



Universidade Federal de Ouro Preto  
Instituto de Ciências Sociais  
Aplicadas  
Departamento de Serviço Social



Monografia

**A POLÍTICA DE ESTÁGIO COMO INSTRUMENTO FUNDAMENTAL NO  
PROCESSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

Maria Alice Rodrigues de Oliveira e Ramos

Mariana-MG

2021

Maria Alice Rodrigues de Oliveira e Ramos

**A POLÍTICA DE ESTÁGIO COMO INSTRUMENTO FUNDAMENTAL NO  
PROCESSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

Monografia apresentada ao curso de Serviço Social da  
Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito parcial para  
obtenção do título de Bacharel em Serviço Social.

Orientadora: Prof<sup>o</sup> Mestre. Sheila Dias

Co-orientadora: Prof<sup>o</sup> Mestre. Jussara Lopes

Mariana, MG

2021



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
REITORIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS  
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL



FOLHA DE APROVAÇÃO

**Maria Alice Rodrigues de Oliveira e Ramos**

**A política de estágio como instrumento fundamental no processo de formação profissional**

Monografia apresentada ao Curso de Serviço Social da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de bacharel.

Aprovada em 15 de Dezembro de 2021

Membros da banca

Mestre - Jussara de Cássia Soares Lopes - Co-orientadora - Universidade Federal de Ouro Preto  
Mestre - Patrícia da Silva Coutinho - Universidade Federal de Juiz de Fora  
Especialista - José Arlindo do Nascimento - Prefeitura Municipal de Ouro Preto

Jussara de Cássia Soares Lopes, co-orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 15/12/2021



Documento assinado eletronicamente por **Jussara de Cassia Soares Lopes, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 03/01/2022, às 21:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.ufop.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0263631** e o código CRC **9B090A47**.

Referência: Caso responda este documento, indicar expressamente o Processo nº 23109.000068/2022-08

SEI nº 0263631

R. Diogo de Vasconcelos, 122, - Bairro Pilar Ouro Preto/MG, CEP 35400-000  
Telefone: - www.ufop.br

Dedico este trabalho a mim por ter lutado até o fim, aos docentes que acreditaram e não desistiram um momento sequer do meu potencial e, por fim, aos meus amados pais, pois sem eles nada seria possível.

## AGRADECIMENTOS

Provérbios 16:3 – “Consagre ao Senhor tudo o que você faz, e os seus planos serão bem-sucedidos”.

Ao Deus Onipotente, pela força maior, sem a qual nada seria possível. Agradeço imensamente meus amados pais, João e Marilene por acreditarem na minha força e determinação. Obrigado por me darem todo o suporte e base nos momentos mais difíceis da minha vida. Dedico essa vitória em especial a minha amada mãe, pelo amor, dedicação, exemplo de força, sabedoria e humildade.

À Luzia Aparecida (Luza), minha segunda mãe, agradeço por todo o amor genuíno, longas conversas e conselhos na certeza de que tudo tem a sua hora e tudo sempre dá certo.

Aos meus familiares agradeço pelo carinho e torcida nessa longa jornada. Aos poucos e bons amigos, agradeço pelo companheirismo e alegrias compartilhadas.

Aos profissionais que na minha trajetória serviram de base na minha evolução pessoal e profissional, em destaque: Geórgia Paula de Menezes Silveira, Helen Luciana da Silva, Bianca Maciel Nunes Coelho, Clarice Vasconcelos, Taiane Faustino, Josiane Vieira da Silva Mata, Rita de Cássia Liberato, Daniela Ribeiro e Lucas Aredes.

Jamais poderia deixar de mencionar duas profissionais, que mais do que docentes foram e são minhas amigas. Minha eterna gratidão por Sheila Dias e Patrícia Coutinho, que nunca desistiram da minha formação, sempre enviaram energias positivas, sempre acreditaram no meu potencial e principalmente não me deixaram desistir deste grande sonho na reta final. Grata por todo carinho e respeito recebido. Através de vocês e de toda a minha jornada, se confirma a cada dia que o Serviço Social é o meu verdadeiro chamado.

Gratidão imensa pela Docente Jussara Lopes, por ter me estendido a mão com tanto carinho nesse momento tão delicado que minha orientadora precisou se afastar de suas atividades na reta final. Agradeço também, o Assistente Social José Arlindo por ter aceito o convite de participar dessa banca, momento tão importante na minha trajetória e todo o respeito e carinho que sempre teve por mim.

Aproveitando esse espaço, gostaria de dizer que acredito que agora é o momento para encerrar esse processo. Não foi naquele momento porque simplesmente não era para ser. Aceito, acredito e recebo do Universo o que tem de ser. E não desisti da minha formação, do meu sonho, da minha realização e, principalmente, de abordar um dos temas mais importantes no âmbito do Serviço Social, a meu ver. Não cheguei aqui sozinha, tive importantes docentes

que seguraram a minha mão e mesmo depois de anos nunca desistiram de mim e sempre souberam da minha capacidade como mulher, sobretudo mulher preta, LGBTQ+ e de luta. Adentrar a Universidade novamente, na modalidade ampla concorrência para fechar esse ciclo, não foi fácil e ninguém nunca disse que seria!

Por fim, agradeço muito a mim por ter persistido e acreditado. Como na canção “Maria, Maria” de Milton Nascimento, fica a cada verso e palavra o que prevalece e vive em meu coração!

***Maria, Maria***

*Maria, Maria, é um dom, uma certa magia  
Uma força que nos alerta  
Uma mulher que merece viver e amar  
Como outra qualquer do planeta  
Maria, Maria, é o som, é a cor, é o suor  
É a dose mais forte e lenta  
De uma gente que ri quando deve chorar  
E não vive, apenas aguenta*

*Mas é preciso ter força, é preciso ter raça  
É preciso ter gana sempre  
Quem traz no corpo a marca, Maria, Maria  
Mistura a dor e a alegria  
Mas é preciso ter manha, é preciso ter graça  
É preciso ter sonho sempre  
Quem traz na pele essa marca possui  
A estranha mania de ter fé na vida*

*Mas é preciso ter força, é preciso ter raça  
É preciso ter gana sempre  
Quem traz no corpo a marca, Maria, Maria  
Mistura a dor e a alegria*

*Mas é preciso ter manha, é preciso ter graça  
É preciso ter sonho sempre  
Quem traz na pele essa marca possui  
A estranha mania de ter fé na vida*

*(Milton Nascimento e Fernando Brant)*

## RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso possui como principal objetivo fomentar discussões, reflexões e trocas de conhecimento no que diz respeito à importância do estágio supervisionado no processo de formação em Serviço Social, tendo como recorte o referido curso na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Em um primeiro momento, este estudo discorre brevemente sobre o contexto histórico social, político e econômico que perpassa a educação em sua totalidade. E com base em referências empíricas, análise documental e pesquisa bibliográfica por meio de artigos, textos, legislações e resoluções acerca do Estágio Supervisionado em Serviço Social, evidencia como tais determinações sociais repercutem no âmbito da educação. Além do mais, problematiza de quais modos o atual contexto pandêmico (COVID-19) e as mudanças provocadas pelo ensino remoto aprofundam a precarização, a mercantilização e o desmonte da educação pública no neoliberalismo. Dessa forma, esta pesquisa analisa os problemas e desafios na formação profissional de assistentes sociais, debruçando-se sobre questões ligadas à eficácia do estágio dentro das regulamentações da profissão, como também busca fortalecer a comunidade acadêmica e profissional na defesa e luta do projeto ético político do Serviço Social e da educação pública de qualidade.

**Palavras chaves:** Serviço Social. UFOP. Estágio Supervisionado. Formação Profissional. Ensino Remoto.

## **ABSTRACT**

This course conclusion work has as main objective to promote discussions, reflections and exchange of knowledge regarding the importance of the supervised internship in the training process in Social Work, having as a cut the referred course at the Federal University of Ouro Preto (UFOP ). At first, this study briefly discusses the historical social, political and economic context that permeates education as a whole. And based on empirical references, document analysis and bibliographical research through articles, texts, legislation and resolutions about the Supervised Internship in Social Work, it shows how such social determinations affect the scope of education. Furthermore, it problematizes how the current pandemic context (COVID-19) and the changes caused by remote education deepen the precariousness, commercialization and dismantling of public education in neoliberalism. Thus, this research analyzes the problems and challenges in the professional training of social workers, focusing on issues related to the effectiveness of the internship within the regulations of the profession, as well as seeking to strengthen the academic and professional community in the defense and struggle of the political ethical project. Social Service and quality public education.

**Keywords:** Social Service. UFOP Supervised internship. Professional qualification. Remote Teaching.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Quadro 1 – Taxas de crescimento anual nas IES particulares

Quadro 2 – Outras Bandeiras do governo Bolsonaro

## **LISTA DE SIGLAS**

ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social

ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

BOVESPA – Bolsa de Valores de São Paulo

CADES – Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário

CBPE – Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais

CFESS – Conselho Federal de Serviço Social

CIEP – Centros Integrados de Educação Pública

CLT – Consolidação das Leis de Trabalho

CNE – Conselho Nacional da Educação

CRAS – Centro de Referência de Assistência Social

CREDOC – Programa de Crédito Educativo

CRESS – Conselho Regional de Serviço Social

EaD – Educação a Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ENESSO – Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social

ERE – Ensino Remoto Emergencial

ERT – Ensino Remoto de Emergência

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior

IBGE – O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituições de Ensino Superior

IFSP – Instituto Federal de São Paulo

INDEP – Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa

LDB – Lei de diretrizes e bases da educação

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação

NDE – Núcleo Docente Estruturante

OMS – Organização Mundial de Saúde

PAIF – Serviço de proteção e atendimento integral à Família

PCE – O Programa de Crédito Educativo

PET – Programa Educação Tutorial

PNA – Programa Nacional de Alfabetização

PNAD – Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNAS – Política nacional de assistência social

PNE – Plano Nacional de Educação

PNE – Política Nacional de Estágio

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PUC-MG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SISU – Sistema de Seleção Unificada

SUAS – Sistema único de Assistente Social

TCC – Trabalho de conclusão de curso

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

UFV – Universidade Federal de Viçosa

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1. EDUCAÇÃO NÃO É MERCADORIA: A CAPITALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	17
1.1 Mercantilização da educação no Brasil	17
1.1.2 Contrarreforma do Estado	25
1.2 Uma breve contextualização dos programas de educação criados nas últimas décadas	28
1.2.1 Expansão universitária no Brasil: REUNI e EaD em perspectiva	33
1.3 Lei de Estágio de 2008 e Estágio em Serviço Social	37
CAPÍTULO 2. PROPOSTA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL	44
2.1 Serviço Social brasileiro na história	44
2.2 Caminhos, desafios e avanços: as Diretrizes Curriculares da ABEPSS como marco histórico para a profissão	49
2.3 O Estágio Supervisionado em Serviço Social: pressupostos firmados na Política Nacional de Estágio da ABEPSS e na Resolução 533	52
2.4 O Estágio Supervisionado no curso de Serviço Social da UFOP	56
CAPÍTULO 3. FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL E PANDEMIA DA COVID-19	61
3.1 O Ensino Remoto	61
3.2 Estágio em Serviço Social na pandemia	65
3.2.1 Ensino remoto e desmonte da educação: desafios para a formação profissional	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS	73

## INTRODUÇÃO

*“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção.” (Paulo Freire)*

O objetivo geral deste estudo é apresentar e analisar as regulamentações que regem o estágio supervisionado em Serviço Social, pensando na dinâmica da realidade. Todavia, antes de tudo, é importante contar um pouco da minha história até chegar a este objeto de pesquisa.

A minha aproximação com a discussão acerca do estágio supervisionado em Serviço Social surgiu através de todo um contexto e de várias experiências que tive ao longo da graduação, mas especialmente a partir dos quatro campos de estágio nos quais eu estive inserida. Os campos sócio ocupacionais onde estagiei foram de total importância, desde o estágio supervisionado não obrigatório ao obrigatório, para que eu pudesse fomentar o interesse pelo tema aqui proposto.

Convém mencionar ainda, que a vivência empírica e o contato com a Coordenação de Estágio em Serviço Social da UFOP, na gestão de 2017, trouxeram significativas contribuições para a realização da presente pesquisa, pois, através dessa experiência foi possível levantar informações que lhe dão corpo e fundamentação.

Iniciei o curso de Serviço Social na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-MG, no primeiro semestre de 2013. *A priori*, eu já havia estudado a grade do curso e tomado conhecimento do estágio não obrigatório. Possibilidade essa, podendo ser remunerada, em que o próprio discente poderia encontrar uma vaga em algum campo de estágio. Desde o princípio, surgiu a curiosidade de já iniciar o estágio e a necessidade de possuir alguma renda para me manter. Aqui apresento uma problematização, pois o estágio não pode ser compreendido como forma de emprego.

Essa realidade é notada, principalmente, nas instituições de ensino superior privadas, nas quais são muitos os/as estagiários/as que aceitam o valor da bolsa, a carga horária, e as condições de sua realização, estabelecidas pelos campos de estágio. Para eles/as a bolsa torna-se mais importante que sua experiência no campo de estágio, pois ela é instrumento de sua permanência no curso (PNE, 2009, p. 7).

No entanto, devido à necessidade da bolsa de estágio, no segundo período do curso eu consegui o estágio não obrigatório, remunerado, no setor de Apoio Comunitário da PUC-Minas. Este, por sua vez, é o setor onde aborda a assistência aos membros da comunidade PUC, a gestão de benefícios estudantis, focalizado na análise documental e estudo socioeconômico para concessão de bolsas de estudos.

A dimensão teórico-metodológica que eu já vinha acumulando nessa época, me levou ao “choque” quando me deparei com a realidade do trabalho do Serviço Social, sendo a Supervisão de Estágio fundamental para a continuidade desse processo de aprendizado e de formação.

Em vista disso, é relevante enfatizar que:

A Supervisão de estágio é essencial à formação do aluno de Serviço Social, enquanto lhe propicia um momento específico de aprendizagem, de reflexão sobre a ação profissional, de visão crítica da dinâmica das relações existentes no campo institucional (BURIOLLA, 2011, p. 16).

A falta de conhecimento ou proximidade das Diretrizes curriculares do curso de Serviço Social em consonância com a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS, do Código de Ética profissional do Assistente Social (1993), da Lei nº 11.788/2008 que dispõe sobre o estágio de estudantes, da Política Nacional de Estágio da ABEPSS(2010), das distintas resoluções do Conselho Federal de Serviço Social – CFESS referente a matéria de estágio, do projeto político pedagógico do curso de serviço social até então da PUC-MG, entre outros subsídios, trouxeram várias problemáticas e indagações no que toca às expressões da “questão social”.

Pude também estagiar na Política de Assistência Social, na proteção básica, equipamento do Centro de Referência de Assistência Social – CRAS. Durante essa aproximação com a política de assistência social, o meu olhar crítico acerca da profissão e do estágio se consolidaram. Ademais, o interesse em aprofundar os estudos sobre o estágio na profissão foi crescendo cada vez mais devido às limitações (campo e acadêmica), dificuldades e desafios do trabalho interdisciplinar, intersetorial e principalmente de estar estagiando em uma política pública, onde as diversas demandas dos usuários chegam.

