre e também como eles sabiam das exigências que nós tínhamos que ter ética profissional, fundamentos, os alunos já tinham que passar por isso. Isso tudo foi adaptado que os alunos conseguiram fazer ética e fundamentos, eles já saíam daqui com alguma informação[...].*

***Pr_2** Tem um conteúdo específico que você tem que desenvolver porque o curso é de sete semestres. Coisas que não couberam nas outras disciplinas vem para estágio e, além de discutir com o aluno estagiário campo de estágio [...]. No 4º Semestre, que seria o 1º semestre de estágio, a gente tem como norteador trabalhar com os alunos e a questão da legislação de estágio [...]. O que o estágio a nível nacional a lei 11.788 a gente trabalha o que é o estágio de uma forma macro, estágio para todos os cursos superiores [...]. Tenho que salientar que no 4º semestre nós temos pouquíssimos alunos que conseguem estágio, findando aquele semestre os alunos, de uma sala de 30, 10 conseguem estágio, doze, estourando, conseguem estágio.*

Constatamos que o conteúdo a ser trabalhado na Supervisão Acadêmica subordina-se à questão da inserção tardia dos estudantes nos campos de estágio, à soma de conteúdos remanescentes de outras disciplinas no programa, às questões estruturais, como local apropriado, para que cada grupo possa se acomodar em condições de trabalhar e refletir as questões cotidianas da prática, entre outras.

Importantes dimensões do processo formativo, que ocorrem durante a efetivação do Estágio Supervisionado curricular obrigatório em Serviço Social, relacionam-se aos princípios orientadores expressos na PNE. Dentre esses princípios, relacionamos às falas das entrevistadas a indissociabilidade entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa – que diz respeito ao equilíbrio necessário para viabilizar a execução do estágio na perspectiva tridimensional, articulado a outras dimensões.

Conceber o estágio como vivência num campo no qual atuam e interagem diversas áreas do conhecimento implica considerar a transdisciplinaridade seu princípio norteador. Portanto, ao observar os princípios orientadores da PNE, podemos supor que os conteúdos desenvolvidos na disciplina Supervisão Acadêmica, devem ser pautados de forma a contemplar a possibilidade de articulação entre ensino, pesquisa e extensão, evidenciando o processo dialético entre a teoria e prática.

A Supervisão direta sobre o Estágio curricular obrigatório em Serviço Social, como atribuição privativa de Assistentes Sociais, expressa na Resolução CFESS n. 533/2008, requer que os profissionais possuam competências para identificar, no processo político-pedagógico, oportunidades para criar estratégias de enfrentamento às questões conjunturais que interferem na construção do perfil profissional que se almeja, ou seja, um profissional crítico, criativo, propositivo, investigativo, comprometido com os valores e princípios expressos na Lei de Regulamentação, no Código de Ética Profissional e nas Diretrizes Curriculares atuais.

Para que a Supervisão se realize com observância dos princípios que elencamos, deve se configurar como “um processo coletivo de ensino-aprendizagem, no qual se realiza a observação, registro, análise e acompanhamento da atuação do estagiário no campo de estágio” (PNE, 2010 p. 15). Configurando-se como processo coletivo, caracterizado pela indissociabilidade entre a atuação do Supervisor de Campo e a do Supervisor Acadêmico, no que se refere ao estágio, planejamento, organização, construção do Plano de Estágio, acompanhamento da frequência e, inclusive, na avaliação contínua do processo de estágio e do desempenho discente.

A Supervisão Acadêmica requer um grupo pequeno e integrado, no qual docente e estagiários possam refletir sobre as dimensões da prática profissional no cotidiano da instituição campo de estágio. Como disciplina que articula teoria e prática, o tamanho do grupo é um dos critérios de avaliação institucional do INEP. Nesse sentido, encontramos na PNE, indicação de até 15 estagiários por Supervisora Acadêmica e que esta subdivisão das turmas seja feita a partir “das áreas de atuação/conhecimento do Serviço Social (políticas sociais, fundamentos, trabalho,

questão urbana e rural, questão geracional, etc.) organizados conforme realidade dos campos de estágio” (PNE, 2010 p.34).

Outra indicação para divisão das turmas, que consta na PNE, relaciona-se aos Grupos Temáticos de Pesquisa, GTPs da ABEPSS/2009 (Serviço Social, Fundamentos, Formação e Trabalho Profissional; Movimentos Sociais e Serviço Social; Trabalho, Questão Social e Serviço Social; Serviço Social, Questões de Exploração/Opressão de Gênero, Etnia, Geração, Sexualidades; Política Social e Serviço Social; Questão Agrária, Urbana e Ambiental; Ética, Direitos Humanos e Serviço Social).¹⁷⁶

A divisão das turmas na Supervisão Acadêmica, segundo as entrevistadas, segue critérios aleatórios, diferenciados, alheios aos estudantes e, na maioria dos casos, a divisão torna-se apenas formal. Os grupos – com ou sem Supervisoras Acadêmicas específicas do grupo – ocupam o mesmo espaço, a mesma sala de aula.

***Pr_2** Os alunos não podem escolher quem será sua Supervisora Acadêmica. A divisão dá-se por lista de chamada “pa pum” e pronto e aí a gente divide a sala. De manhã nós não temos problemas porque nós temos espaço, o andar é para o curso de Serviço Social e possui salas vazias. O prédio também de manhã é pouco usado então é tranquilo, a gente divide. O professor pega sua turma e vai para sala. À noite a gente tem problema porque não tem espaço físico. Todo o prédio é ocupado assim como todas as salas. Então os dois professores ficam juntos, meio que dividem a turma a sala de aula e tentam fazer a discussão em grupinho separado, ou mesmo os professores vão trabalhando os dois juntos o conteúdo. Eu particularmente sempre tiro a minha turma de sala e acho um cantinho, Uma sala vazia que o professor faltou no dia porque eu prefiro ficar com minha turma separada, acho que rende mais. Os alunos se colocam mais, há oportunidade para eles trazerem a experiência deles para que a gente passa a fazer a discussão. Mas não é corriqueiro isso, à noite geralmente acaba ficando os dois professores em sala de aula.*

***PB_2** Como nós temos turmas de até 100 alunos nos dividimos, subdividimos em subgrupos de até 15 como prevê a PNE. Então nós temos um coletivo de professores de aproximadamente são 8 professores com cada subgrupo de 15 alunos, até 15 alunos, então a média de 13 a 15 alunos por turma e inicie, é a segunda vez que estou como Supervisora Acadêmica. Neste semestre é a segunda vez eu estive há uns 2 semestres atrás, depois fui para outras disciplinas e agora retorno na condição de Supervisora Acadêmica e a minha, a vinculação à supervisão nós temos lá uma [...] alguns critérios na destinação de*

¹⁷⁶ Documento GTP ABEPSS. Disponível em: <<http://www.abepss.org.br/paginas/ver/20>>. Acesso em: 13 jun. 2015.

quem vai ser supervisor a gente pactuou a gente tirou então os critérios de que a gente possa acompanhar as turmas deste o 5º termo quando eles entram no estágio até o 8º termo

Pr_3 faz a divisão, isso é ela quem faz, ela faz obedecendo critérios do campo de estágio. Por exemplo, ela não vai botar numa sala todo mundo que trabalha em habitação. Ela divide. Tem duas meninas que trabalham em habitação, dois alunos ela vai botar um no grupo, outro no outro; ela vai observando esse critério de campo para diversificar o máximo possível e, quando, está fazendo essa divisão da turma, às vezes o próprio aluno: eu quero com a professora; a professora, na verdade, isso a gente acaba lidando de uma forma tranquila. Às vezes tem até caso de aluno que pede para fazer a troca e a gente faz numa boa.