E para fechar a carga horária obrigatória do estágio supervisionado na UFOP, estagiei na Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social e Cidadania de Mariana-MG, na área da Habitação. Esse contato fortificou o meu olhar crítico sobre como o funcionamento de uma política muda de acordo com a região. Nesse caso, foi possível notar que a região dos inconfidentes, a qual é marcada pelo conservadorismo e assistencialismo, sofre grandes impactos nas políticas públicas, e isso nos possibilita problematizações acerca da ética profissional e da pressão de seguir regras assistencialistas, etc.

O interesse pela temática em questão foi intensificado, tornando-se objeto de estudo, quando, no ano de 2017, exerci atividades como estudante bolsista no programa Pró-Ativa, intitulado “O projeto político- pedagógico do curso de Serviço Social na UFOP: histórias

passadas e perspectivas futuras”. Esse, contou com a orientação da professora Daniella Borges Ribeiro; o projeto obteve dados parciais, porém não pôde ser concluído em sua totalidade devido ao fato de que a docente coordenadora foi desligada da instituição. Assim, não foi possível o cumprimento dos objetivos no tempo proposto para a sua conclusão.

A discussão sobre o estágio em Serviço Social é um desafio contínuo na formação das/os assistentes sociais e para atuação profissional. Muitas vezes o campo de estágio e a experiência vivida acaba sendo determinante para a atuação profissional, e o processo de supervisão de estágio é essencial para o Assistente Social, por isso mesmo, é de tamanha relevância para a profissão. Como sublinha Santana (2012, p.8),

Considerando o Serviço Social como uma profissão de caráter interventivo face à realidade, a importância do estágio reflete a compreensão de que é no movimento do real que as práticas são gestadas, as possibilidades criadas a partir da inserção para/no exercício do processo de trabalho do Serviço Social.

Expandir esse debate na academia e nos próprios campos de estágio no atual contexto de contrarreforma do estado e de severos ataques à política de educação, sobretudo na área da educação superior, é indispensável para o desenvolvimento crítico das/os assistentes sociais e das/os futuras/os profissionais que também recebem ou que poderão receber estudantes em seus campos de trabalho.

Assim sendo, o estágio supervisionado em Serviço Social é parte fundamental no processo de formação profissional da/o assistente social, por isso constitui-se como etapa obrigatória da formação. Sendo, desse modo,

Um espaço que capacita o acadêmico a uma postura crítica e reflexiva, constituindo um momento único para a formação profissional. Ele proporciona ao estudante a inserção na prática profissional, possibilitando entrar em contato com uma realidade concreta e contraditória. Constitui um espaço de extrema importância para capacitar os discentes na intervenção social (ALMEIDA, 2013, p. 6).

Partindo dessa direção, com a finalidade de discorrer sobre tais processos sobretudo a partir da realidade do curso em Mariana-MG, este estudo tem como objetivos específicos: analisar a Lei nº 11.788/2008 que dispõe sobre o estágio de estudantes; analisar como o estágio supervisionado é tratado nas Diretrizes curriculares do curso de Serviço Social- Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS); apresentar a Política Nacional de Estágio da ABEPSS (2010); levantar as resoluções do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) referente a matéria de estágio supervisionado e verificar sua consonância com as citadas legislações sobre o estágio; verificar como o estágio supervisionado é tratado no Projeto Político Pedagógico do curso de serviço social da UFOP.

Esta pesquisa parte de uma análise documental – destaque ao projeto político pedagógico do curso –, como também conta com a realização de levantamentos bibliográficos e análise de dados, com a incorporação de importantes publicações na área do Serviço Social brasileiro e legislações e resoluções ligadas ao estágio, com poesia e música. A metodologia adotada possui caráter exploratório e “*dialético-crítico*” que, com fundamentação no método materialista, histórico e dialético e

Com perspectiva teleológica [...] contempla o processo investigativo o equilíbrio entre condições subjetivas e objetivas, o movimento contraditório de constituição dos fenômenos sociais contextualizados e interconectados à luz da realidade e a articulação entre dados quantitativos, forma e conteúdo, razão e sensibilidade (PRATES, 2016, p. 107).

Entre as referências utilizadas para a construção da pesquisa, estão José Paulo Netto, Marilda Villela Iamamoto, Virgínia Alves Carrara, Cristina Helena de Carvalho Almeida, Júlio César Godoy Bertolin, e várias outras.

O trabalho é estruturado em três capítulos. O primeiro capítulo é dividido em cinco tópicos, os quais tratam, respectivamente, da mercantilização da educação no Brasil e do processo histórico que determinou a atual configuração da política de educação; da chamada “contrarreforma” do Estado, onde é apresentado o contexto dos anos 1990 e do Estado brasileiro, que nesse período passou por um intenso processo de desmonte das políticas públicas e de privatização do setor público; da expansão das universidades e do crescimento do EaD, com abordagem do final dos anos 90 e anos 2000, marcados pela expansão universitária, privatizações, cortes orçamentários, desmonte das políticas educacionais e mobilização estudantil contra a privatização universitária; e, ainda, traz a legislação e os programas referentes à educação criados e apresenta a Lei do estágio de 2008.

O segundo capítulo apresenta a proposta de formação do Serviço Social. Tem-se neste o estudo das diretrizes da ABEPSS, a apresentação do Plano Nacional de Educação e a Resolução 533, as regulamentações internas e as respostas do crescimento do EaD e das novas modalidades de ensino, a organização estudantil, entre outros aspectos. Ainda, trata o estágio supervisionado no curso de Serviço Social da UFOP, realizando um breve levantamento do curso de Serviço Social da UFOP e do estágio no projeto pedagógico do curso, bem como evidenciando desafios e mudanças para implementação da Coordenação de Estágio em Serviço Social da UFOP.

Por fim, o terceiro e último capítulo aborda o atual contexto de pandemia e a formação em Serviço Social em tempo de Pandemia (COVID-19), sendo dividido da seguinte

forma: ensino remoto, Estágio em Serviço Social na pandemia e Ensino remoto e desmonte da educação: desafios para a formação profissional.

## **CAPÍTULO 1. EDUCAÇÃO NÃO É MERCADORIA: A CAPITALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL**

*“Um país se faz da educação, quem planta arma colhe corpo no chão...” (Eduardo Taddeo - ex Facção Central)*

As palavras de Eduardo Taddeo que dão início a este capítulo, refletem muito o nosso tempo (passado e presente), tendo em vista a história e, também, a conjuntura na qual a Educação é lamentavelmente situada no Brasil.

A educação se constitui como um direito universal, sendo garantida na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 tal e qual expressa, no artigo 205, que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Sendo assim, entende-se que a educação é considerada como essencial para o desenvolvimento da sociedade, considerando ainda o pleno funcionamento de suas esferas, tais como: esfera artística, esfera científica, esfera jurídica, esfera técnica, esfera religiosa, entre outras (VIANA, 2015). A educação torna-se, portanto, um dever do Estado, uma vez que este deve garantir à população o acesso ao ensino gratuito. Contudo, é preciso entender que a política de educação é organizada de acordo com os interesses políticos presentes na sociedade e também pela luta entre as classes proeminentes desses interesses políticos.

Para melhor compreender tais movimentos, buscaremos, neste capítulo, evidenciar e problematizar o processo por trás da comercialização da educação que, a nosso ver, perpassa aspectos econômicos, históricos, políticos e sociais.

### **1.1 Mercantilização da educação no Brasil**

Partimos do pressuposto de que desde a década de 1960, foi intensificado o processo de mercantilização do acesso à educação no Brasil. O país lidava com questões consequentes da segunda guerra mundial, as quais impulsionaram a industrialização do Brasil. Assim, a educação ganhou certo destaque, a fim de atender as necessidades da sociedade industrial e do mercado de trabalho. Conforme Lima e Silva, 2016, p. 4),

A economia de substituição de importações, iniciada em 1930, acelera-se e diversifica-se entre 1945 e o início da década de 1960. A Constituição do ano de 1946 já havia fixado a necessidade de novas leis educacionais que substituíssem as anteriores, consideradas ultrapassadas para o novo momento econômico e político que o país passava a viver. O final da Segunda Guerra também imprime ao país novas necessidades que a educação não podia ignorar. Era um período de transitoriedade em que havia intensa manifestação a respeito dos rumos do sistema educacional.

Embora prevista na constituição de 1934, foi apenas no início dos anos 1960 que a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) passou a valer, sendo aprovada e publicada pelo então presidente João Goulart.

A lei nº 4.024 de 1961 destaca dentro de seus dispositivos mais relevantes, a organização da educação brasileira em conformidade com os princípios presentes na constituição, nos setores públicos e privados, de forma que ambos os setores tivessem o direito de ministrar o ensino em todos os níveis da educação. Nesse sentido, o Estado poderia assegurar o oferecimento do ensino público, na falta de recursos para a educação particular. Considerando a estrutura e iguais oportunidades a todos e seguindo o esquema: ensino pré-primário, composto de escolas maternais e jardins de infância; ensino primário de quatro anos, com possibilidade de acréscimo de mais dois anos para programa de artes aplicado; ensino médio, subdividido em dois ciclos, sendo estes, o ginásial, com duração de quatro anos e o colegial, com duração de três anos, afirma Lima e Silva (2016, p. 4).

Também para esses autores, tais setores também compreendiam o ensino secundário e o ensino técnico pensados para atender o desenvolvimento industrial, agrícola, comercial e a formação de professores. E, quanto ao Ensino Superior, visava a flexibilidade quanto à organização do currículo. Além da “mobilidade social”, que é outra característica da educação nesse período, uma vez que os resultados do processo de ensino enobreciam a pessoa e ressaltavam suas competências para que essas pudessem obter inserção no mercado de trabalho.

A partir de 1965 o mercado de trabalho necessitou intensificar a força de trabalho qualificada para a indústria e, com isso, a possibilidade de trabalhar com formação elementar e ensino médio movimentou e ocupou os postos abertos na produção nacional. O que se viu, porém, fora toda a mudança de uma ideologia de ensino, que se tornou fortemente tecnicista para fins operários e de produtividade. As evidências disso são a intervenção do governo militar na alteração do tempo de formação do ensino fundamental de dez para oito anos, além de alterar as matrizes curriculares, incluindo e retirando disciplinas de acordo com as “necessidades” da sociedade daquele período.

A exigência de um tipo de trabalhador com conhecimentos técnicos despertou a atenção das instituições de ensino superior na época, pois, se o mercado precisava de “mão de obra”, as

universidades formavam cada vez mais pessoas. Mas, foi observado que essa formação se mostrava ineficaz para o desenvolvimento pleno da sociedade. A expressão disso foi a Reforma Universitária de 1968 e a Lei 5.692 de 1971, que tiveram como principal objetivo a profissionalização. Ambas as reformas previam a implantação de um novo modelo de educação oferecido no nível superior, visando privilegiar uma estrutura seletiva acadêmica para transformar a educação em produto. Como reflete Lima e Silva (2016, p. 4-5),

é importante destacar a política econômica e desenvolvimentista contida na Reforma Universitária, ou seja, temos a ideia que a universidade revela-se inadequada para atender às necessidades do processo de desenvolvimento e modernização que estava ocorrendo, exigindo, portanto, a racionalização das atividades universitárias (criação do departamento, do sistema de créditos, do ciclo básico), a fim de lhes conferir maior eficiência e produtividade, aspecto peculiar à análise econômica da educação. Lima e Silva (2016, p. 4-5).

Segundo Lopes e Vallina (2017, p. 3), essa modalidade ficou concentrada nas mãos do setor privado, fomentado por empresas educacionais, e foi aprovada pelo Ministério da Educação (MEC). Dessa forma, a educação universitária passou a ser pensada a partir do modelo empresarial, tendo como embasamento um estudo americano. Isto pode nos levar a pensar nas fortes influências da globalização e seus impactos para a educação no Brasil.

Concomitante ao estudo, foi criado um Grupo de Trabalho Interministerial para a implantação da Reforma Universitária. Assim, em 1968 pela Lei 5.540/68 a Reforma Universitária organizou o ensino, privilegiando cursos da área tecnológica e expandindo a rede privada de ensino superior (LOPES E VALLINA, 2017, p. 3).

Assim, a reforma universitária trouxe um novo padrão de ensino superior que se instalou fortemente no Brasil. Uma demanda cada vez mais crescente pelo acesso ao ensino superior nas instituições privadas, o que não significa uma democratização do ensino.

Lopes e Vallina (2017, p. 3) mostram que “a expansão do ensino superior é perceptível pela duplicação das matrículas entre os anos de 1968 a 1971, atingindo um número de 561.397, dobrados novamente nos anos seguintes”. Sendo que, em 1968 houve 278.295 matrículas registradas, e em 1980 chegou a 1.377.286<sup>1</sup>.

Vale ressaltar também, que durante o período da ditadura no Brasil, entre os anos de 1964 a 1985, os discursos e debates sobre a educação foram perdendo força devido ao movimento de resistência dos militares com relação ao ensino nas escolas públicas. O aumento das instituições de ensino superior foi predominantemente oferecido pelo setor privado,

---

<sup>1</sup>Brasil, INEP. 2009.

fomentado pelo Estado e voltado especificamente para uma parcela da população, a classe média.

Neste sentido, o ensino superior privado desenvolveu-se em grande escala até o início da década de 1980, quando os principais grupos fomentadores das instituições privadas criaram a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), cujo objetivo principal era o de organizar o segmento e defender seus interesses junto ao poder público, promovendo a política privada para o ensino superior, como sinaliza Saviani (2007) ao afirmar que as empresas mantedoras exploram as possibilidades do mercado facilitando, portanto, a implantação da política neoliberal dentro da universidade (LOPES; VALLINA, 2017, p. 4).

Além do mais, os autores salientam que com a educação superior oferecida nos grandes centros urbanos, a classe média passaria a ter acesso ao ensino superior, garantindo assim sua ascensão social através dos diplomas que eram oferecidos rapidamente, mas sem o investimento em uma formação exatamente qualificada.

É necessário apontar que, nessa época, nada foi feito para que da mesma forma houvesse qualquer investimento/interesse em aumentar o número de vagas no setor público de educação. Isso porque, seguindo os interesses de um modelo socioeconômico no qual o país se pautava, o que interessava de fato era satisfazer esse modelo econômico vigente. Nesse período, a educação era vista como um ‘elemento-chave’ para o fortalecimento econômico do país. Uma área privilegiada do campo geral da cultura com forte relação com o crescimento econômico. Entretanto, não houve na época a preocupação em aumentar o número de vagas no ensino superior público, pois em atenção ao desenvolvimento, a educação precisava satisfazer as necessidades colocadas pelo modelo econômico estabelecido e pensado para a produtividade. Tal como reflete Bertolin (2018, p. 192),

De maneira geral, até a segunda metade do século XX, o estatuto da educação superior como bem público não esteve em questão visto que a política de financiamento baseou-se por muito tempo na tradição europeia que incumbia de tal tarefa, sobretudo, o Estado. Entretanto, em meados da década de 1980 o debate sobre a natureza de bem público ou serviço comercial da educação superior começou a adquirir proeminência.