Pr_3 Na faculdade, a gente se reúne no começo, claro que se tiver uma questão muito forte no decorrer do semestre que ou ela (Coordenadora de Estágio e Supervisora Acadêmica) ou eu que tiver necessidade a gente se encontra então a gente troca informações, mas, sistematicamente, a gente pensa o trabalho a partir dos disparadores iniciais. Ela tem a liberdade de conduzir com outras questões que ela acha interessante trazer e que eu também. A gente procura nivelar um pouco para, considerando que os alunos estão juntos, tomar um pouco de cuidado porque acaba o aluno querendo preferir um professor ou outro e a gente quer evitar isso. Se o aluno gosta muito da minha supervisão acadêmica, ele não deve se sentir prejudicado quando estiver com uma outra colega e vice-versa. O aluno que gostar muito de estar de alguma forma eles sentirem que o espaço é oportunidade de refletir ele vai ter claro que o professor tem uma responsabilidade na condução disso, mas ele vai ter essa oportunidade nos dois espaços.

Observamos, neste trecho, que o momento de planejamento da Supervisão Acadêmica restringe-se apenas às questões pontuais, de encaminhamento, que, aliadas à ausência de discussão e construção do processo de supervisão, restringe a avaliação à performance docente.

A divisão das turmas atende à leitura da coordenação e às preferências discentes (que, muitas vezes, escolhem os supervisores por afinidades afetivas, não por questões acadêmicas). Dessa forma, quanto aos campos de estágio e aos espaços sócio ocupacionais, privilegia-se o igual, em detrimento da pluralidade e do enriquecimento por diferentes experiências.

Com relação aos desafios da docência na Supervisão Acadêmica, procuramos examinar limites e prospectivas, no modo pelo qual a docência se desdobra no fazer da Supervisão Acadêmica, analisando o que estimula, provoca, margeia e limita esta prática, verificando se existem, e quais são, as possibilidades a serem exploradas.

Como disciplina obrigatória, a Supervisão Acadêmica, segundo as Diretrizes Curriculares da PNE/2010, deve ocupar no curso de Serviço Social, “percentual considerável

da carga horária global” (p. 28), no mínimo¹⁷⁷ deverão ser realizadas três horas aula semanais e “As exigências de cada nível de estágio devem seguir especificidades e atividades progressivas, coerentes com os demais componentes curriculares e objetivos próximos aos conteúdos do período cursado” (p. 29).

O Serviço Social em suas dimensões interventiva e investigativa pressupõe articulação entre a formação e o exercício profissional e neste ponto se localiza o Estágio Supervisionado Curricular Obrigatório no Curso de Serviço Social. Nesse espaço, vinculam-se os elementos que dão concretude ao Estágio e se materializam no Projeto Político Pedagógico do Curso, na Política de Estágio, nas Diretrizes Curriculares, em documentos afins, como o Plano de Estágio, Relatórios, a Lista de Frequência, o Projeto de Intervenção, a Avaliação, dentre outros.

Entretanto, o estágio não se constitui somente no aparato legal e burocrático: serão os sujeitos envolvidos e suas respectivas instituições que inflarão este momento da formação. O Estágio no Serviço Social “É uma atividade curricular obrigatória que se configura a partir da inserção do aluno no espaço sócio-institucional [...]” (ABESS, 1997 p.71). Por isso, nos dois anos finais do curso, inicia-se a fase de maior expectativa, e também a mais delicada, para os estudantes, porque participarão de atividades fora do ambiente acadêmico.

Esse momento, considerando questões socioeconômica do país e dos estudantes, apresenta outras possibilidades: “[...] muitos alunos têm o estágio como fonte de renda, inclusive para pagamento das mensalidades escolares” (OLIVEIRA, 2004, p. 77). Essa forma de o estudante abordar o estágio implica na formação profissional. Por que? Porque para construir um perfil profissional crítico, capaz de desvelar a complexidade que se apresenta na dinâmica dos espaços sócio ocupacionais e mobilizar as dimensões teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas, precisa-se ter liberdade, criatividade, espaços possíveis numa relação pedagógica, mas impraticáveis numa relação patrão-empregado.

Para o colegiado do curso de Serviço Social na IES, trata-se de um desafio, pois demanda recursos humanos, materiais e financeiros, que permitam a personificação do estágio como instrumento pedagógico e político, cuja finalidade seja formar com qualidade dotada de sentido na IES e fora dela. Desvelar esse desafio exige reconhecer no estágio mais do que um procedimento técnico e operativo: exige assumi-lo como momento de capacitar o aluno ao exercício profissional, por meio de supervisão sistemática na IES e no campo de estágio.

Esta supervisão, por sua vez, apenas terá sentido se associada, compartilhada, construída com os alunos, mas de forma individual, na convivência entre Supervisora Acadêmica e

¹⁷⁷ Grifo nosso

Supervisor de Campo “sendo denominado supervisor de campo o assistente social da instituição campo de estágio e supervisor acadêmico o assistente social professor da instituição de ensino” (Resolução CFESS nº 533/2008 Art. 2º).

Dessa forma, os procedimentos referentes à supervisão (observação, registro, análise, acompanhamento e avaliação da atuação do estagiário em sua aprendizagem discente) pressupõem construção coletiva entre estagiário e Supervisores de Campo e Acadêmico: um processo coletivo no qual cada sujeito possui atribuições próprias que, no conjunto, configuram a Supervisão.

PB-2 “a supervisão de campo é fundamental, envolve um sujeito importantíssimo: o aluno que está em processo de formação, mas envolve todos nós na mesma condição porque eu me alimento, também na minha condição de Supervisora Acadêmica, eu alimento as minhas reflexões, nas vivências concretas desse Assistente Social que está lá.”

Aqui estão delimitados alguns parâmetros ideais para a realização do Estágio Supervisionado Curricular Obrigatório em Serviço Social, nos quais o lugar e o significado encontram respaldo na legislação brasileira sobre Estágio e também no âmbito da profissão, por meio das entidades organizativas da categoria CFESS e CRESS e ABEPSS.