O debate sobre a educação superior no Brasil somente alcançou maiores avanços a partir da década de 1980, após a redemocratização e a promulgação da Constituição Federal de 1988, que contou com o surgimento de novos projetos educacionais. Nessa direção, foram criados os Centros Integrados de Educação Pública – CIEP concebidos por Darcy Ribeiro, com o objetivo de oferecer educação de qualidade em período integral.

Por sua vez as universidades entre as décadas de 60 e 80 se modernizaram devido à expansão do ensino superior, possibilitando assim, construções, reformas e fomentos à criação dos campus universitários. Essa modificação se deu devido às

transformações de estabelecimentos isolados em federações de escolas e consequentemente em sua transformação em universidades privadas (SAVIANI, 2007 apud LOPES; VALLINA, 2017, p. 4).

Os anos 90 foram marcados por uma contínua resistência dos movimentos de esquerda na defesa dos direitos sociais. Acentuaram-se as disputas entre os que, de um lado, lutavam pela educação em uma concepção de dever do estado e defesa de uma escola unitária, e do outro, os setores privados que defendiam e reafirmavam o ensino privado, reitera. Acionando assim, uma política de educação fragmentada e dualista que desencadeiam num processo de crise econômica vivida pelo Brasil, estancando o aumento das instituições privadas e apontando para sua finalidade lucrativa como o único objetivo do Estado (LOPES; VALLINA, 2017).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação sofreu uma modificação promovendo ganhos ao setor público de educação. O artigo 206 destaca:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade; VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006.) (LDB, 2014, p. 14).

Dessa forma, a LDB mais recente que vigora até os dias atuais é fundamentada no intuito de garantir à população, em sua totalidade, educação gratuita e de qualidade, além da valorização dos profissionais de educação e enfatizar dever da União, Estado e Municípios.

É perceptível que o investimento em educação nesse período não considerou, de fato, um investimento com vista a qualificação das pessoas para atuarem na sociedade com o pensamento crítico, dado que sua visão mantém foco no retorno do capital de giro para o mercado, para o aumento da produtividade em massa, transformando-a assim em simples produto/mercadoria. Lopes e Vallina (2017, p. 4) são assertivos ao afirmarem que “diante do cenário de privatizações pela exploração econômica do ensino superior brasileiro, a política educacional enfrenta uma nova realidade; o ensino como mercadoria, tornando a educação um nicho empresarial do capital financeiro”.

Observa-se que essa visão unilateral de educação traz sérias consequências para o desenvolvimento social em relação ao pleno funcionamento de suas esferas. Uma vez que reduzido a importância do ensino ofertado, exclusivamente para a obtenção do desenvolvimento econômico, o efeito que se obtém é exatamente o contrário, ou seja, o subdesenvolvimento (LOPES; VALLINA, 2017).

As instituições de ensino devem articular três eixos, sendo eles: pesquisa, ensino e extensão. No art. 207º da Constituição Federal Brasileira de 1988 é expresso 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.” Com o desmonte e precarização da educação, esses ficam ainda mais comprometidos.

Rapidamente contextualizando, a pesquisa possui diferentes âmbitos e setores de investimentos, e são vastas as atividades consideradas como tal dentro das universidades, como, por exemplo, um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O ensino é composto por atividades em sala de aula, laboratório, atividade de monitoria, entre outras atividades voltadas para o aprendizado. E a extensão, por sua vez, pode ser caracterizada como atividade que promove a troca de conhecimentos, tal e qual visa estreitar a relação entre comunidade e universidade.

Segundo dispõe a lei 9.394 de 1996, do art. 43º, é dever das universidades “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.”

O demérito da pesquisa e extensão, premissas da academia, acarreta uma série de problemáticas não observadas no cenário social, principalmente quanto ao desnivelamento/desigualdade de classes.

Sobre o crescimento anual das Instituições de Ensino Superior (IES) particulares no Brasil, apresentamos a tabela elaborada por Almeida (2013, p. 9), onde a autora mostra que a crescente aconteceu a partir de 1999, com base nos estudos de Carvalho (2011).

**Quadro 1 – Taxas de crescimento anual nas IES particulares**

Dependência	Matrículas		Cursos		Instituições		Concluintes	
	1995- - 2002	2003- - 2008						
Administrativa								
Público federal	4,9%	3,2%	7,8%	5,7%	3,1%	4,1%	6,6%	2,8%
Privado total	12,1%	7,8%	14,3%	11,9%	10,8%	5,7%	9,0%	11,7%

-Lucrativa*	24,7%	11,7%	28,5%	14,2%	28,8%	5,8%	17,9%	14,0%
-Não lucrativa*	9,6 %	2,6%	10,3%	8,4%	-5,8%	5,5%	10,1%	8,7%

Nota: \*Os dados para IES lucrativas e não lucrativas só existem a partir de 1999.  
 Fonte: Carvalho (2011). Elaboração de Almeida (2013).

Em março de 2007, com a eclosão das instituições privadas que já vinha acontecendo em décadas anteriores, algumas manobras foram adotadas para gerar ainda mais lucro para o setor privado de educação superior. Ressaltando as negociações empresariais, ou seja, imprimindo novamente ao ensino, um caráter comercial. Essas negociações envolviam a Bolsa de Valores de São Paulo – BOVESPA, quando mantenedoras de ensino superior abriram suas ações para vendas (MORA<sup>2</sup>, 2006, apud LOPES; VALLINA, 2016, s/p).

#### Como presume Mora

As instituições passaram a buscar na prestação de serviços no mercado o caminho para gerar receitas, visando à complementação salarial e a manutenção de várias atividades institucionais com vistas a reduzir a situação de penúria produzida pela política governamental. (2006, apud LOPES; VALLINA, 2016, s/p)

A nosso ver, o aspecto comercial da educação superior no Brasil demonstra intensificação e chega ao seu ápice, novamente, com a proposta do atual governo de Jair Messias Bolsonaro. O atual governo evidencia inúmeros retrocessos ao se pautar sob uma perspectiva de governo reacionário que em nada contribuiu para a evolução e melhoria de uma educação de qualidade. E que por outro lado, fomenta sua privatização, objetivando a intensificação da sua transformação em produto, concentrando mais capital nas mãos da classe dominante, banalizando o ensino, a pesquisa e supervalorizando a produção em massa com bases tecnicistas.

Governo esse, que levanta bandeiras na educação de escola sem partido, ensino a distância e colégios militares, promove cortes nos setores da educação, entre outros dilemas, como segue quadro abaixo:

#### Quadro 2 – Outras bandeiras do governo Bolsonaro

<sup>2</sup>MORA, José Ginés. **O processo de modernização das universidades europeias**: o desafio da sociedade do conhecimento e da globalização. In: AUDY, Jorge. Luis, Neicolas; MOROSINI, Marília Costa (orgs). Inovação e empreendedorismo na universidade. Porto Alegre. EDIUCRS, 2006, p. 116-152.

**Escola Sem Partido**

Entre outros pontos, a proposta busca impedir que professores manifestem suas posições ideológicas, façam propaganda político-partidária e discutam questões de gênero em sala de aula. Também prevê a colocação de cartazes com deveres dos professores e proíbe que os docentes incitem os estudantes a participar de manifestações. Após intensas discussões e do impasse na votação na Câmara dos Deputados, o debate sobre o projeto de lei (PL 7180/2014) que institui o programa Escola sem Partido deve ser retomado em 2019.

**Ensino à distância (EaD)**

A ampliação do ensino à distância (EaD) é uma das promessas de campanha de Bolsonaro. O presidente entende como forma eficaz para se combater a suposta doutrinação política, ao estendê-la também ao ensino fundamental da rede pública, sobretudo em áreas rurais. O EaD já está previsto na reforma do ensino médio homologada pelo Ministério da Educação (30% da carga horária). Para expandi-lo ao ensino fundamental, seria preciso romper com as diretrizes do CNE. O método proposto de ensino à distância pretende utilizar a tecnologia como forma de baratear custos e ampliar o alcance da escola em lugares remotos.

**Colégios militares**

Com a posse do presidente Jair Bolsonaro e do ministro Ricardo Vélez Rodríguez foram feitas mudanças na estrutura do Ministério da Educação. A pasta passa a contar agora com a Secretaria de Alfabetização, a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, além de uma Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares. No dia 2 de janeiro, o presidente assinou um decreto que prevê modelo cívico-militar às escolas. O foco será tanto o ensino fundamental quanto o médio, mas, preferencialmente, no que chama de escolas em situação de vulnerabilidade social. O texto prevê, ainda, a construção de um colégio militar em cada capital brasileira.

Fonte: AGÊNCIA SENADO, 2019.

Compreende-se, com isso, que a reforma educacional pautada pelo governo Bolsonaro propõe o crescimento da privatização das instituições de ensino. O que é um quadro de retrocesso na conquista da educação gratuita e de qualidade. Desta forma, o que se vê é um projeto de governo com interesse de privilegiar as classes dominantes, centrado ao desmonte da educação e criado politicamente para reduzir os custos ou isentar o Estado de oferecer educação gratuita e de qualidade, sobretudo para a classe trabalhadora, reforçando as instituições de educação privada, principalmente no que se refere ao ensino superior no Brasil.

O crescimento das Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil na década de 1990, resultado da ampliação do processo de massificação da década de 1960, foi responsável por “induz ao surgimento de novas instituições não universitárias com vistas a ofertar ensino superior a camadas sociais mais amplas e heterogêneas”, provocando uma série de problemáticas e discussões, como a formação imediatista e o caráter técnico de educação para o mercado de trabalho, em concordância com Bertolin (2008, p. 204). O que se viu, foi o intuito de financiar cursos de nível superior, para a obtenção de lucro e construção de um modelo educacional pautado na concepção de oligopolização, centralista e da internacionalização da educação.

Coforme Bertolin (2007, p. 204):

Na maioria dos países os sistemas de educação superior transformaram-se em complexa rede de instituições públicas e privadas: escolas politécnicas, institutos de engenharia, centros de ensino a distância, centros tecnológicos, institutos de educação, além de universidade, levando a que, atualmente, não exista mais um modelo referencial e quase único de instituição como a universidade moderna no século XIX (Unesco, 2005).

Em linhas gerais, é notável que o processo de mercantilização da educação superior no Brasil sofre influências, também, da “emergência dos cursos e das faculdades virtuais, dos cursos superiores a distância e as franquias de instituições de marca, interligado com o atual processo de privatização que vem atingindo os sistemas de educação superior”, como retrata Bertolin (2007, p. 7). De tal modo, o ensino a distância – o qual iremos retomar em outro momento – tem se tornado cada vez mais uma realidade para as instituições de ensino superior e de educação no país.

### **1.1.2 Contrarreforma do Estado**

O Estado brasileiro nos anos de 1990, passou por um processo de contra-reforma. Esse processo é marcado por fortes ataques aos direitos sociais e, por trás dessa afirmativa, existe um processo histórico de reestruturação capitalista que teve início com a crise do Welfare State nos anos 1970, mais conhecido como Estado de bem-estar social, que depositava ao estado a responsabilidade de promoção social e organização da economia (TAVARES; MELIN, 1998).

A crise dos anos 70 se intensificou nos anos 1980 com o total esgotamento do estado intervencionista, enfraquecendo a ideia de proteção social. Nesse momento, o Brasil adotou o projeto neoliberal, que teve início no fim do governo José Sarney.

O Brasil foi o último dos países latino-americanos, já no começo da década de 1990, a entrar nesse circuito de submissão às políticas de liberalização financeira e comercial e de desregulamentação cambial com o objetivo de atrair recursos externos, a qualquer custo, inserindo-se de forma subordinada no novo quadro financeiro mundial (TAVARES; MELIN, 1998, p. 51).

A reforma do Estado Brasileiro seguiu tendências internacionais, evidenciando e fortalecendo a ideia de privatização de empresas públicas. De acordo com Oliveira (2011, p. 5),

Estamos diante de um movimento que vem na contracorrente das conquistas históricas, principalmente as sociais. É a representação da luta de classes em torno do controle do Estado. A burguesia se afirma como detentora do poder político-econômico, propondo um programa de reforma do Estado para libertar o mercado das amarras do modelo de bem-estar social e enfraquecer os movimentos sociais, principalmente o movimento operário (OLIVEIRA, 2011, p.5).

Com a crise aguçada, a resposta neoliberal impõe a redução do papel do Estado nos âmbitos econômicos e principalmente sociais. Assim, a reforma do Estado segue no Governo de Fernando Collor de Mello, primeiro governo eleito pela população brasileira após a Ditadura Militar. Com o contexto de inflação, o Governo Collor, aspirante ao modelo neoliberal, estava disposto a passar por cima de tudo, inclusive da democracia, a fim de reverter esse quadro. O mesmo adotou uma série de medidas irresponsáveis com o Plano Collor e deu continuidade ao desmonte das políticas públicas. Medidas econômicas foram tomadas, as quais visavam:

a) alavancagem do processo de privatização das empresas nacionais; b) abertura econômica para capitais estrangeiros; c) retomada do processo inflacionário; d) minimização dos gastos públicos governamentais na área social, entre outras características, o que aponta seu perfeito alinhamento com as indicações feitas pelos organismos internacionais (COUTO, 2004, p. 146-147 apud OLIVEIRA, 2011, p. 7).

O Governo Collor não resiste, sofre impeachment devido à pressão dos cidadãos, marcado por manifestações, em específico as manifestações dos caras pintadas que tomavam as ruas contra o atual Governo. Após dois anos de posse, seu Governo chega ao fim com muitos

escândalos políticos, desgoverno e corrupção. O mesmo não impulsionou o desenvolvimento econômico, muito menos trouxe medidas para o bem estar social. O que por fim agravou a crise política que se arrastara por anos.

Também passou pela presidência durante dois anos (1992-1994), o Governo Itamar Franco, o qual era vice do Governo Collor. O Governo Itamar Franco buscou implementar uma política econômica fundamentada no Plano Real, a qual as metas eram:

Estabilidade de preços, incorporando alternativas de crescimento do mercado, bem como investimentos e avanços tecnológicos setorizados; modernização como redefinição da estrutura produtiva nacional, tendo como referência as novas tecnologias disponíveis no mercado internacional; integração econômica no cenário globalizado; e, por fim desregulamentação do setor produtivo público, redefinindo seu papel como administrador de políticas macroeconômicas e de produção de bens sociais e de políticas sociais compensatórias” (REIS E PRATES apud OLIVEIRA, 2011, p. 7).

De forma evidente, tais metas apoiavam-se nas diretrizes neoliberal. Após o Governo de Itamar Franco, o Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) assumiu a Presidência da República.