A forma como o estágio está organizado nas IES, como se desenvolve no desenrolar do curso e os recursos que congrega, localiza o estágio na totalidade da formação, qualificando-a ou não. É importante conhecer, refletir e interpretar o que acontece com o Serviço Social no dia a dia:

Pb_2 “é um momento em que o aluno tem a possibilidade de vivenciar no espaço sócio ocupacional os desafios do trabalho concreto. Essa vivência nas instituições junto com um Assistente Social que está ali e que vivencia também a sua condição de trabalhador na precarização, nas condições difíceis que hoje se coloca o trabalho profissional, eu acho que isso é um rico material para ser trabalhado”.

É nesse espaço, nesse terreno, que possibilidades podem ser avistadas e exploradas, no qual a formação de futuros Supervisores pode ser iniciada. Ao perceber, como estagiário, que o ato de supervisionar proporciona qualificação e atualização constantes do profissional, fruto do contato com a universidade e de questionamentos dos discentes, estimula-se essa atividade privativa do Assistente Social.

3.4 O DESENVOLVIMENTO DA SUPERVISÃO ACADÊMICA

Tabela 21 - Supervisão Acadêmica

SUPERVISORA ACADÊMICA	TOTAL DE HORAS POR SEMANA EM SUPERVISÃO ACADÊMICA	MAIOR PARTE NA SALA DE AULA	MAIOR PARTE FORA DE SALA DE AULA
Pb_1	+40	-	X
Pb_2	2+ outras	X	-
Pr_1		-	-
Pr_2	30	-	X
Pr_3	02	X	-

Fonte: A autora.

As horas destinadas ao desenvolvimento da Supervisão Acadêmica, apresentam heterogeneidade, pois observamos que não estão claramente distribuídas para as docentes, chamando atenção o mínimo de duas horas para a disciplina. Nos depoimentos, torna-se possível reconhecer que, geralmente, o tempo empreendido pelas docentes nesta disciplina, ultrapassa o que consta formalmente no planejamento.

Segundo a PNE/2010, com base na Resolução CFESS nº 533/2008, a Supervisão configura-se,

[...] em um processo coletivo de ensino-aprendizagem, no qual se realiza a observação, registro, análise e da atuação do(a) estagiário(a) no campo de estágio, bem como a avaliação do processo de aprendizagem discente visando a construção de conhecimentos e competências para o exercício da profissão” (PNE, 2010, p. 15).

Toda a estruturação do estágio se sedimenta na atuação efetiva e coletiva de Supervisores de Campo e Acadêmica. A avaliação que envolve os sujeitos – estagiário, Supervisor de Campo e Supervisor Acadêmico – deve ser constante e se dirigir ao estágio como um todo, considerando a qualidade no processo de formação, as condições éticas e técnicas em que se realiza e seu potencial no desenvolvimento e desempenho do estudante.

Pb_2 O adoecimento é por muita demanda, muito trabalho e muita cobrança uma delas é a produtividade pesquisa, escrever, pesquisa, eu acho que essa questão da produtividade dos pontos e a gente está num campus [...] assim, mas tem uma questão da aqui como desejo de se transformar numa universidade internacional tudo isso, enfim como algumas universidades estão se colocando hoje aí no Brasil. Então tudo isso impacta na gente quando fala em adoecimento, a intensificação do trabalho e a precarização das condições objetivas. Você não é só docente, você também participa de tudo, de construção no campus de consolidação de um curso enfim, são demandas para além da condição de docente (silêncio) [...]

Pr_2 Eu estou com uma turma de 15, 20 alunos em Supervisão Acadêmica. E eu nunca vi o diário de campo deles. Não consigo, eu peço que eles façam Diário de Campo, eu não consigo. Mal dou conta de ver o Plano de Estágio desses meninos...Relatório de Estágio então? De final de semestre [...] Meu DEUS DO CEU, Final de semestre é uma loucura? Nem o Relatório Final de Estágio, no de final de semestre com a avaliação do Supervisor [de campo] eu consigo ver.

Pb_2 Então como nós começamos era um número menor mas não tínhamos ainda o vínculo com a cidade e nem com a região então o maior desafio foi a foi a inserção mesmo do conhecimento dos espaços sócio ocupacionais das visitas dessa relação mais próxima com os espaços e com a possibilidade dos campos de estágio então esse foi o primeiro desafio e aí depois assim a construção de toda uma política de estágio os vínculos com os supervisores de campo, afinar-se com a questão da supervisão acadêmica dos eixos que perpassam o 5,6,7. e 8 termo, enfim, tudo isso foram os primeiros desafios [...] a gente fez uma reunião a gente queria abrir o campo lá na secretaria [...] uma reunião geral com todos assistentes sociais pois gostaríamos muito que vocês abrissem campo de estágio [...] muitas vezes quando a gente vai discutir nos espaços quando eu vou fazer visita, muitas vezes a necessidade daquele profissional ali é de uma assessoria, de uma capacitação continuada que o papel do supervisor acadêmico não dá conta e nem tem que dar não [...] supervisor de campo Como se dá a relação supervisor de campo e o supervisor acadêmico? ela se dá mediatizada pelo contato semanal com os alunos por emails pelas trocas que a gente faz por telefone por e-mails; nessa relação direta nas visitas nos espaços que não ocorrem como desejaríamos que fosse. Pensamos três visitas, uma no começo, uma no meio uma no final do semestre, mas muitas vezes a gente não consegue fazê-las pela própria dinâmica de nossa vida universitária que é uma loucura são várias as demandas... e ela se dá além desse desejo de [...] tenta fazer visitas nos espaços sócio ocupacionais. Cada supervisora tem 15 alunos grupo de estágio então esses 15 alunos não estão em campos iguais, não estão na mesma cidade. Quais são os desafios? Você falou em desafios. Eu tenho aluno em: Praia Grande, no Guarujá, em Santos, em São Paulo e eu tenho aluno Cubatão. Eu tenho que fazer visitas, pretendo, já agendei as visitas e a vida continua [risos]. Realmente é uma demanda

muito grande demanda importante necessária mas ela é desafiante para todos nós. Quando você sai para fazer uma visita, mesmo que você fique 1:30 no local levará duas horas para ir; eu estou em Santos para ir a Cubatão pego a via Anchieta e volto. Só ali estrada e congestionamento [...] são os desafios mesmo das visitas, isso não é empecilho. Uma carga horária que não é contada na carga horaria geral então assim, como se distribui a carga horária do supervisor acadêmico? Ela é diferente para você uma outra coisa na hora do quadro como é que a gente contabiliza a carga horaria distribui a carga horária do supervisor acadêmico? São 2 horas em sala, mas ela é muito mais que 2 horas. Além de tudo isso, tem esse acompanhamento não está colocado em algum lugar, então são questões para a gente ainda ir afinando numa distribuição mais equitativa aí de carga horaria. algumas vezes a maioria das vezes a gente tenta o carro da universidade nem sempre consegue e as vezes é isso mesmo você pega o seu carro e vai fazer a visita, as horas não são contabilizadas está dentro da minha dedicação exclusiva, mas não está na minha semana padrão que são 2 horas dentro de sala de aula[...]somos supervisores acadêmicos nós temos reunião mensal as vezes é quinzenal do setor de estágio todos os docentes só supervisores acadêmicos e aí a gente vai problematizando a questão das turmas como é que a gente tá sentindo se há necessidade de reforço em algum campo precisa de alguma coisa.

Analizamos nas falas vários elementos importantes relacionados às estratégias mobilizadas no desenvolvimento da Supervisão Acadêmica. Compreendemos que, da forma como é efetivada, a Supervisão Acadêmica depende, em alguns momentos, dos recursos voluntários da docente no que se refere às questões de tempo, que não é contabilizado, na utilização do veículo particular para viabilizar as visitas aos campos de estágio, na assessoria que presta às Supervisoras de Campo, no atendimento extraclasse aos estagiários seja por e-mails, telefone e outros.

Como Supervisora Acadêmica na universidade pública, lembro-me de haver sido alertada sobre o fato de que as visitas aos campos de estágio deveriam ser efetivadas única e exclusivamente com o carro da universidade. Entretanto, o único veículo disponível servia a todo o campus – incluindo outros cursos –, o que inviabilizava um cronograma de visitas compatível com a qualidade que a Supervisão Acadêmica requer. Era comum receber reclamações e cobranças por parte dos discentes. Nesses momentos, a sensação de impotência muitas vezes me dominava.

Outra face da Supervisão Acadêmica relaciona-se ao modo como as aulas acontecem. Observamos nas falas das docentes entrevistadas, que há um conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, espaço em que outras atribuições devem ser desenvolvidas, como:

Acompanhar o desempenho do aluno de acordo com o plano de estágio estabelecido de comum acordo com a instituição; identificar carências teórico-metodológicas e técnico-operativas do aluno de acordo com o plano de estágio e contribuir para sua superação; desenvolver com o aluno um exercício de reflexão crítica sobre seu processo de formação profissional; estimular a curiosidade científica e a atitude investigativa no exercício profissional; atribuir clareza ao papel do profissional; contribuir para a identificação das singularidades do trabalho do Serviço Social; atualizar o aluno ao nível da bibliografia e conhecimentos necessários as atividades profissionais e a pesquisa; Orientar o aluno sobre valores, posturas e comportamentos identificados no desempenho de seu trabalho como estagiário; desenvolver o espírito crítico no trato teórico e na formação do cidadão (IAMAMOTO, 2004, p. 285).

Os procedimentos que envolvem o planejamento da aula e sua efetivação são complexos. Por isso, conhecer o repertório de proposições e estratégias disponível e aumentar o leque de opções para trabalhar o conteúdo e diversificar a aula tornando-a plena em suas especificidades de trabalho em grupo.

Tabela 22 – Estratégias Docentes

SUPERVISORA ACADÊMICA	AULA EXPOSITIVA	DATA SHOW	APRESENTAÇÃO SEMINÁRIOS PELOS DISCENTES	AULAS COM PROFESSOR CONVIDAD O
Pb_1	+ 2 x	+ 2 x	1 x	Não
Pb_2	Não	Às vezes	Não	Não
Pr_1	Todas	+ 2 x	+ 2 x	+ 2 x
Pr_2	Todas	Não	1x	Não
Pr_3	Não	Não	1x	Não

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados

Uma das deficiências que observamos nas estratégias docentes apresenta-se na frequência das aulas expositivas, com ou sem o uso de *datashow*, e na apresentação de seminário pelos discentes e na escassez de trocas, como aulas com professores convidados, e falta de utilização de outros recursos.

Constatamos em nossos estudos que a Supervisão Acadêmica possui uma característica peculiar que consiste no manuseio da teoria vinculada ao conteúdo da visão de prática trazida pelos estagiários. Neste caso, o conteúdo da matéria prima encontra os limites temporais da disciplina, somando às exigências, atribuições que cabem à Supervisão Acadêmica, conforme consta na PNE/2010:

- ❖ Orientar os(as) supervisores(as) de campo e estagiários sobre a política de estágio da Unidade de Formação Acadêmica (UFA), inserindo o debate atual do estágio supervisionado e seus desdobramentos no processo de formação profissional
- ❖ Orientar os(as) estagiários(as) na elaboração do Plano de Estágio, juntamente aos(as) supervisores de campo, de acordo com os objetivos acadêmicos, em consonância com o projeto pedagógico e as demandas específicas do campo de estágio
- ❖ Supervisionar as atividades desenvolvidas pelos estagiários na UFA, por meio de encontros sistemáticos, horários previamente estabelecidos, e no local de desenvolvimento do estágio, quando ocorrerem as visitas sistemáticas aos campos de estágio, contribuindo na efetivação da supervisão direta e de qualidade, juntamente com o supervisor de campo
- ❖ Auxiliar o(a) estagiário(a) no processo de sistematização do conhecimento, orientando e revisando suas produções teóricas e contribuindo no processo pedagógico de análise do trabalho profissional
- ❖ Receber, ler, manter sigilo e observar criticamente as sínteses profissionais construídas pelos(as) estagiários(as), conduzindo a supervisão sobre pressupostos teóricos, ético, políticos, técnico-operativos que contribuam com a formação integral

Componente obrigatório, o estágio supervisionado curricular em Serviço Social consta das Diretrizes Curriculares, obedecendo uma carga horária definida para a formação de Assistentes Sociais que é compartilhada por estagiários, Supervisor de Campo e Supervisor Acadêmico. Cada IES que possui curso de Serviço Social materializa as Diretrizes Curriculares, na construção de sua própria Política de Estágio. Esta Política, inserida no Projeto Político Pedagógico do Curso, que orienta todo o processo de estágio no curso, deve observar a legislação do estágio em âmbito Federal, Lei nº 11.788/2008 e, no âmbito da profissão, através

da Resolução CFESS nº 533/2008, Diretrizes Curriculares/1996/2002 e Política Nacional de Estágio PNE, 2010.

A PNE ressalta que o conteúdo a ser materializado no processo de ensino-aprendizagem “deve impulsionar a articulação dos conteúdos que compõem os diversos componentes curriculares, abrangendo a concepção de estágio e supervisão e sua importância no processo de formação profissional” (PNE, 2010 p. 26-27). Assim sendo, para atender o que consta nesta PNE, a disciplina de Supervisão Acadêmica deve se orientar pela transversalidade dos saberes, constituindo-se num elemento importante a ser trabalhado. A transversalidade requer engajamento e trabalho conjunto do colegiado do curso, no sentido de qualificar a formação no momento do estágio.