O Governo FHC foi responsável por endossar e reafirmar as políticas neoliberais dos governos passados na busca de consolidar as metas do Plano Real, com o objetivo de estabilizar a economia nacional. FHC “priorizou o controle da inflação e a manutenção da estabilidade da moeda e encaminhou, como plataforma política, a necessidade de reformar o Estado, prioridades vinculadas ao paradigma teórico neoliberal” (COUTO, 2004, p. 148). Ou seja, deu continuidade ao desmonte da máquina pública e “priorizou o controle da inflação e a manutenção da estabilidade da moeda e encaminhou, como plataforma política, a necessidade de reformar o Estado, prioridades vinculadas ao paradigma teórico neoliberal” (COUTO, 2004, p. 148 apud PORTO, p.6).

Cabe ressaltar que o Governo FHC foi contra os interesses da classe trabalhadora. Na visão de Porto, ano, p. 7),

Os desdobramentos da política econômica patrocinada por FHC, em seu obsessivo propósito de contenção, a qualquer custo do déficit público, tiveram implicações desastrosas sobre as políticas sociais, na medida em que resultaram na redução drástica dos fundos públicos destinados ao financiamento dos serviços sociais direcionados aos segmentos mais pobres. (PORTO, P.7)

O projeto de reforma do FHC, se materializa com a elaboração do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995). Oliveira expõe que o Plano Diretor propõe:

(1) o ajustamento fiscal duradouro; (2) reformas econômicas orientadas para o mercado, que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantam a

concorrência interna e criem as condições para o enfrentamento da competição internacional; (3) a reforma da previdência social; (4) a inovação dos instrumentos de política social, proporcionando maior abrangência e promovendo melhor qualidade para os serviços sociais; e (5) a reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua “governança”, ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas (MARE, 1995, p. 11 apud OLIVEIRA, 2001, p.9).

O Plano Diretor é mais um ataque à máquina pública e as conquistas sociais que ocorreram ao longo dos anos. Tamanho retrocesso e tentativa de desmonte do Estado de Direito democrático alcançado com a Constituição Federal de 1988. Oliveira evidencia que:

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988 houve um encarecimento expressivo do custeio da máquina pública. O crescimento dos gastos foi mais expressivo nas esferas estadual e municipal, pois passaram a receber uma parcela maior da arrecadação tributária. A Constituição de 1988 estaria, então, fundamentada no formalismo, no excesso de normas e na rigidez de procedimentos (OLIVEIRA, 2011, p.9).

O plano prevê a retirada ou diminuição de responsabilidade do estado de forma desastrosa em vários direitos já conquistados, além de fomentar a privatização dos setores públicos.

## **1.2 Uma breve contextualização dos programas de educação criados nas últimas décadas**

A história da educação brasileira perpassa um processo de construção e desconstrução de avanços, dos anos 1930 até a atualidade. Cabe fazer um breve cronograma do tempo e destacar algumas conquistas em matéria em relação às legislações, decretos e programas.

No âmbito da política, a educação passou a ser tratada em 1930, com a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. A sua função, segundo o decreto nº19.402, era o “despacho dos assuntos relativos ao ensino, à saúde pública e à assistência hospitalar”. Logo em seguida, no ano de 1931, o órgão consultivo do ministro da Educação e Saúde Pública, o Conselho Nacional da Educação (CNE), foi criado.

No ano de 1932, surgiram importantes debates para o avanço na construção da educação mais acessível, as todas classes sociais. Segundo o MEC, nesse ano:

Lançado O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que propõe um sistema escolar público, gratuito, obrigatório e leigo para todos os brasileiros até os 18 anos. O documento foi redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 24 renomados educadores e intelectuais, que defendiam a reconstrução do sistema educacional menos elitista e aberto à interpenetração das classes sociais com vistas às necessidades de um Brasil que se industrializava.

Os debates para o avanço na educação surtiram efeito e dois anos depois, em 1934, a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, define que a educação é direito de todos.

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934, art. 149).

Porém, o acesso gratuito estava assegurado apenas ao ensino primário integral. No ano de 1937, a educação caminha para um grande passo com a Lei nº 378. Lei essa que estabeleceu amplas mudanças de reforma e estruturação do sistema educacional brasileiro. E de acordo com o MEC:

Esta mesma legislação cria a Universidade do Brasil a partir da reunião da Universidade do Rio de Janeiro e da Universidade Técnica Federal. Novas escolas (liceus) são criadas para fomentar o ensino profissional. Também são criados o Instituto Nacional de Pedagogia, atualmente denominado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

A educação ganhou outras conquistas no mesmo ano, como o Serviço Nacional de Teatro e o Instituto Nacional do Livro. Já no ano de 1942, os avanços continuam com o Decreto-Lei nº 4.073, que trata da organização do ensino industrial, e o Decreto-Lei 4.244, que trata do ensino secundário.

Nos anos seguintes, a educação continuou avançando nas conquistas. Em 1953, o decreto nº 34.638 com a necessidade de fomentar o ensino secundário no Brasil, lançou a campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), e a Lei nº 1.920 determinou que o Ministério da Educação e Saúde passasse a ser Ministério da Educação e Cultura (MEC), sigla que permanece até os dias atuais.

O ano de 1955 é marcado também por grandes conquistas, tanto com o decreto nº 37.106 que dispõe sobre a criação do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), quanto com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e dos centros regionais. De acordo com o MEC:

Todos subordinados ao Inep. Entre os seus objetivos, o CBPE tinha a finalidade de pesquisar as condições culturais e escolares e as tendências de desenvolvimento de cada região e da sociedade brasileira para a elaboração gradual de uma política educacional para o país. A biblioteca do CBPE mantinha um cadastro bibliográfico e de instituições educacionais e de educadores do Brasil e do mundo e também um Museu Pedagógico, destinado a mostrar a evolução das doutrinas, práticas educacionais, material de ensino, além de manter uma filmoteca, discoteca, arquivo de fotografias e gravuras.

A educação continuou avançando com o decreto nº 47.251, em 1959; foram lançadas campanhas de educação de adolescentes e jovens, de educação rural e de erradicação do analfabetismo. No ano de 1961 aconteceu o grande marco na educação brasileira com a Lei nº 4.024 sancionada que:

fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A aprovação da primeira LDB, como ficou conhecida, assegurou o direito à educação com recursos do Estado e determinou autonomia didática, administrativa e disciplinar às universidades autárquicas ou fundações. Com a LDB foi criado o Conselho Federal de Educação, constituído por 24 membros nomeados pelo presidente da República, com a atribuição, entre outras, de decidir sobre o funcionamento dos estabelecimentos isolados de ensino superior federais e particulares e o reconhecimento das universidades mediante aprovação de seus estatutos e dos estabelecimentos isolados de ensino superior depois em atividade regular há dois anos. Com a primeira LDB houve a diminuição da centralização do MEC e os órgãos estaduais e municipais ganharam autonomia (MEC, s/p).

Ainda nesse ano foi instituída a Fundação de Brasília, com o objetivo de fomentar estudos no âmbito social, econômico e cultural do Brasil. E o decreto nº 50.370, com o Movimento de Educação de Base (MEB), que buscava alfabetizar o trabalhador rural e oferecer educação que despertasse a consciência política, social e religiosa. Em 1962, outro grande marco na educação através de uma iniciativa do MEC: o Conselho Federal de Educação aprovou o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE).

No ano em que tempos sombrios estavam por vir, o método Paulo Freire é utilizado para a criação do Programa Nacional de Alfabetização (PNA). Conforme explicita o MEC:

Com o objetivo de promover uma alfabetização em massa, promoveu-se uma mobilização por todo o país que contou com a participação de agremiações estudantis e profissionais, associações esportivas, grupos organizados da sociedade civil, entidades religiosas, organizações governamentais civis e militares, associações patronais, empresas privadas, órgãos de difusão e o magistério.

Em 1964 houve vastas movimentações acerca da educação em sua totalidade, sendo fomentados grandes e simbólicos debates sobre a temática, por grandes grupos e movimentos. Mesmo com fortes ataques à educação durante o período ditatorial, os avanços continuaram. E em 1968 duas criações importantes aconteceram. A fixação das normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com o ensino médio, com a Lei da Reforma Universitária e o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP). Esse teve como objetivo, de acordo com o MEC, “captar recursos financeiros e canalizá-los para o financiamento para projetos de ensino e pesquisa, inclusive para alimentação escolar e bolsas de estudo”.

No ano de 1971, a Lei nº 5.692 fixou a Nova LDB para o Ensino de 1º e 2º graus, voltada para uma formação cujos princípios visavam o desenvolvimento de potencialidades.

Em 1975 foi criado o Programa de Crédito Educativo (CREDUC), utilizando de recursos dos bancos comerciais, Caixa Econômica Federal e Banco do Brasil.

Ao longo dos próximos anos, a educação deu continuidade às mudanças. Dando um salto histórico, a década de 1990 foi bastante movimentada. Em seu primeiro ano, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com o intuito de melhorar a qualidade do ensino através de fatores do processo de aprendizagem.

Em 1992, a educação superior teve outro relevante ganho, o Programa de Crédito Educativo (PCE) foi instituído pela Lei N°8.436, com objetivo de atender estudantes pobres e com bom desempenho. Segundo a Lei, art.1º, “fica instituído o Programa de Crédito Educativo para estudantes do curso universitário de graduação com recursos insuficientes, próprios ou familiares, para o custeio de seus estudos.” Nesse momento, o acesso à educação superior deixou de ser um sonho e passou a ser realidade para a classe trabalhadora, sem desconsiderar as grandes dificuldades e limitações para sua ampliação.

No ano de 1993, é elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos, através da criação de uma comissão especial.

No contexto pós-Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien, Tailândia. As posições consensuais dessa reunião foram sintetizadas na Declaração Mundial de Educação para Todos. Enquanto signatário desse documento, o Brasil, bem como outros nove países em desenvolvimento e com expressiva população mundial, assume internacionalmente o compromisso de em uma década (1993-2003) assegurar a todos o direito da educação, esforçando-se para a universalização da educação básica (MEC).

Em 1996 a LDB foi promulgada, lei n° 9.394, substituindo a LDB de 1971 e os dispositivos da LDB de 1961, onde as normas para atender o sistema educacional em sua totalidade foram estabelecidas, incluindo a educação indígena.

Somente em 1998 foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que no primeiro momento teve o intuito de avaliar o desempenho dos alunos e das escolas. Com o passar do tempo, em 2001, o exame passou a ser uma forma de acesso ao ensino superior, seja de forma isolada ou articulada com o vestibular tradicional.

O último ano do século, 1999, é marcado pela criação do Programa de Crédito Educativo, sendo esse precursor para consolidação do Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES), sob responsabilidade da Caixa Econômica Federal.

No ano de 2001, a Lei n° 10.260 institui o FIES. Destinado a alunos regularmente matriculados nos cursos de educação superior privada e que obtiveram aproveitamento positivo da grade curricular. No mesmo ano também, foi aprovado o Plano Nacional de Educação, Lei n°10.172.

Em 2004, tem-se a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Fica instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, (BRASIL, Lei 10.861, 14 de abril de 2004).

Os alunos são avaliados através do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), a qual pode ser aplicada tanto nos ingressantes como nos concluintes.

No mesmo ano, foi criado o Programa Universidade para Todos (PROUNI), Lei nº 11.096, onde alunos da educação superior de baixa renda passaram a ser contemplados com bolsas de estudos parciais ou integrais. Além disso,

O programa também define que um percentual das bolsas deve ser destinadas à implementação de políticas afirmativas de acesso ao ensino superior de portadores de deficiência ou de autodeclarados indígenas e negros (MEC).

Importante enfatizar que as políticas afirmativas assumem um importante papel de reparação histórica, e devem ser fomentadas nos distintos âmbitos da comunidade acadêmica.

No ano de 2005, foi criado o Programa Escola de Fábrica. Entre várias questões abordadas, a Lei nº 11.180 institui o Programa Educação Tutorial (PET), um programa que desenvolve relevantes atividades nas universidades.

Fica instituído, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa de Educação Tutorial - PET, destinado a fomentar grupos de aprendizagem tutorial mediante a concessão de bolsas de iniciação científica a estudantes de graduação e bolsas de tutoria a professores tutores de grupos do PET (BRASIL, 2005).

Em 2006, as funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino foram normatizadas no decreto 5.773. Porém, esse foi revogado no ano de 2017 com o decreto 9.235.

O ano de 2007 é um marco para a educação superior. O decreto nº 6.096 é, pois, responsável por instituir o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), em que:

Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais (DECRETO 6.096, 2007).

O REUNI é considerado um importante avanço para educação superior pública brasileira, conquistado no Governo Luiz Inácio Lula da Silva (PT). O programa trabalha com

metas globais a fim de reduzir a evasão, ampliar as políticas de inclusão e assistência estudantil e, também, reestruturar a instituição como um todo para melhorias.

No ano de 2010, surgiu o Sistema de Seleção Unificada (SISU), criado pela Portaria - Normativa nº 2. Esse sistema permite que instituições públicas e privadas ofereçam vagas em seus cursos de graduação; o acesso é para pessoas que participaram do Enem na edição anterior e o sistema é gerenciado pelo MEC.

No ano de 2012, um grande acontecimento: a instituição da Lei nº 12.711, chamada Lei de Cotas.

As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, Lei nº 12.711, 2012).

Esse percentual prioriza os alunos autodeclarados negros (pardos e pretos) e indígenas, como também os alunos de baixa renda e pessoas com deficiência.

E, no ano de 2019, foi lançado o Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras, tendo como objetivo fortalecer a autonomia administrativa e financeira das IFES.

### **1.2.1 Expansão universitária no Brasil: REUNI e EaD em perspectiva**

No conjunto de ações do Governo Federal no Plano de Desenvolvimento de Educação do Ministério de Educação (MEC), encontra-se consolidado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Segundo o decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 no Art 1º:

Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.

O principal objetivo é a busca pela permanência daqueles que já se encontram na educação superior juntamente com a ampliação ao acesso às Universidades Federais. Conforme o referido documento, o programa dispõe das seguintes diretrizes:

- I - 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;
- VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica.

Para que tais propostas sejam alcançadas, o programa conta com recursos financeiros reservados a cada universidade federal, disposto pelo MEC. A Universidade Federal que deseja ingressar no programa, pode solicitar a qualquer momento, mediante proposta. A criação do curso de Serviço Social na UFOP, foi possível através do REUNI.

O ensino a distância é um ponto crucial a ser retomado nesta pesquisa. A Educação a Distância (EaD) no Brasil conta com bases legais e fora estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996), pelo Decreto nº 2494, de 10 de fevereiro de 1998 (publicado no D.O.U. DE 11/02/98), como também pelo decreto nº 2561, de 27 de abril de 1998 (publicado no D.O.U. de 28/04/98) e pela Portaria Ministerial n.º 301, de 07 de abril de 1998 (publicada no D.O.U. de 09/04/98).

A modalidade EaD, pensada para atender às pessoas com jornada de trabalho elevada e que por isso teria dificuldade de concluir um curso presencial, perdeu seu real sentido, dado que se tornou uma das modalidades de educação mais comercializadas no país.

Esta modalidade de ensino é regulamentada pelo Ministério da Educação MEC, e traz novos impactos para a formação em Serviço Social. Para a professora Carrara (2017), tal recurso e ensino constitui uma nova estratégia de acumulação de capital no setor educacional, tornando as IES mercantis e cada vez mais restritas. Além disso, desde os anos 70 este fator, que podemos chamar de “financeirização da educação”, já sinalizava seus movimentos.

Processo esse, incidente das influências do mercado financeiro mundial e que tomou grandes proporções na economia americana, expandindo-se para os países desenvolvidos. E que envolviam a proposta de derivativos, securitização e contratos futuros para o aumento da privatização do ensino.

É oportuno ressaltar que as novas estratégias de acumulação de capital no setor educacional por meio do mercado de capitais, que se tornaram factíveis para um grupo de Instituições de Ensino Superior - IES mercantis fazem parte das transformações ocorridas no mercado financeiro mundial, a partir dos anos 1970, de liberação e desregulamentação dos fluxos financeiros, da interligação dos mercados, da criação de inovações financeiras (derivativos, securitização, contratos futuros, etc.) e de fundos de investimentos institucionais, que estudiosos denominam de processo de “financeirização”. O fenômeno tomou grandes proporções na economia americana e tornou-se bastante evidente nos países desenvolvidos (CHAVES ,2016, p. 2).

Ademais, tais demandas são fomentadas e previstas pelas empresas educacionais com intuito de oligopolizar a educação. Assim sendo, o financiamento da educação superior no Brasil tem fortes influências desta “financeirização” pautada fortemente pelos países considerados desenvolvidos, com o objetivo de maximizar a lucratividade de mercado das instituições mercantis educacionais, unicamente para fins corporativos.

A nova lógica financeira das IES mercantis acompanhada das demais estratégias organizacionais são incompatíveis com os princípios que norteiam o processo educativo. Esse modelo institucional adaptado ao segmento educacional promove conflitos evidentes entre os valores educacionais e dos negócios, à medida que os provedores corporativos, virtuais e aqueles com fins lucrativos manifestam um êthos que privilegia a grande empresa e a realização individual, e dessa forma exacerba-se uma abordagem instrumentista da educação (ALMEIDA, 2013, p. 13 *apud* RYAN, 2001).

O investimento em EaD, de acordo com Bertolin (2007), se torna rentável devido à expansão das tecnologias. Partindo da ideia de que o acesso à informação hoje é mais fácil, o que apresenta essa modalidade como ainda mais atrativa, além de ser lucrativo para o mercado.

Além disso,

O crescente desenvolvimento das tecnologias de informação e de comunicação, as quais facilitam a rápida transmissão de textos e de imagens e o acesso a eles, facilitam a mercadorização do conhecimento e da cultura. A aprendizagem ultrapassa os limites de tempo e de espaço e a desinstitucionalização da educação torna-se possível. Tal evolução é visível no âmbito da educação superior principalmente pelo crescente desenvolvimento de cursos a distância e pela criação de universidades virtuais. (BERTOLIN, 2007, p. 13 *Apud* SEIXAS, 2003).

Diante disso, cabe considerar que a educação pensada como um produto visa, sobretudo, o lucro e a expansão desse modelo de mercado. E que baseado nas novas tecnologias, compromete a qualidade de ensino e formação profissional. O acirrado movimento de concorrência entre as IES evidencia isso<sup>3</sup>.

Para Silva e Sguissardi (2001, 255),

Uma das novas faces da educação superior no Brasil, com ênfase no que se viu no setor privado, traduz-se na subsunção ao econômico e na aproximação identitária cada vez maior dessas IES ao modelo de empresas prestadoras de serviços, o que é condicionado por novas formas de organização e de gestão, em um contexto de adensamento dos aspectos mercantis desse setor e do acirrado movimento de concorrência entre suas IES, nunca dantes em tal grau presenciado nesse nível de ensino. Diante disso, são previsíveis sérios impactos sobre a organização da educação superior brasileira, assim como, por decorrência, sobre a produção científica e a organização da sociedade no Brasil.

---

<sup>3</sup>Em um estudo realizado em 2013, Carvalho analisa o “o fenômeno recente de mercantilização da educação superior brasileira, dado pelo crescimento das Instituições de Educação Superior (IES) lucrativas e a adoção de diversas estratégias de mercado na direção da financeirização, oligopolização e internacionalização” (CARVALHO, 2013, p. 761). Ao longo das reflexões, a autora problematiza “a mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas”. Ver mais em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/pQPdZ9QyVRTz6qBym83HNxK/?lang=pt&format=pdf>

O que acontece nessa situação, segundo Almeida (2013, p. 5 *apud*. RYAN, 2001), é que

Nas instituições mercantis, a escolha programática é limitada e a maioria dos cursos é orientada para os negócios, sendo que essas evitam perspectivas teóricas que não sejam imediatamente aplicáveis e relevantes ao trabalho, da mesma forma que não há necessidade de pesquisa por parte dos professores, nem existe qualquer expectativa de serviço à comunidade. No entanto, esses modelos institucionais são bastante atraentes a uma clientela formada de alunos mais velhos, uma vez que ofertam cursos de curta duração, compostos por turmas pequenas e com poucas exigências.

O que apresentamos aqui, porém, não se configura uma crítica de teor pejorativo para a modalidade de educação a distância. Contudo, o que não se pode negar é que o imediatismo por diplomas/títulos/especializações e exigências para o mercado de trabalho, retoma um modelo fordista de educação, pensado para a produção em massa, simplificação e padronização do saber. Esse sistema de mercantilização da educação superior se intensificou cada vez mais, por apresentar atrativos, como a facilidade de obter um diploma, com possibilidades para os que buscam uma formação em curto espaço de tempo e pouca dedicação de carga horária de estudos.

Outras maneiras de conquistar a clientela incluem desde a adoção de estratégias de marketing agressivas direcionadas ao acesso imediato ao mercado de trabalho, mediante o uso da imagem de artistas e/ou modelos como exemplos de pessoas bem-sucedidas, até a divulgação de promoções nos valores das mensalidades, em clara competição predatória com o intuito de baratear para obter ganho em escala, sendo que o consumidor fica seduzido pelo preço a despeito da qualidade do serviço ofertado (ALMEIDA, 2013, p. 8 *apud*. Baldan, 2007).

É válido destacar também, que a modalidade EaD no Brasil está prevista na LDB. Desde então, a procura pela formação imediatista se intensificou, acarretando uma série de problemas na formação em diversas áreas. A atual LDB propõe:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. § 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União. § 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância. § 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. § 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá: I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens; II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas; III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Em alusão ao que foi apresentado até este momento, nota-se que a modalidade EaD demonstra muitas fragilidades, sendo criticada principalmente no que se refere aos seus objetivos e as suas diferenças do que é idealizado sobre o modelo de Universidade, e que envolve ensino, pesquisa e extensão.

Os interesses de expansão ao ensino a distância, ficaram em detrimento dos interesses do Estado, visto que essa fragilidade no sistema de ensino superior no Brasil, de acordo com Pereira (2013. P. 64), “está no cerne das políticas educacionais adotadas nas últimas décadas”. Com isso, os campos de estágio podem ser comprometidos, pois há também a necessidade de se fazer pesquisa e extensão, contudo, a Iniciação Científica, por exemplo, demanda uma carga horária específica tanto dos discentes quanto dos docentes para ser cumprida e para se obter bons resultados e qualificado desempenho.

Em matéria de estágio, é questionável a eficácia e aprendizado de forma virtual. Segundo Lopes e Vallina (2016, p. 9), esses questionamentos precisam ser observados uma vez que os discentes da modalidade EaD deveriam, também, serem atendidos presencialmente.

O mercado não quer arcar com os custos em pesquisa e extensão, pois, como observa Lima (2016, p. 5) “a expansão da educação superior no Brasil passou a ser uma exigência do próprio capital”. Assim, observamos que as instituições mercantis de ensino ao contemplarem o modelo de mercado, investem em formação rápida e técnica, descartando uma formação mais aprofundada em termos de qualidade.

Dessa forma, o que observamos é o Estado expandindo a rede privada de ensino, tendo participação efetiva e decisiva nesse crescimento. Como observa Fasubra (1998), através de verbas públicas em forma de subsídios ou através da redução de exigências legais para a criação de novos cursos. O que se obtém, contudo, é a lucratividade do mercado financeiro sobre uma grande parcela social. Pois esse efeito, ocasiona as desigualdades sociais, fortalecendo-o e desconstruindo a educação como direito do cidadão e ferramenta de análise, para o avanço, para o aprimoramento da civilização.

### **1.3 Lei de Estágio de 2008 e Estágio Supervisionado em Serviço Social**

A lei 11.788/2008 decretada e sancionada no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT) dispõe sobre o estágio, sendo este um documento regulamentador do estágio em território brasileiro, subdividido em seis capítulos. Cabe aqui, o destaque de alguns artigos e parágrafos. Importa mencionar ainda, que todos os artigos presentes na mencionada lei são necessários para nortear e efetivar o estágio em território brasileiro.

O primeiro capítulo trata da definição, classificação e relações de estágio. Neste documento o estágio é considerado em seu caráter educativo, especialmente pela potencialidade de articulação entre teoria e prática. De acordo com a lei de estágio no art 1º:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

Por tratar-se de etapa da formação profissional, o estágio não pode se enquadrar como vínculo empregatício. Para que isso não ocorra, o estágio possui algumas especificidades que buscam diferenciá-lo do descrito na Consolidação das Leis de Trabalho (CLT). O art.3º da Lei nº 5.452/1943 dispõe: “considera-se empregado toda pessoa física que prestar serviços de natureza não eventual a empregador, sob dependência deste e mediante salário”. Além do mais, o contrato de estágio deve seguir as normativas próprias desta atividade, uma vez que o estágio é o espaço de aprendizado, independentemente de ser estágio obrigatório ou estágio não obrigatório.

O estágio obrigatório é aquele previsto na matriz curricular e no projeto pedagógico dos cursos, fazendo-se necessário o cumprimento do mesmo conforme carga horária prevista em tais dispositivos o que obedecerá a necessidade de cada área de formação. E segundo a lei 11.788/2008, no art .2º, inciso primeiro, o estágio obrigatório corresponde “aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma”. Por esta lógica, o estágio não obrigatório é o estágio que se faz para além da carga horária prevista pelo projeto pedagógico do curso. A lei 11.788/2008, no art 2º, inciso segundo, define como estágio não-obrigatório “aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória”.

Conforme estabelecido no âmbito do Serviço Social, o estágio sempre será supervisionado. A supervisão é composta por duas etapas: de um lado, a supervisão acadêmica, realizada por um/a docente assistente social, e do outro, a supervisão de campo, realizada pelo/a assistente social vinculado ao serviço ou instituição onde ocorre a atividade de estágio.

Com base no documento de 2008, é definido que são três os atores que interagem no processo de estágio supervisionado em Serviço Social: aluno/estagiário, assistente social do campo/supervisor técnico e docente/supervisor pedagógico. Estes três sujeitos devem estar em plena interação, considerando seus respectivos papéis e funções para a condução das atividades na direção de um processo construtivo da supervisão e do estágio. Assim, é preciso se atentar a importância do estágio como processo fundamental a formação e o projeto pedagógico do curso.

O estágio Supervisionado em Serviço Social deve ainda, estar em conformidade com o projeto político-pedagógico do curso, com as diretrizes gerais para o curso do Serviço Social e

com a Política Nacional de Estágio proposta pela ABEPSS. Essa articulação possibilita e permite ao supervisor de campo, ao supervisor acadêmico e ao aluno/estagiário a consciência do processo de aprendizado.

. Além disso, tais subsídios contribuem significativamente para que o processo não se resume apenas na execução de atividades e de tarefas de campo, sem que aconteça uma reflexão das mesmas, evitando o cumprimento engessado sem análise crítica e a mão de obra barata. Guerra (1995, p. 1) reflete sobre a questão da instrumentalidade do estágio, que significa a sua operacionalização. A autora destaca o sufixo “idade”, revelando que o mesmo “tem a ver com a capacidade, qualidade ou propriedade de algo” (idem). Entende-se, assim, que desenvolver essa atividade de forma consciente, se afastando do pragmatismo imposto ao cotidiano do trabalho, é o melhor caminho para se obter resultados realmente significativos no campo do estágio.

Ainda segundo a autora supracitada, considerando o princípio da operacionalização do estágio no que se refere ao conceito de instrumentalidade, ela define que

Refere-se, não ao conjunto de instrumentos e técnicas (neste caso, a instrumentação técnica), mas a uma determinada capacidade ou propriedade constitutiva da profissão, construída e reconstruída no processo sócio histórico (GUERRA (1995, p. 1).

A organização do estágio supervisionado é de suma importância para a formação profissional no Serviço Social, dado que desenvolver esse diálogo de organização indispensável por aproximar o acadêmico/estagiário de seu campo de atuação, possibilitando ao sujeito, também, refletir sobre as questões e os desafios que implicam todo esse processo.

Segundo a lei 11.788 de 2008, no art. 3º, em seu primeiro parágrafo:

O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios referidos no inciso IV do caput do art. 7º desta Lei e por menção de aprovação final.

O estágio para se fazer válido e não se configurar como vínculo empregatício, cumpre com alguns requisitos, como: matrícula e frequência regular do estudante (atestado de frequência e matrícula); celebração do termo de compromisso entre instituição de ensino, estagiário e parte concedente do estágio; acompanhamento efetivo das partes (relatórios entregues ao final do cumprimento do estágio); compatibilidade entre as atividades previstas no termo de compromisso e as atividades desenvolvidas no campo de estágio.

O segundo capítulo da referida lei trata da instituição de ensino. Este, por sua vez, possui um papel fundamental no processo de estágio, desde a supervisão das instalações do campo de

estágio da concedente a zelar pelo cumprimento do termo de compromisso de estágio. É obrigação da instituição de ensino cumprir algumas normativas.

Segundo o inciso quarto do artigo 7º, a instituição de ensino deve “exigir do educando a apresentação periódica, em prazo não superior a seis meses, de relatório das atividades”. E o inciso sexto define que é necessário “elaborar normas complementares e instrumentos de avaliação dos estágios de seus educandos”. Portanto, é tão fundamental quanto obrigatório que a instituição acompanhe e avalie de perto o processo de estágio e de aprendizado por parte do aluno/estagiário.

O artigo 8º refere-se ao convênio da instituição de ensino juntamente com as instituições concedentes. Neste, observa-se que é facultado às instituições de ensino celebrar com entes públicos e privados o convênio de concessão de estágio, de forma que se explicita o processo educativo compreendido relativo às atividades programadas para os educandos e para as condições de que tratam dois importantes artigos desta lei: o artigo 6º: “o local de estágio pode ser selecionado a partir de cadastro de partes cedentes, organizado pelas instituições de ensino ou pelos agentes de integração”, e o artigo 14º: “aplica-se ao estagiário a legislação relacionada à saúde e segurança no trabalho, sendo sua implementação de responsabilidade da parte concedente do estágio”.