O Estágio, obrigatório e não obrigatório, e a Supervisão devem ser trabalhados durante todo o curso da graduação, abrangendo os três núcleos de formação que orientam as Diretrizes Curriculares Núcleo. Desta forma, na formação e no estágio pode-se expandir a discussão sobre “as estratégias e técnicas de intervenção a partir de quatro questões fundamentais: o que fazer, porque fazer, como fazer e para que fazer [...] considerando aquilo que é específico ao trabalho do assistente social em seu campo de intervenção” (ABESS/CEDEPSS, 1996 p. 14). Assim, o fazer, que integra a organização técnica do trabalho do assistente social, será contemplado juntamente as outras questões, do porquê, como e para que fazer, a da transversalidade do momento da prática contemplado no curso.

Compreendemos que esta forma de trabalhar a supervisão na totalidade do curso requer da organização e construção do Projeto Político Pedagógico e do Planejamento da disciplina de Supervisão Acadêmica, empenho e recursos que possibilitem: conteúdo da supervisão durante todo o processo de formação; presença do tema do estágio e da supervisão nas dimensões teórico-metodológicas, ético-política e técnico-operativas trabalhadas no curso; discussão e reflexão contínua sobre a docência e a Supervisão Acadêmica; indissociabilidade entre a Supervisão Acadêmica e a de Campo; articulação e aproximação campo de estágio e universidade.

Tabela 23 – Atividades no semestre relativas à Supervisão Acadêmica

SUPERVISORA ACADÊMICA	REUNIÃO COM COORD. ESTÁGIO	VISITA AO CAMPO DE ESTÁGIO	ENCONTRO COM SUPERVISOR DE CAMPO
Pb_1	+ 2 x	+ 2 x	1 x
Pb_2	Não	Às vezes	Não
Pr_1	+ 2 x	+ 2 x	+ 2 x
Pr_2	1x	Não	Não
Pr_3	1x	Não	Não

Fonte: A autora.

Consta na PNE/2010, como estratégia de operacionalização do estágio supervisionado, entre outras exigências pedagógicas, uma proximidade com o CFESS, CRESS, ABEPSS, ENESSO, com as entidades organizativas relacionadas ao Serviço Social. Dentre os mecanismos de articulação desenvolvidos no interior dos segmentos organizados da categoria, destacamos: O Fórum de Supervisores e o Projeto ABEPSS itinerante. O Fórum de Supervisores, como estratégia utilizada pelas diversas unidades de ensino e fomentada pelo conjunto CFESS/CRESS e ABEPSS. O diálogo dessas entidades fortalece o debate acerca das questões do estágio por docentes, discentes e profissionais assistentes sociais supervisores de campo, objetivando a construção e proposição de alternativas para qualificar o estágio.

O Fórum de Supervisores pauta-se nas seguintes finalidades, conforme PNE/2010:

- Fortalecer o estágio como momento estratégico na formação dos assistentes sociais
- Propiciar espaço político-pedagógico de formação dos supervisores
- Proporcionar a organização dos profissionais para o enfrentamento das questões relativas à formação e ao exercício profissional
- Fomentar a discussão sobre o estágio em Serviço Social, tomando como referências formais: as diretrizes curriculares em vigor, a lei de regulamentação da profissão nº 8662, de 1993, o Código de Ética profissional, a legislação nacional referente ao estágio, a resolução CFESS 522/2008, o parecer jurídico 012/98 do CFESS e a Política Nacional de Estágio
- Contribuir ao aprimoramento do processo de formação profissional

- Tratar e encaminhar questões que envolvam a dimensão ética do estágio, prevendo respostas às situações corriqueiras

Quanto ao Projeto ABEPSS Itinerante 2014, cujo tema Estágio Supervisionado em Serviço Social: desfazendo os nós e construindo alternativas, seu objetivo geral consistiu em “Fortalecer a implementação da PNE como estratégia para ampliação da base político-acadêmica do plano de lutas em defesa do trabalho e da formação e contra a precarização do ensino superior nas UFAS”. Durante dois dias, foram desenvolvidos os seguintes eixos temáticos: 1) Educação Superior, Diretrizes Curriculares e a PNE; 2) A dimensão político-pedagógica da supervisão de estágio.

Tabela 24 – Atividades junto às entidades organizativas

SUPERVISORA ACADÊMICA	FÓRUM DE SUPERVISÃO DE ESTÁGIO	PROJETO ABEPSS ITINERANTE	OUTROS
Pb_1	+ 2 x	Não ¹⁷⁸	
Pb_2	+ 2 x	Sim	
Pr_1	Não	Não	Não
Pr_2	+ 2 x	Não	
Pr_3	Não	Não	Não

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados

Observamos que, a despeito da importância que o Fórum de Supervisores representa, duas Supervisoras Acadêmicas não contribuíram com suas experiências ao debate. No caso do Projeto ABEPSS Itinerante, as respostas nos permitiram compreender que há muito o que fazer e melhorar, pois a maioria das entrevistadas respondeu que não participou do projeto, o que torna a questão digna de maior aprofundamento em futuros estudos.

¹⁷⁸ Irei participar a 1ª vez.

A demanda da Supervisão Acadêmica exige que a docente se dedique dentro e fora da sala de aula às visitas previstas na PNE. A realidade da precarização da atividade docente nas IES, inclusive aquelas apontadas nas pesquisas de Albuquerque (2015), expõem as profissionais à pulverização de suas funções, resultando na exploração e precarização de seu trabalho.

Tabela 25 - Outras funções assumidas na IES

SUPERVISORA ACADÊMICA	OUTRAS DISCIPLINAS NO SEMESTRE	ORIENTAÇÃO TCC	OUTRAS FUNÇÕES
Pb_1	2	3	Coordenação de Estágio
Pb_2	2	5	Vice-Coordenação do Curso Tutora Programa Residência Coordenação Comissão TCC
Pr_1	1	4	Coordenação do Curso
Pr_2	3	10	Coordenação de Estágio
Pr_3	2	Não	Não

Fonte: A autora

A leitura deste quadro nos faz refletir e questionar sobre o fato de apenas uma docente não apresentar acúmulo de funções na IES, visto que a maioria assume duas ou mais disciplinas, concomitantemente à atividade da Supervisão Acadêmica, orientando de três a dez alunos no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e atuando como coordenadoras de curso ou estágio.

As atribuições da Coordenação de Estágio na PNE, e as da Supervisão Acadêmica não coincidem entre si e demandam tempo para organização do estágio na IES. Retomando a Tabela sobre o Tempo dedicado à Supervisão Acadêmica, notamos que as horas informadas por algumas docentes (30 e 40 horas) revela incompatibilidade com outras funções nas IES. A partir desses dados, concluímos que o tempo se dilui na efetivação das diferentes funções assumidas na instituição e, ainda, existe aumento significativo das horas destinadas, em casa, para planejamento, organização e preparo das atividades docentes e de coordenação, horas que não são contabilizadas no *hollerith*.

Há certa positividade apriorística envolvendo o estágio, que pode estar relacionada apenas a uma aspiração acadêmica que se desfaz no encontro com a realidade:

Pb_2 “Muitas vezes quando o aluno entra no estágio ele tem uma crise, tem umas crises no curso, a crise de estágio é uma delas. Mas eu acho que tem um imaginário construído da profissão e eu acho que é meio natural, porque quando chega no campo de estágio, muitas vezes, há certa decepção. E eu acho que a supervisão pode fazer essa passagem de uma forma mais qualificada menos sofrida também, claro, para todos envolvidos”.

Nesse espaço da Supervisão Acadêmica, notamos, na maioria das falas das entrevistadas, que a aula expositiva serve como estratégia central para as docentes e são complementadas por apresentação de seminários pelos discentes. Convidar professores de outras disciplinas ou outras áreas não é uma estratégia utilizada como recurso para efetivar a transversalidade do currículo e sua potencialidade interdisciplinar. As estratégias de ensino e aprendizagem, segundo as docentes, subjazem às condições de trabalho que encontram tanto nas IES públicas, principalmente após o REUNI, quanto nas IES privadas:

Pb-2 A universidade não tem condições objetivas de trabalho, isso é uma característica desse espaço. O que que diferencia hoje a universidade privada da pública? Claro que situações objetivas de trabalho, sim. Não vamos nem falar! Você tem um regime de dedicação exclusiva, melhor condição salarial, está sendo instigada ao ensino, pesquisa e extensão. Isso a gente não está colocando em xeque, mas a precarização, também marca a universidade pública com a intensificação do trabalho. Assim não só as universidades públicas mais tradicionais, mas os campus novos de REUNI, a condição de trabalho é de extremo desgaste, intensificação e de adoecimento. Há uma cobrança pela produtividade, como em todas as outras, mas nos novos campus a estrutura é precária, as condições de trabalho devem ser debatidas. Falar da universidade pública e da universidade privada tem suas diferenças com certeza e estou querendo dizer que tem também seus problemas a universidade pública está sendo sucateada. Com a intensificação do trabalho, a massificação intensa, um grande número hoje que chega (também tem alguns estudos que vêm sendo feitos) agora a condição de ser professor docente tem carga horária, sim. É uma carga horária menor até 12 horas, o máximo de 12 horas em sala, para que você possa ter ensino, pesquisa e extensão, mas há uma carga intensa de reuniões, a parte de gestão, para poder colocar na rua esses projetos consolidar um determinado curso, falando do nosso, realmente há uma carga horária grande na condição de docente e supervisor. Tem diferença, claro, a gente tem condição para pensar uma proposta arredondada; a gente tem a carga horária de 2 horas; a

gente estar discutindo a gente ampliar uma carga horária para supervisão acadêmica; você tem a possibilidade de desenvolver uma política de estágio com princípio meio e fim com intencionalidades [...] então você tem condição diferenciada, sim.

Na docência, profissionais se ressentem do crescimento no ensino superior que seja desacompanhado dos respectivos recursos humanos, físicos, materiais, administrativos necessários para seu bom funcionamento – que ocorrem de maneiras diferentes nas instituições privadas e nas públicas. Desse modo, nas universidades públicas, a Federação de Sindicatos de Professores de Instituições Federais de Ensino Superior – PROIEFES, em 19 de junho de 2015, resolveu, diante da ausência de diálogo com o governo: “INDICAR AOS SINDICATOS FEDERADOS A DEFLAGRAÇÃO DE GREVE NACIONAL DA FEDERAÇÃO, respeitada a autonomia local dos sindicatos federados, e apostando na continuidade das negociações”. O documento, informa os eixos da pauta específica da greve nacional, que inclui, entre outras exigências, a “Garantia da implantação das metas do PNE, com a dotação de 10% do PIB para a educação, de sorte a permitir a expansão do ensino público com qualidade”. Em diversos campi do país, há reivindicação que incluem em sua pauta local os eixos: Recursos Humanos; Estrutura Física; Gestão e Democracia Universitária Acesso e Permanência; Orçamento (exemplo deste tipo de campi é o Campus Cidade de Goiás – CCG, cujos cursos derivam do REUNI, que integra a Universidade Federal de Goiás – UFG).

Diante da complexidade que envolve ensino superior, docência, IES, formação e estágio, a Supervisão Acadêmica – em sua particularidade de ser uma disciplina que trabalha teoria e prática – transita sem tempo e recursos para sua plena efetivação. É preciso haver condições para a criatividade docente fluir e acionar mecanismos que instiguem e provoquem os alunos a se posicionarem diante do que vivenciam no cotidiano do estágio.

Para além das atividades administrativas e burocráticas relacionadas ao estágio, precisamos dar vida aos instrumentos: Plano de Estágio, Diário de campo, relatórios e avaliações, transformando-os em colaboradores no processo de qualificação da formação. Mas como tornar isso possível no âmbito da sala de aula? Quais recursos necessários para que essa docência se qualifique? Em que medida o conhecimento de técnicas para a atividade docente pode auxiliar na sala de aula? Como organizar o tempo, hoje idealmente apontado em 3 horas pela PNE, mas concretizado em 2 horas nas IES, de forma que os objetivos do estágio sejam atingidos? Quais são as condições reais para que a Supervisão Acadêmica possa assumir seu papel na formação?

Estas e outras questões surgiram após a análise das respostas das entrevistadas e demonstram o que vivenciamos, na prática, como docentes.

3.5 DESAFIOS DA DOCÊNCIA NA SUPERVISÃO ACADÊMICA: LIMITES E PROSPECTIVAS

Percebermos que os desafios postos à docência advêm, em certo grau, pela forma acanhada em que ocorre a discussão acerca da exploração dessa atividade no interior do Serviço Social. Albuquerque (2015), aponta vários pontos nevralgicos que permeiam esse campo de trabalho: formas de contrato com as IES, principalmente as privadas, que não contemplam a demanda de trabalho exacerbada e a contabilização das horas para preparação de aula, correção de trabalhos e provas, reuniões, qualificação entre outras. Nas IES públicas, notamos, nas falas das entrevistadas, que também existe sobrecarga de trabalho, com acúmulo de funções e demandas diversas ligadas à pesquisa e extensão; cobrança incisiva pela produção de artigos e trabalhos, bem como exigência de participação em eventos no âmbito nacional e internacional.