O terceiro capítulo da lei 11.788/2008 trata da parte concedente. Como todas as partes envolvidas no estágio, a parte concedente tem direitos e obrigações. De acordo com o artigo 9º, inciso segundo, é obrigação da concedente “ofertar instalações que tenham condições de proporcionar ao educando atividades de aprendizagem social, profissional e cultural”. O inciso quarto também destaca a importância das condições para o cumprimento do estágio, deixando claro que para que seja feito o contrato de estágio a instituição concedente deve se ater a questões de segurança, para evitar acidentes e para que o estagiário tenha qualidade no trabalho proposto, com o intuito de que o mesmo se desenvolva de forma assertiva, responsável, cumprindo seus afazeres e alcançando seus objetivos, de forma que seja, ainda, compatível com valores de mercado, como estabelecido no termo de compromisso proposto.

É obrigação do concedente, segundo o inciso sétimo, ter uma rotina de contato periódico com a instituição de ensino, com o mínimo de seis meses para que desta forma se estabeleça o vínculo e a fiscalização das atividades. Uma vez que este contato implica em fazer e acompanhar relatórios das atividades desenvolvidas pelo estagiário. Sendo assim a parte concedente possui papel fundamental para a contribuição da formação profissional dos estagiários.

Já o quarto capítulo da lei 11.788/2008 trata dos direitos e obrigações do estagiário. O primeiro direito do estagiário se encontra no artigo 10º, primeiro e segundo inciso:

A jornada de atividade em estágio será definida de comum acordo entre a instituição de ensino, a parte concedente e o aluno estagiário ou seu representante legal, devendo constar do termo de compromisso ser compatível com as atividades escolares e não ultrapassar: I – 4 (quatro) horas diárias e 20 (vinte) horas semanais, no caso de estudantes de educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional de educação de jovens e adultos; II – 6 (seis) horas diárias e 30 (trinta) horas semanais, no caso de estudantes do ensino superior, da educação profissional de nível médio e do ensino médio regular.

Sendo assim, existe uma definição em relação a carga horária de estágio. Em alguns casos, pode ser no máximo 20 horas semanais, e em outros, 30 horas semanais. Apenas em alguns cursos específicos, chega a 40 horas semanais. Por exemplo, se o estágio for de 4 horas diárias e 20 horas semanais, refere-se a educação especial (portadores de necessidades especiais) ou anos finais do Ensino de Jovens e Adultos – EJA. Se a jornada de estágio for de 6 horas diárias, até 30 horas semanais, refere-se a estagiário de nível superior, educação profissionalizante e ensino médio regular. Os cursos que alternam teoria e prática, a carga horária pode ser de até 40 horas semanais, desde que esteja previsto no projeto pedagógico do curso.

No período de provas, o estagiário tem direito que a sua carga horária de estágio seja reduzida até pela metade, para que seu estudo não seja comprometido. Conforme o parágrafo segundo do artigo 10º:

Se a instituição de ensino adotar verificações de aprendizagem periódicas ou finais, nos períodos de avaliação, a carga horária do estágio será reduzida pelo menos à metade, segundo estipulado no termo de compromisso, para garantir o bom desempenho do estudante.

De acordo com o artigo 11º, “a duração do estágio, na mesma parte concedente, não poderá exceder dois anos, exceto quando se tratar de estagiário portador de deficiência”, ou seja, o prazo máximo para se permanecer no mesmo campo de estágio é de dois anos, após esse prazo o aluno deve se inserir em um outro campo, outra concedente.

O estagiário não recebe salário, mas pode receber bolsa. No estágio obrigatório, a instituição concedente não é obrigada a pagar a bolsa para o estagiário, já no estágio não obrigatório a bolsa se faz necessária. Segundo o artigo 12º, “o estagiário poderá receber bolsa ou outra forma de contraprestação que venha a ser acordada, sendo compulsória a sua concessão, bem como a do auxílio transporte, na hipótese de estágio não obrigatório”. Um exemplo disso é o benefício de alimentação ou transporte, que não se configuram como vínculo

de emprego, segundo lei, podendo assim o estagiário se inscrever como segurado facultativo para fins de previdência social.

O estagiário também possui direito a férias. Segundo o artigo 13º, “é assegurado ao estagiário, sempre que o estágio tenha duração igual ou superior a um ano, período de recesso de trinta dias, a ser gozado preferencialmente durante suas férias escolares”. Se for remunerado, receberá no período de descanso. Caso o estágio seja inferior a um ano, o estagiário tem direito ao recesso proporcional ao período de estágio.

O quinto capítulo da lei que vem sendo tratada, traz subsídios no que diz respeito à fiscalização do estágio. A fiscalização se faz necessária uma vez que é necessário averiguar se todas as partes cumprem o que consta previsto no termo de compromisso de estágio. A principal preocupação é garantir que o estagiário não assuma o papel de substituir os profissionais necessários aos serviços e também de constituírem um recurso mais barato do que a contratação de tais profissionais considerando a remuneração prevista neste caso.

Segundo o artigo 15º, “a manutenção de estagiários em desconformidade com esta lei caracteriza vínculo de emprego do educando com a parte concedente do estágio para todos os fins da legislação trabalhista e previdenciária”. A desobediência da lei que respalda o estagiário implica, neste caso, na suspensão de dois anos do concedente para receber estagiário em seus campos.

Para fechar essa breve apresentação da lei 11.788/2008, é pertinente mencionar que o sexto e último capítulo trata das suas disposições gerais. Conforme prevê o artigo 16º, o termo de compromisso deverá ser firmado pelo estagiário, seu representante ou assistente legal, a instituição concedente e a instituição de ensino, sendo vedada a atuação dos agentes de integração, tratado no art. 5º da lei.

Quanto ao número de estagiários por quadro de profissionais, o artigo 17º denota:

O número máximo de estagiários em relação ao quadro de pessoal das entidades concedentes de estágio deverá atender às seguintes proporções: I – de 1 (um) a 5 (cinco) empregados: 1 (um) estagiário; II – de 6 (seis) a 10 (dez) empregados: até 2 (dois) estagiários; III – de 11 (onze) a 25 (vinte e cinco) empregados: até 5 (cinco) estagiários; IV – acima de 25 (vinte e cinco) empregados: até 20% (vinte por cento) de estagiários.

Essa organização garante flexibilidade e permite seguir o princípio da instrumentalidade no campo de estágio, visto que é necessário ter um controle da quantidade de estagiários dentro de uma instituição, para que assim, suas tarefas e atividades tenham sentido e possam garantir a sua formação plena, dentro do esperado em questão de aprendizado.

Em síntese, a lei 11.788/2008 apresenta perspectivas e traz importantes orientações no pensar a discussão acerca do estágio, de modo geral, e que é também de grande importância para podermos refletir sobre o Estágio Supervisionado em Serviço Social, o qual foi rapidamente apresentado neste tópico e que, sendo temática central deste estudo, será analisado com profundidade ao longo dos próximos capítulos.

## **CAPÍTULO 2: PROPOSTA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL**

*“[...] Revoltei contra o tal Serviço Social que diz ter sido criado para reajustar os desajustados, mas não toma conhecimento da existência infausta dos marginais.” (Carolina Maria de Jesus)*

Iniciamos o segundo capítulo com as simbólicas palavras da grandiosa Carolina de Jesus que no seu livro “Quarto de Despejo”, realiza uma crítica indispensável ao Serviço Social do início da segunda metade dos anos 1900, que também será problematizado aqui.

O Serviço Social no Brasil carrega uma trajetória sócio-histórica a qual marca tanto a sua emergência, quanto às transformações ocorridas no âmbito da profissão. Foram muitas as lutas que permitiram o amadurecimento dos indispensáveis fundamentos teóricos, políticos e metodológicos cujas mudanças trazem significativos avanços e tantos outros desafios a nós, assistentes sociais.

Nesse sentido, é correto afirmar que o Serviço Social brasileiro passou por diferentes processos de formação e, atualmente, encontra-se ancorado em princípios e valores que coadunam com a defesa intransigente em prol dos direitos dos sujeitos individuais e coletivos os quais formam a classe trabalhadora.

A partir dessas reflexões, realizaremos uma breve contextualização da trajetória do Serviço Social no país, objetivando compreender os impactos das transformações societárias para o processo de formação em Serviço Social e, em seguida, adentrarmos com mais especificidade na apresentação dos princípios, fundamentos e das diretrizes que constituem hoje a formação profissional.

### **2.1 Serviço Social brasileiro na história**

Conforme mostra Iamamoto e Carvalho (2006), o Serviço Social surge nos anos 1930 com um viés religioso, totalmente alinhado à Igreja Católica, em um contexto de forte perspectiva moral, conservadora, caridosa, benemerente e filantrópica. Onde, a formação dos

assistentes sociais era fortemente influenciada na doutrina social da igreja católica. Uma formação totalmente fundamentada em princípios cristãos.

A consonância do profissional de Serviço Social com os princípios da justiça e caridade, era indissociável; pautada no sistema filosófico de São Tomás de Aquino, o tomismo e o neotomismo, com a proposta da junção fé e razão. Carregando assim, uma lógica culpabilizante no intuito da busca da perfeição dos indivíduos. Nesse momento, não se tinha uma compreensão sólida do contexto societário, nem que as chamadas vulnerabilidades sociais eram causadas pelo modo de produção capitalista, como é evidenciado por Iamamoto e Carvalho (2006).

Vale ressaltar que nesse contexto já estava promulgada pelo Papa Leão XIII desde 15 de maio de 1891 a primeira Encíclica que tratava de forma concreta temas ligados à doutrina social da igreja católica, a chamada de Rerum Novarum. Esse documento é um marco histórico não apenas por se tratar das questões da classe trabalhadora, mas principalmente por ser o primeiro documento oficial a se voltar para os problemas sociais, econômicos e as expressões da questão social. Tudo isso se dá pelo novo contexto trago pela revolução industrial. Porém, vale ressaltar que tal documento condena e critica posicionamentos socialistas e comunistas.

A perspectiva da igreja de tratar o social, além de moralista, culpabiliza os indivíduos e naturaliza as desigualdades sociais. O processo de urbanização e industrialização agrava as expressões da questão social, fazendo com que o Estado recorra ao Serviço Social para atuar na amenização dessas expressões. Contudo, o Estado investe na qualificação e tecnificação da profissão construindo, assim, as primeiras escolas de Serviço Social em parceria com a igreja (IAMAMOTO; CARVALHO, 2006).

Esse processo, que durante a década de 1920 se desenvolve apenas moderadamente, se acelerará no início da década da seguinte, com a mobilização, pela igreja do movimento católico leigo surgirá o serviço social como um departamento especializado da ação social, embasado em sua doutrina social (IAMAMOTO; CARVALHO, 2006, p. 140).

Além disso, nos anos 1940 e 1950, com o Estado investindo na qualificação da intervenção profissional, o Serviço Social recebe influências norte-americanas e da corrente positivista com um viés tecnicista, funcionalista, com uma ideia de ajustamento e ajuda psicossocial com abordagens individuais e grupais.

A partir dos anos 1960 e 1970, o Serviço Social começa a repensar as suas práticas profissionais e, em meio aos vastos movimentos conjunturais da época junto às mudanças no interior da profissão, acontece o *movimento de renovação da profissão*, na busca de alterar o modo tradicionalista do serviço social e na ruptura com o conservadorismo. Período esse, marcado por grandes acontecimentos no Serviço Social. O movimento de reconceituação no

Brasil aparece muito forte, principalmente em 1964, no momento histórico ditatorial, de forte repressão, censura e agitação dos movimentos sociais, incluindo a categoria profissional na luta pela democracia (NETTO, 2005).

Nesse momento, o Serviço Social coloca fortemente em perspectiva a prática profissional. Tal processo de repensar a profissão, suas metodologias e posicionamento ético-político contribuíram, pois, para o nascimento do chamado *movimento de reconceituação do Serviço Social*. Esse movimento é marcado por três grandes momentos históricos, e são as vertentes: a modernização conservadora, a reatualização do conservadorismo e a intenção de ruptura. A este respeito (NETTO, 2005).

Cada um desses três momentos trouxe grandes mudanças, sendo que a perspectiva modernizadora, como já indicamos, “constitui a primeira, sob todos os aspectos, expressão do processo de renovação do Serviço Social no Brasil” (NETTO, 2005, p. 64).

A *modernização conservadora* buscou uma desvinculação com a igreja, mas, em contrapartida, tentou se modernizar de forma técnica na intervenção e agir profissional. Mantendo assim, uma perspectiva “moderna” devido à questão técnica mas que, entretanto, ainda era conservadora, com influência do pensamento positivista e funcionalista. Netto (2005) relata que sua formulação foi firmada no seminário de teorização do Serviço Social promovido pelo Centro Brasileiro de Cooperação Internacional em Serviços Sociais (CBCISS), na cidade de Araxá-MG em 1967, e teve seu desdobramento nos trabalhos desenvolvidos no segundo evento daquela série que aconteceu nos anos 1970 em Teresópolis-RJ, também organizado pelo CBCISS.

O segundo momento, *reatualização do conservadorismo*, é marcado por um retrocesso na profissão. A perspectiva conservadora é retomada, juntamente com a vinculação com a igreja dando ênfase a fenomenologia. Processo esse marcado em uma perspectiva fortemente da psicologia, pondera Netto (2005).

Em linhas gerais,

O lastro conservador não foi erradicado do serviço social pela perspectiva modernizadora: como vimos na seção precedente, ela explorou particularmente o seu vetor reformista e subordinou as suas expressões às condições das novas exigências que a “modernização conservadora” colocou o exercício profissional (NETTO, 2005, p. 202).

O terceiro momento, *intenção de ruptura*, é considerado um dos mais importantes para a profissão, marcado por dois pontos primordiais. O referenciado estudioso da área explica que nessa hora o Serviço Social teve sua importância no movimento da intenção de ruptura com o conservadorismo.

Com isso, “a perspectiva de intenção de ruptura deveria construir-se sobre bases quase que inteiramente novas; esta era uma decorrência do seu projeto de romper substantivamente com o tradicionalismo e suas implicações teórico - metodológicas e prático-profissionais” (NETTO, 2005. p. 250).

Entendemos com o autor ainda, que a aproximação do Serviço Social aos conhecimentos de Marx resultou em uma massa de assistente sociais mais críticos os quais buscaram uma melhor interpretação e compreensão da realidade e, assim sendo, da ruptura com o conservadorismo na profissão, com vista à alternativas e aproximação de um posicionamento teórico, político e metodológico com base na crítica marxista.

Na primeira metade dos anos 1970, é construído na escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais/PUC-MG o método BH. Esse, por sua vez, surge como alternativa global ao tradicionalismo na profissão. Neste documento, são debatidos três principais pontos, sendo eles: *crítica ideo-política* (a não neutralidade); *crítica teórico-metodológico*; *crítica operativo-funcional* (NETTO, 2005). Em resumo, compreendemos que houve aí um forte chamado para pensar a realidade das classes sociais, as contradições postas pelo capitalismo, que mais tarde vieram à tona. O método BH trouxe, dessa forma, muitas inquietações e problematizações que refletiram em muitos estudos e avanços do Serviço Social, sendo interrompido em 1975.