No caso específico da Supervisão Acadêmica, acrescentamos ainda o tempo investido e os recursos necessários às visitas de campo, ao contato direto com o estagiário e o Supervisor Assistente Social em seu *locus*, encontro necessário na construção do Plano de Estágio, na Avaliação, na discussão acerca das condições em que esse estágio se desenvolve, na indissociabilidade necessária entre campo e universidade para a efetivação do estágio.

Esse momento é relevante para fomentar a reflexão acerca das condições de trabalho no espaço sócio ocupacional, nas relações de trabalho; reconhecer a relação de forças presente, a fragilidade nos direitos do trabalhador, que tenciona a relação entre as horas pagas e a quantidade de trabalho, recua salários, benefícios e recursos e coloca em risco direitos conquistados ao longo do tempo.

Outra possibilidade, é visualizar as estratégias desenvolvidas no espaço profissional, identificar o projeto que guia e norteia o posicionamento técnico operativo, no “ver fazer-se” do Assistente Social ao construir este projeto no tempo miúdo da ação profissional” (YAZBECK, 2001, p. 38). O Estágio é o momento em que estudantes experimentam as sensações vividas no cotidiano profissional e, enquanto estagiário, podem compartilhar seus questionamentos, fomentar suas críticas, praticar alternativas de intervenção, elaborar projetos, propor mudanças. Numa atitude ativa, os estagiários têm a possibilidade de troca experiências

com os supervisores de campo e acadêmico – experiências que poderão refletir em toda sua carreira profissional. Por isso, torna-se tão importante estabelecer “métodos que possibilitem a socialização do conhecimento” (ANASTASIOU, 2003, p. 46) – métodos e recursos que possam ser implementados nas IES ou nos campos de Estágio.

Supervisores de Campo e Acadêmico juntamente ao estagiário estão diante da possibilidade da construção de um saber no âmbito da formação profissional. Na construção deste saber, o alicerce pode estar na efetividade de instrumentos – código de ética profissional, lei de regulamentação da profissão e diretrizes curriculares –, que reconhecem os direitos com base nos princípios de equidade e justiça social – diferentemente do voluntarismo – de “reconhecer o dever moral de prestar socorro aos pobres e ‘inadaptados’ à vida social” (YAZBECK, 2001, p. 35). Este pode ser o primeiro passo a separar o imaginário sobre a profissão, presente no repertório dos calouros, da maturidade obtida na formação, que pressupõe a compreensão do significado social da profissão.

O perfil dos formandos do curso de Serviço Social aponta um profissional crítico, capaz de criar, propor e se comprometer com a defesa de direitos, o que prevê competência que, conforme Netto (1999, p. 105), só pode ter como base o “aprimoramento intelectual, [...] com formação acadêmica qualificada, alicerçada em concepções teórico-metodológicas críticas e sólidas, capazes de viabilizar uma análise concreta da realidade social” (BOSCHETTI, 2004, p. 108-132).¹⁷⁹ A conformidade entre as falas das entrevistadas demonstra que existe disposição em ampliar o tempo dedicado à Supervisão Acadêmica, procurando aperfeiçoar o processo do estágio; aproximar universidade e campo de estágio; potencializar a contrapartida de Supervisores de Campo; incluir estagiários na construção dos instrumentos de desenvolvimento e avaliação do estágio; mobilizar recursos que possibilitem o aprimoramento docente na mobilização de estratégias diversificadas ao ensino e à aprendizagem.

¹⁷⁹ BOSCHETTI, Ivanete. Seguridade Social e projeto ético-político do Serviço Social: que direitos para qual cidadania?. *Revista Serviço Social e Sociedade*, n. 79, 2004, p. 124.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa proposta neste estudo consistiu em analisar o Estágio Supervisionado Curricular Obrigatório e a Supervisão Acadêmica, no processo de formação do assistente social, em cursos na modalidade presencial no Estado de São Paulo. Apresentamos, de forma breve, estratégias e condições de trabalho de docentes que atuam em IES de curso presencial em diferentes categorias administrativas e acadêmicas.

Realizamos um mapeamento, dos anos 2013-2015, dos cursos de Serviço Social, divididos entre as esferas pública e privada, presencial e a distância; da quantidade de docentes relacionada a de discentes; e da escassez de espaço físico e condições gerais para que o estágio ocorra. A partir desse levantamento, entrevistamos docentes da área da Supervisão acadêmica, a fim de verificarmos como ocorre, na prática, o estágio. Por meio dessas entrevistas, objetivamos, sem pretensão de generalização dos resultados, um conciso perfil das docentes Supervisoras Acadêmicas.

Nossa pesquisa demonstrou que normalmente existe relação estreita entre a atual proliferação de cursos presenciais e EaD e a efetivação das Diretrizes Curriculares, da Lei de Regulamentação, do Código de Ética Profissional, da PNE e da Resolução n. 533, relação que tensiona o projeto da profissão. Ao mapearmos a expansão dos cursos de Serviço Social nos anos 2013-2015, nos deparamos com um resultado alarmante: os cursos na modalidade EaD sobressaem-se, sobretudo, na categoria administrativa privada, em que os índices de crescimento no período analisado superam 2.485% na região Sudeste, seguida por 1.393% na região Sul.

A partir dos dados apresentados torna-se possível empreender novos estudos e discussões objetivando maior qualidade de formação e de ensino do Serviço Social. Uma delas, sobre o provimento de acesso privilegiando a privatização e restringindo recursos ao ensino público, presencial e de qualidade, contraria a lógica da compreensão de universidade como espaço de produção do conhecimento crítico; espaço criador de possibilidades contra a desigualdade social.

No caminho de novos cursos, as entidades organizativas que refletem a imagem da profissão podem servir de bússola. Ouvir os debates acumulados pela categoria de Assistentes Sociais, certamente contribuiria para ampliar e aprimorar o aspecto qualitativo da expansão do ensino superior, a exemplo do que acontece com a Psicologia, o Direito, a Medicina, protagonistas na autorização de abertura de novos cursos. É necessário refletir sobre outras

proposições que considerem as condições de trabalho docente, os recursos à plena efetivação das disciplinas e do estágio, entre outros. A graduação em Serviço Social não prepara para a docência, embora esse seja um campo de trabalho significativo, com mais de seis mil cursos no país, segundo dados do e-MEC: 1.663 cursos somente na região Sudeste sendo 371 deles presenciais.

Atuar na formação de profissionais exige mais do que domínio do conteúdo e os anos de prática: requer conhecimento das metodologias disponíveis para transmitir esse conhecimento. Não nos referimos exclusivamente ao treinamento de habilidades técnicas e sim, à compreensão da docência como uma área do saber que inclui habilidades e competências específicas a serem utilizadas no processo de ensino e aprendizagem. Estudos, diálogos e proposições que focalizem a docência no Serviço Social são importantes para motivar e intensificar o debate sobre a solitária arte de ensinar e aprender.

Nas IES, local onde os cursos e o estágio acontecem, observamos que a Supervisão Acadêmica carece de lugar e de significado, porque a ausência de recursos físicos, materiais e humanos no setor de estágio, esvazia o sentido dos instrumentos e prescinde do trabalho coletivo que o estágio requer: plano de estágio, relatórios, diário de campo, avaliação. A frágil importância institucional e acadêmica atribuída ao estágio inviabiliza a efetivação da “indissociabilidade entre Supervisão Acadêmica e de Campo”.

Retoricamente, discursivamente, é reconhecida a importância do estágio no âmbito da formação pelos colegiados, com atribuição de carga horária específica à Supervisão Acadêmica, embora quantitativamente inferior às outras disciplinas. Mas sua efetivação acaba se diluindo entre diferentes dificuldades como a falta de preparo e de experiência dos docentes responsáveis pela supervisão, frágeis relações interinstitucionais, entre outras. A reflexão entre teoria e prática tende a ser aligeirada, direcionada às formalidades administrativas e a outros conteúdos burocráticos.

Isso amplifica na vulnerabilidade peculiar do estágio, inibe a qualificação da Supervisão no que diz respeito à experiência do estágio, à integração universidade e campo de estágio, associação com Supervisores de campo e discentes, avaliação do setor de estágio, análise da política de estágio, do acompanhamento permanente do estagiário, da utilização do estagiário como mão de obra barata.

Observamos que o Estágio Curricular requer atenção especial, uma vez que apresenta problemas referentes à falta de clareza e de explicitação sobre as formas pelas quais se organiza e desenvolve nas instituições de ensino superior. Conforme destaca Bernardete Gatti (2009), a concepção que orienta os estágios e as formas de sua condução, mostram o campo de

fragilidades estruturais que pode reduzir o estágio a um momento de treinamento aparentemente desvinculado da teoria.

Percebemos, por meio desse estudo, que o estágio curricular obrigatório no Serviço Social convive com o risco iminente de se dirigir apenas às dimensões técnico-operativas e burocráticas, desconsiderando as dimensões teórico-metodológicas e ético-políticas. As entrevistas demonstraram que na Supervisão Acadêmica se vislumbra a possibilidade de diagnóstico, evolução e avaliação do processo de estágio, contudo, esta possibilidade encontra obstáculos na gênese da disciplina.

Nesta pesquisa, constatamos que a Supervisão Acadêmica sofre as consequências da política de estágio adotada pela IES, o que reflete na formação. No grupo de amostra, há casos em que, a despeito do esforço do colegiado, a disciplina não possui reconhecimento formal, o que acarreta problemas na contratação de professores, na organização das visitas, na prospecção de vagas de estágio, na relação interinstitucional, entre outros.

Nos cursos pesquisados, são destinadas apenas duas horas semanais (mensais, em alguns casos), à Supervisão Acadêmica; a maioria apresenta número excessivo de estagiários por turma e desconsidera critérios, indicados na PNE, para a divisão das turmas, que dependem de sorteios; há generalizada ausência de espaço físico para que a disciplina aconteça de forma adequada, segundo cada Supervisora Acadêmica e seu grupo; faltam recursos: transporte adequado, horas remuneradas para planejamento e visitas sistemáticas aos campos de estágio; construção e acompanhamento dos instrumentos do estágio, como Plano de Estágio, frequência, avaliação etc.

Existem iniciativas, por parte das entidades organizativas da categoria, como a ABEPSS itinerante e os Fóruns de Estágio, potenciais espaços para debater as condições atuais, discutir os desafios e construir alternativas; todavia, constatamos que o acesso a esses espaços ainda é insuficiente e pouco motivador. Em nosso estudo, as Supervisoras Acadêmicas indicaram, durante suas falas, que se sentem impotentes diante da demanda, cuja responsabilidade por responder pela formação teórico e prática de discentes durante o estágio excede o esforço individual docente.

Nosso estudo apontou que o estágio e a supervisão acadêmica não são transversais ao currículo e se concentram num departamento ou grupo de professores. Integrar o colegiado nas discussões acerca das vulnerabilidades desta fase da formação, criar grupos de estudo e pesquisa e buscar alternativas que reforcem a reflexão sobre o que vem acontecendo, principalmente, nos últimos anos do curso com relação ao currículo, às relações interinstitucionais, à política de estágio, pareceu-nos uma proposição adequada.

As denúncias, embora não possam ser generalizadas, indicam a existência de relações de forças que interferem no momento do estágio e na disputa de vagas. A autonomia, com relação à Supervisão, escapa aos profissionais de campo, o que pode transformar as vagas em moedas de troca, atitude que desequilibra o processo de formação em sua totalidade. Obter comprovante formal das horas de estágio com o objetivo único da conclusão do curso, destoa do projeto de formação, dos objetivos do estágio, do perfil de profissionais críticos e criativos, capazes de mobilizar direitos preconizados pela profissão. Na Supervisão Acadêmica, essas dificuldades visíveis poderão ser enfrentadas com estratégias e recursos.

Constatamos que ser possível, por meio da qualificação docente, ampliar o leque de proposições e estratégias no processo de ensino e aprendizagem. Há muito o que conhecer e questionar no terreno pedagógico. Qualificar torna-se preciso, porém, o estudo demonstrou ser um equívoco responsabilizar unilateralmente os docentes, pois eles sofrem os rebatimentos das transformações no mundo trabalho, que exige produtividade, formação aligeirada.

Precisamos compreender a lógica de privatização e lucro que mobiliza o ensino superior diante das evidências de um “crescimento vertiginoso do empresariamento educacional, cuja administração se assemelha, cada vez mais, às grandes corporações empresariais que submetem a produção do conhecimento e a qualidade do ensino aos objetivos imediatos de lucro”, conforme salienta Albuquerque (2015, p. 129).

O mapeamento empreendido neste estudo, referente aos dois últimos anos de proliferação de cursos de Serviço Social no Brasil, torna-se emblemático e possibilita observarmos o que ocorre nesses cursos, como preços das mensalidades, exploração do trabalho docente, com acúmulo de tarefas de ensino, administrativas, coordenação, sem remuneração específica e com risco de demissão permanente.

Compete-nos compreender a disciplina Supervisão Acadêmica como componente integrador do currículo, como termômetro da efetividade do Projeto Político Pedagógico do Curso, da Política de Estágio, da qualidade da formação; como disciplina que possibilita a articulação entre a universidade e o exercício profissional, a universidade e a sociedade, podendo transformar o *status* da Supervisão Acadêmica de “disciplina sem luminosidade” (Pr_2), para o que realmente ela pode representar: uma referência de qualidade dos cursos, dos estágios, do exercício profissional, da formação como um todo.

REFERÊNCIAS

ANEXOS