Em conformidade com Netto (2005, p. 263), o Método BH foi pensado e elaborado por profissionais preocupados em dar um novo olhar ao Serviço Social, os quais “elaboraram [...] uma alternativa que procura romper com o tradicionalismo no plano teórico-metodológico, no plano da intervenção profissionais e no plano da formação”.

O referido professor do Serviço nos diz ainda que, em 1979 aconteceu em São Paulo, enfim, um dos grandes marcos da profissão: o terceiro congresso de Assistentes Sociais - III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS). O evento recebeu o nome de *Congresso da Virada*, uma vez que trouxe, de fato, mudanças históricas na profissão. O Serviço Social, nesse momento, rompeu fortemente com o conservadorismo, em sentido de projeto profissional, e passou a se orientar e se posicionar a partir de uma perspectiva crítica. Foi tempo de mudança, sobretudo em relação às lutas da classe trabalhadora no país, devido ao processo após o golpe de 64. É relevante mencionar que o Projeto ético político do Serviço Social nasceu dentro do Congresso da Virada, e requer um conjunto de mediações que articulam a luta por um novo projeto de sociedade, revolucionário e anticapitalista.

Na década 1980, as necessidades sociais foram grandemente politizadas pelos movimentos sociais, pela classe trabalhadora, que se organizaram na busca pelos direitos

sociais. Esse período é marcado, também, pelos debates da *ética no serviço social*. Sendo o ano de 1982 importante pelo chamado da *revisão curricular* que pretendia ir além do teórico metodológico e político, em busca da união entre técnico e político (NETTO, 2005).

Ao longo do seu processo de consolidação, o Serviço Social teve 5 *Códigos de Ética*. O primeiro foi elaborado em 1948, pela Associação Brasileira de Assistentes Sociais (ABAS), com um viés totalmente doutrinado e subordinado à perspectiva da Igreja, pautada no “desajuste do indivíduo” (CRESS-RN, s/p.).

A ação profissional tem por objetivo eliminar os “desajustes sociais” através de uma intervenção moralizadora de caráter individualizado e psicologizante; os “problemas sócias”, são concebidos como um conjunto de “disfunções sociais”, julgadas moralmente segundo uma concepção de “normalidade” dada pelos valores cristãos. (BARROCO, 2001, p. 94).

O segundo foi construído dentro do processo de renovação em 1965, após a criação do Conselho Federal de Assistentes Sociais (CFAS) em 1962, trazendo consigo um viés da transformação profissional, em especial, dentro da *modernização conservadora*, com foco na família e na integração social; compactuando aos interesses do estado, seguia a metodologia *caso, grupo e comunidade*. Em 1975, o código de ética profissional passa por mais uma reformulação, baseado na metodologia teórica da fenomenologia com o foco na pessoa humana, além das exigências de uma ação disciplinadora por parte do estado, seguindo a reatualização do conservadorismo (CRESS-RN, s/p).

O ano de 1986 é importantíssimo devido a aprovação da reformulação do código de ética profissional, sendo esse o primeiro código que rompe com o conservadorismo e que assume uma postura crítica, com olhar para a situação das classes sociais na sociedade, além do Serviço Social se reconhecer como classe trabalhadora (CRESS-RN, s/p).

Por fim, a última reformulação do código de ética, o qual a profissão se norteia até os dias atuais, ocorreu em 1993. Nesse período de 90, o Serviço Social apresenta-se regulamentado pela Lei 8662/93, e conta com a revisão do código ocorrido em 1993 a qual buscou maior operacionalização e ampliação dos seus objetos, tendo seus fundamentos baseados em liberdade, autonomia, democracia e defesa das políticas públicas. Sendo também, fortemente atravessado pelas concepções presentes na Constituição Federal de 1988 (BARROCO, 2001).

Cabe-nos ressaltar, com alusão ao exposto, que os processos históricos em que o Serviço Social brasileiro se encontra são amplos e contraditórios, bem como são discutidos sob diferentes perspectivas e por vários intelectuais. Os anos 1990 e 2000 trazem, pois, diversas mudanças, questões e desafios para nós.

Desse modo, o que buscamos demonstrar até aqui, delimitadamente, foram alguns movimentos que perpassam a profissão, como retrocessos, avanços, mudanças, etc., cujos marcos são fundamentais para pensar a profissão e a realidade social em que esta se insere. Pois, como enfatizado, foram muitos os dinamismos na sociedade, tais e quais perpassam os múltiplos âmbitos da profissão desde a sua existência.

## **2.2 Caminhos, desafios e avanços: as Diretrizes Curriculares da ABEPSS como marco histórico para a profissão**

No histórico III Congresso da virada, em 1979, a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) - na época Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social (ABESS) - com a intenção de repensar a profissão e romper com as características do tradicionalismo, propôs o *currículo mínimo*, totalmente inovador e dotado de características do *movimento de reconceituação*. Segundo Iamamoto (2004, p. 614),

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

No ano de 1982 o *currículo mínimo* proposto em 1979 do curso de Serviço Social foi aprovado pelo Ministério da educação (MEC), cabendo a reflexão de que isso ocorreu em tempos nos quais o Serviço Social brasileiro se aproximava da teoria social marxista, adquirindo, portanto, profundo amadurecimento intelectual e se voltando para uma leitura crítico-dialética da realidade social (IAMAMOTO, 2004).

A aprovação do *currículo mínimo de 1982* pelo MEC foi de extrema importância para o processo de construção da formação profissional, a começar pela necessidade de fomentar debates sobre a revisão do currículo mínimo até então vigente. Houve, pois, um fortalecimento do projeto acadêmico-profissional. Ademais, em 1993 a profissão teve outras duas grandes conquistas: a **Lei de Regulamentação da profissão** (Lei n. 8662 de 07/06/1993) e o **Código de Ética dos Assistentes Sociais** (Resolução CFESS n.º 273/93).

Compete mencionar ainda, que o documento das *Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS)* teve sua proposta inicial em 1996, sendo revisado em 1999 e 2002. Esses processos de atualizações e renovação do *currículo mínimo* e das *Diretrizes Curriculares da ABEPSS* demandam debates regionais, estaduais e nacionais em longas articulações com diversos órgãos do Serviço Social.

Tais necessidades de revisão se ampliaram em 1994, sendo que

Entre 1994 e 1996 ocorreram diversos momentos coletivos envolvendo a comunidade acadêmica e toda a categoria profissional em um amplo e democrático debate sobre as Diretrizes Curriculares. Segundo o documento da ABESS/CEDEPSS de 1996 foram: 200 oficinas locais, em 67 unidades de formação acadêmicas filiadas à ABESS, 25 oficinas regionais e 02 nacionais (ABEPSS, 1996, p. 3).

Faz-se necessário resgatar que na Assembleia Geral da ABEPSS, em novembro de 1996, a proposta nacional de currículo mínimo para o curso de Serviço Social foi aprovada no Rio de Janeiro, entre os dias 7 e 8 de novembro. A proposta foi enviada para apreciação do Conselho Nacional de Educação. Acreditando-se, assim, que a qualidade da formação em Serviço Social deve-se passar pela implementação, defesa e luta das Diretrizes Curriculares de 1996 (ABEPSS, 1996).

A ABEPSS considera que, com a diretrizes, poderá ser fomentado um perfil profissional com

Capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa para a apreensão teórico-crítica do processo histórico como totalidade. Considerando a apreensão das particularidades da constituição e desenvolvimento do capitalismo e do Serviço Social na realidade brasileira. Além da percepção das demandas e da compreensão do significado social da profissão; e o desvelamento das possibilidades de ações contidas na realidade e no exercício profissional que cumpram as competências e atribuições legais (ABEPSS, 2014, p. 02-03).

A efetivação de ações com qualidade, críticas, que buscam uma formação com direcionamento social, político e crítico e que, sobretudo, reafirme o projeto ético político profissional do Serviço Social é uma entre as muitas convocações da ABEPSS. A nosso ver, com alusão ao que vem sendo exposto, a permanente construção das Diretrizes Curriculares não apenas permite a formação de assistentes sociais capazes de ler a realidade social, como também possibilita o enfrentamento aos desafios e às contradições colocadas na realidade, contribuindo com a implementação de ações interventivas na prática profissional com base nas dimensões constitutivas e nos fundamentos da profissão.

Reitera-se ainda, que no mesmo ano em que as diretrizes curriculares foram aprovadas, foi promulgada a LDB.

Em 20 de dezembro de 1996 foi promulgada a LDB (Lei 9394) tornando oportuno o processo de normatização e definição de Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social no espírito da nova Lei. Diretrizes estas que estabeleçam um patamar comum, assegurando, ao mesmo tempo, a flexibilidade, descentralização e pluralidade no ensino em Serviço Social, de modo a acompanhar as profundas transformações da ciência e da tecnologia na contemporaneidade. Os novos perfis assumidos pela questão social frente à reforma do Estado e às mudanças no âmbito da produção requerem novas demandas de qualificação do profissional, alteram o espaço

ocupacional do assistente social, exigindo que o ensino superior estabeleça padrões de qualidade adequados (ABEPSS,1996, p. 4).

Segundo a ABEPSS, tal legislação é a expressão da “agenda neoliberal de desmonte e flexibilização da educação brasileira e em especial a educação superior.” Sendo assim, é preciso nos atentarmos ao processo de contrarreforma do Estado brasileiro e aos fortes ataques à educação pública.

Quanto ao que consta previsto na proposta Nacional de *currículo mínimo* do curso de Serviço Social, destacamos algumas partes. O primeiro trata-se dos “pressupostos norteadores da concepção de formação profissional, que informa a presente revisão curricular” (ABEPSS, 1996, p. 6), que são:

1- O Serviço Social se particulariza nas relações sociais de produção e reprodução da vida social como uma profissão interventiva no âmbito da questão social, expressa pelas contradições do desenvolvimento do capitalismo monopolista. 2- A relação do Serviço Social com a questão social - fundamento básico de sua existência - é mediatizada por um conjunto de processos sócio-históricos e teórico-metodológicos constitutivos de seu processo de trabalho. 3- O agravamento da questão social em face das particularidades do processo de reestruturação produtiva no Brasil, nos marcos da ideologia neoliberal, determina uma inflexão no campo profissional do Serviço Social. Esta inflexão é resultante de novas requisições postas pelo reordenamento do capital e do trabalho, pela reforma do Estado e pelo movimento de organização das classes trabalhadoras, com amplas repercussões no mercado profissional de trabalho. 4- O processo de trabalho do Serviço Social é determinado pelas configurações estruturais e conjunturais da questão social e pelas formas históricas de seu enfrentamento, permeadas pela ação dos trabalhadores, do capital e do Estado, através das políticas e lutas sociais (idem).

O segundo refere-se ao que fundamenta as diretrizes curriculares e a formação profissional, que são: capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa. Estas refletem os **NÚCLEOS DE FUNDAMENTAÇÃO** constitutivos da formação profissional. São eles: “1. Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; 2. Núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio-histórica da sociedade brasileira; 3. Núcleo de fundamentos do trabalho profissional” (ABEPSS, 1996, p. 8).

O documento apresenta matérias básicas das áreas de conhecimento para a formação profissional, que são: “disciplinas, seminários temáticos, oficinas/laboratórios, atividades complementares e outros componentes curriculares” (ABEPSS,1996). Salientamos, também, que o Estágio supervisionado e o Trabalho de Conclusão de Curso, são atividades indispensáveis integradoras do currículo.

As diretrizes da ABEPSS, além de apresentar o Estágio Supervisionado como elemento indispensável, reafirma a construção de uma política de estágio que trata-se, pois, da

sistematização dos debates e acúmulos sobre estágios supervisionados e a supervisão direta (Resolução 533), cujas finalidades concentram-se na articulação entre estagiários, supervisores de campo e supervisores acadêmicos. Assim sendo, o avanço da supervisão direta remete a importância da organização das discussões relativas à formulação de estratégias para a melhoria dos estágios supervisionados.

### **2.3 O Estágio Supervisionado em Serviço Social: pressupostos firmados na Política Nacional de Estágio da ABEPSS e na Resolução 533**

Com o avanço da precarização do ensino superior e com a reforma universitária, a Política Nacional de Estágio (PNE) da ABEPSS foi construída e aprovada em 2009, fundamentada também nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS. Sua necessidade surge devido à busca do enfrentamento coletivo da profissão aos ataques nos setores da educação, sobretudo superior, com vista a “mediação teórico-prática na integralidade da formação profissional do Assistente Social” (PNE, 2009, p.1).

A construção coletiva desta Política Nacional de Estágio (PNE), certamente, encontra, no contexto atual, a urgência na defesa de um projeto profissional vinculado a um projeto de sociedade no horizonte estratégico da ampliação dos direitos, na direção da emancipação humana (PNE, 2009, p. 1-2).

A perspectiva da construção de um amplo debate, buscando desempenhar um papel norteador a nível nacional na construção de políticas de estágio nas unidades acadêmicas, não possui força de lei, mas é resguardada pois possui legitimidade no âmbito da ABEPSS como entidade acadêmica. Conforme endossa o documento,

A Política Nacional de Estágio (PNE) na área do Serviço Social é uma demanda que vem sendo historicamente colocada para a ABEPSS, na direção de construir parâmetros orientadores para a integralização da formação profissional do assistente social, no horizonte do projeto ético-político profissional do Serviço Social (PNE,2009, p.7).

Tal demanda, demonstrou imensa força e legitimidade e mobilizou o país; foram realizados 80 eventos, com participação de 175 UFAs e 4.445 participantes. Profissionais de diversos estados contribuíram efetivamente com a elaboração deste documento no pensar o real papel do estágio supervisionado na formação, mantendo consonância com as diretrizes curriculares e com o direcionamento ético-político do Serviço Social brasileiro (PNE, 2009).

Devido ao exacerbado crescimento e ampliação do EaD, a preocupação com o cumprimento do que é preconizado nas Diretrizes Curriculares e com a qualidade da formação profissional, requer com que as entidades representativas da categoria profissional se articulem em defesa do estágio comprometido política, ética e teoricamente com esse processo. Mesmo com a aprovação da lei 11.788 de estágio em 2008 e da resolução regulamentadora do CFESS nº 533 da supervisão direta de estágio em Serviço Social, a formação, no que se refere ao estágio, está exposta a inúmeros riscos. Sendo preciso com que seja frequente e essencial

A reflexão sobre a relação da quantidade de estudantes estagiários por supervisor e a qualidade do processo pedagógico; a necessidade de ampliação dos fóruns de supervisores de estágio, sobretudo nas IES públicas; o aprofundamento da articulação das UEs com os CRESS nas discussões sobre o estágio; a intensificação da fiscalização dos CRESS em relação à supervisão de estagiários vinculados a cursos de graduação à distância em Serviço Social [...] dentre outras (RAMOS, 2007, p.17 *apud* PNE, 2009, p. 3).

As/os assistentes sociais enfrentam desafios e incertezas devido às contrarreformas, à hegemonia do capital, entre tantos outros ataques, inclusive na educação pública. Por isso existe a necessidade de que seja reforçado e que estejamos atentos à relevância do estágio supervisionado, com qualidade, na formação em Serviço Social.

Além do mais,

A partir da concepção definida pelas diretrizes curriculares aprovadas nos fóruns da ABEPSS, a temática do estágio na formação profissional deve constituir-se em aprofundamento permanente no interior do debate acadêmico, como elemento constituinte e constitutivo da formação profissional, e de competência das unidades de ensino no processo formativo. Nessa direção o tratamento dado ao estágio deve ser pauta constante dos fóruns da ABEPSS, no sentido de antecipar-se de forma articulada e organizada, na defesa do projeto ético-político da profissão, do ensino da formação de qualidade; pressupostos das diretrizes (ABRAMIDES, 2003, p. 16 *apud* PNE, 2009, p. 4).

O estágio em Serviço Social demanda tal aprofundamento, para uma formação crítica, para o desenvolvimento da capacidade interventiva, investigativa e para a compreensão do capitalismo e das suas contradições, a fim de identificar na realidade social as expressões da chamada “questão social”.

Conforme a perspectiva das diretrizes curriculares de 1996 da ABEPSS, e consoante aos princípios do Código de Ética de 1993 dos Assistentes Sociais, a PNE afirma que o estágio é possibilidade concreta de materialização da lógica curricular (PNE, 2019. pç 12). A PNE mantém, portanto, uma leitura muito crítica e atenta a realidade, o que faz afirmar que o estágio em Serviço Social deve manter princípios norteadores baseado em valores éticos-políticos profissionais, quais são: “indissociabilidade entre as dimensões teórico-metodológica, ético-

política e técnico-operativa”; “articulação entre Formação e Exercício Profissional”; “indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e de campo”; “articulação entre universidade e sociedade”; “unidade teoria-prática; interdisciplinaridade”; “articulação entre ensino, pesquisa e extensão” (PNE, 2009, p. 12-13).

O Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), órgão regulamentado pela Lei 8662/93, em seu atributo de fiscalizar, disciplinar, orientar, normatizar e defender o exercício profissional dos Assistentes Sociais no Brasil, dispõe sobre a resolução CFESS nº 533/2008. Essa, em seus atributos, informa que o estágio supervisionado em Serviço Social surge de uma “necessidade de regulamentar a supervisão direta de estágio, no âmbito do Serviço Social” e de uma demanda identificada pela fiscalização dos CRESS regionais, de irregularidades no campo de estágio no que diz respeito à supervisão direta.

A resolução regulamentadora da supervisão direta do estágio em Serviço Social é um avanço, tanto quanto é um respaldo no que compete ao exercício profissional das/os assistentes sociais. E que demonstra preocupação com o processo de formação profissional e com a qualidade do ensino.

Também, e não menos importante,

A atividade de supervisão direta do estágio em Serviço Social constitui momento ímpar no processo ensino-aprendizagem, pois se configura como elemento síntese na relação teoria-prática, na articulação entre pesquisa e intervenção profissional e que se consubstancia como exercício teórico-prático, mediante a inserção do aluno nos diferentes espaços ocupacionais das esferas públicas e privadas, com vistas à formação profissional, conhecimento da realidade institucional, problematização teórico-metodológica (CFSS, 2008, p. 2).

Uma formação com qualidade necessita, fundamentalmente, da articulação entre teoria e prática, para que o campo de estágio não seja conduzido apenas como função obrigatória no processo de formação, mas sim, e sobretudo, como um momento imprescindível da construção do futuro profissional crítico em relação a conjuntura capitalista e as expressões da questão social, buscando também, em sua atuação profissional, construir mediações que vão ao encontro do enfrentamento de tais questões e situações.

Além do mais, é preciso destacar, conforme prevê a lei em questão, que as unidades de ensino têm responsabilidade quanto à abertura dos campos estágio obrigatórios e não obrigatórios, assim como devem encaminhar a documentação para o CRESS. Responsabilidade essa, que deve ser atribuída por assistentes sociais, seja a/o profissional coordenador/a de campo de estágio, seja coordenador/a de curso.

A/o assistente social, supervisor de campo é responsável por verificar se o campo de estágio condiz com o papel profissional do Serviço Social em suas atribuições e competências.

Os conselhos regionais são responsáveis por fiscalizar o exercício profissional dos supervisores de campo.

O artigo 2º da Resolução 533 (2008, p. 3) é também muito importante, nele é atribuído que

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.

Ou seja, nenhum outro profissional de qualquer formação pode exercer supervisão direta. As instituições de campo possuem ainda a sua responsabilidade e requisitos básicos para conceder abertura de campo de estágio, devendo assegurar espaço físico adequado, sigilo profissional, entre outros requisitos. O supervisor acadêmico possui papel fundamental no processo de estágio, na orientação e avaliação do estagiário. A resolução denota que o número de estagiários por supervisor de campo não pode passar de 10, levando em consideração a extensa carga horária de trabalho semanal.

Dessa forma, fica exposto que tanto a/o supervisor/a de campo quanto a/o supervisor/a acadêmico/a possuem compromisso ético e técnico e, assim sendo, é dever de ambos/as acompanhar e orientar a/o estudante estagiário/a em diversas situações. Segundo o art 8º da Resolução, 533 (2008, p. 4), é papel do supervisor acadêmico e do supervisor de campo:

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

Ante o exposto, cabe-nos ressaltar que a PNE e a Resolução 533 apresentam um conjunto de informações e de bases legais, as quais são atravessadas por fundamentos teóricos, políticos e metodológicos, e que norteiam a supervisão direta de estágio em Serviço Social. Sendo essas grandemente relevantes para este processo tão rico, ímpar e ao mesmo tempo coletivo na trajetória das/os assistentes sociais. Reiteramos, com isso, que o Estágio e a Supervisão devem sempre andar lado a lado.

## **2.4 O Estágio Supervisionado no curso de Serviço Social da UFOP**

Partimos do entendimento de que o estágio é uma ferramenta indispensável para a difusão do conhecimento adquirido na universidade, considerando ainda as áreas de pesquisa e extensão. Dessa forma, é importante ressaltar sua necessidade no que se refere aos cursos de ensino superior, especialmente no Serviço Social o qual vem sendo tratado com ênfase, onde vemos, sobretudo, os desdobramentos das desigualdades sociais de perto. Dando destaque às palavras de Almeida (2013, p. 6):

O estágio supervisionado é um espaço que capacita o acadêmico a uma postura crítica e reflexiva, constituindo um momento único para a formação profissional. Ele proporciona ao estudante a inserção na prática profissional, possibilitando entrar em contato com uma realidade concreta e contraditória. Constitui um espaço de extrema importância para capacitar os discentes na intervenção social.

Com referência ao autor, é possível compreender que o estágio se constitui, na maioria dos cursos de graduação, como atividade obrigatória que deve compor o currículo conforme o contexto da formação profissional de cada curso na educação superior. Sendo necessário ter em vista, que o atendimento voltado para o estágio precisa de uma supervisão sistemática e de articulações específicas para que a formação não seja negativamente comprometida.

Nesse sentido, o discente ao adentrar e ocupar os diversos espaços sócio-ocupacionais de sua categoria profissional, aperfeiçoa-se, criando uma intimidade com o seu objeto de estudo. Porém, com a contrarreforma do Estado, como destaca Lewgoy (2013, p. 69), os impactos negativos na política de educação superior são cada vez mais crescentes, pois não considerar a qualificação um fator acima da proposta de mercado, conseqüentemente altera as configurações para a formação profissional, seja ela qual for, o que gera “rebatimentos” quanto à essa estrutura.

De acordo com Ferreira (2012), isso ocorre porque existe um conflito entre o modelo proposto pelas universidades, no que se refere ao cumprimento das exigências pedagógicas no campo de estágio e as imposições do mercado de trabalho uma vez que esse mercado não considera a materialização do estágio enquanto um processo de relevância para a formação do ser social e como um recurso viabilizador do exercício acadêmico. Cabe salientar ainda o papel ausente do MEC neste processo, que tem o ENADE como única ferramenta de fiscalização, uma avaliação injusta e que não reflete a realidade.

Como descrito, a ABEPSS formulou a PNE para os cursos de Serviço Social em 2010, com a finalidade de garantir o aprofundamento do debate, a criticidade e qualidade do estágio, convidando toda a categoria profissional a pensar a temática, tais como o Conjunto CFESS/CRESS, a Entidade Nacional dos Estudantes de Serviço Social (ENESSO) e as IES. Isto parte também da necessidade do enfrentamento à precarização da formação e,

principalmente, da realização do estágio, para que, dessa forma, possamos alcançar resultados que fortaleçam uma formação crítica e, como destaca Ferreira (2012, p. 5), “uma formação comprometida com o Projeto Ético-Político Profissional”.

Partiremos agora para uma das grandes centralidades desta pesquisa: o curso de Serviço Social da UFOP. Na data de 21 de agosto de 1969 foi criada a referida instituição, contudo, apenas no ano de 2008, esta passou a ofertar o curso de Serviço Social, o qual encontra-se localizado em Mariana-MG, no campus do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas – ICESA. É importante referir que o REUNI foi o principal instrumento para a criação do curso na UFOP, sendo este, assim como outros, conhecido como ‘fruto do REUNI’.

O curso de Serviço Social na UFOP surge em uma conjuntura bastante específica da Política Educacional, a qual, segundo Carrara, (2007) encontra desafios e implicações para a formação acadêmica em Serviço Social.

Oficialmente, o projeto político-pedagógico do curso de Serviço Social foi elaborado pelo professor André Mayer e pela professora Virgínia Carrara. Em uma entrevista realizada por mim no ano de 2017, ambos destacam que o principal elemento para construção do projeto político pedagógico do curso foi as Diretrizes Curriculares da ABEPSS, além da referência ao PEP da profissão. Ainda de acordo com a entrevista realizada referente ao surgimento do curso, a professora e o professor supracitados disseram que era muito precário o espaço físico do *campus*, e que existia na época um único e antigo prédio com parte administrativa e salas de aulas, o emblemático Padre Avelar.

Carrara (2017) aponta que existia apenas alguns gabinetes improvisados e uma casa com sala de reuniões; não existia biblioteca, restaurante universitário e laboratórios. Era enfrentado também, a falta de professores e assistentes sociais. E, por fim, ela comenta que existia uma casa velha com tamanho maior (depósito) e uma casinha mais afastada com poucas salas e gabinetes.

O surgimento do curso de Serviço Social na UFOP obteve dois projetos político-pedagógicos até o fim de 2021<sup>4</sup>. Em 2 de dezembro de 2008, na 281ª reunião ordinária do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária de Ouro Preto, através da Resolução CEPE nº 3.486, foi aprovado o primeiro Projeto Político Pedagógico do curso de Serviço Social. Em 2009, dada a inadequação do primeiro projeto e a necessidade de alterações, um novo projeto foi aprovado, substituindo o anterior.

---

<sup>4</sup>Cabe abrir um breve parênteses para mencionar que, nos últimos anos, vem sendo pensada a Atualização Curricular do referido curso. Portanto, é possível que muito em breve sejam apresentadas e consolidadas alterações no currículo e em outras atividades do curso.

Vale destacar que a resolução CEPE nº 3.486, a qual trata-se do primeiro projeto pedagógico do curso de Serviço Social aprovado, apresenta certos desencontros com as Diretrizes curriculares da ABEPSS de 1996, além de mencionar o estágio de forma superficial. Vale lembrar que em 2008 a questão do estágio estava sendo constantemente debatida, ano inclusive em que foi promulgado a Lei Federal sobre estágios dos estudantes (Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008) e a resolução CFESS nº 533 de 29 de setembro de 2008, que já foi retratada anteriormente. Logo, nessa época, pautas já estavam sendo levantadas entre a categoria profissional sobre o estágio em Serviço Social.

O estágio é mencionado no primeiro projeto pedagógico do curso de Serviço Social na UFOP da seguinte forma:

O curso de Serviço Social será constituído pelos seguintes componentes curriculares: disciplinas obrigatórias, disciplinas eletivas, estágios na forma de oficinas profissionais, monografia de conclusão de curso e atividades complementares. O semestre letivo será constituído de 18 semanas letivas e a duração da hora/aula será de 50 minutos. A carga horária total do curso será de 3.180 horas. [...] Do 4º ao 7º período serão oferecidas as oficinas profissionais, nas quais os estudantes terão a oportunidade ter contato com ações efetivas do campo de atuação profissional do/a Assistente Social, em órgãos públicos, em organizações não governamentais, na própria UFOP, em escolas, hospitais, entre outros setores ou organismos (UFOP, 2008, s/p.).

Tudo o que se tratava de matérias do estágio, eram chamadas de “Oficina Profissional”, que seguiam a ordem: I,II,III,IV. Essas oficinas não faziam referência que o estágio em Serviço Social deveria estar articulado em campo de estágio e disciplinas em sala de aula, sendo que as aulas teóricas e práticas são indissociáveis. Também não continham a carga horária adequada; a carga horária semestral prevista era de 80 horas para cada disciplina ,totalizando 320 horas. E as oficinas estavam previstas para acontecer do 4º ao 7º período.

No primeiro projeto, o estágio era tão inadequado que não previa sequer uma política de estágio e emendas, e as disciplinas e carga horária não correspondiam aos requisitos da nossa profissão (aspectos teóricos, metodológicos, técnico operativos e ético-políticos).

No ano de 2009, com o novo Projeto Político Pedagógico aprovado, o qual colocou o estágio como elemento fundamental para a formação, o estágio assumiu uma direção condizente com as Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social e com a PNE. O estágio supervisionado em campo passou então a ser previsto do 5º ao 8º período, com carga horária de 100 horas por período; a disciplina “Oficina de Estágio em Serviço Social” passou a requerer carga horária de 72 horas semestrais, cada uma.

Em 2012, foi elaborada pelo corpo docente do curso a **Política de Estágio do curso de Serviço Social da UFOP**. O documento foi escrito e aprovado com o intuito de trazer maiores

detalhes sobre ações e procedimentos em matéria de estágio. Vale salientar que essa versão da política reafirma as diretrizes do Projeto Político Pedagógico do curso de 2009, e mantém a realização do estágio do 5º ao 8º período. Houve também, alteração na carga horária do estágio supervisionado em campo, que passou a ser de 480 horas, totalizando 120 horas semestrais (Estágio Supervisionado I, II, III, IV). Já as disciplinas “Oficina de Estágio Supervisionado”, passaram para 60 horas semestrais.

Mediante as alterações que buscaram detalhar ações e procedimentos no que se trata de estágio, surgiram problematizações. Foi possível notar que o município de Mariana-MG não conseguia absorver a quantidade de alunos que precisavam estar em campo de estágio, não apenas para cumprir um requisito de formação, mas também para o fundamental, que é o aprendizado.

Constatou-se também, que o município de Mariana e região não possuía profissionais para atender essa demanda, os poucos profissionais existentes não queriam pegar a responsabilidade de ter estagiários, e as vagas existentes, além de poucas, estavam sendo ocupadas por alunos do EaD, modalidade essa que está em grande expansão em todo Brasil e que traz preocupações na qualidade da formação.

Com o problema posto, foi elaborado um Termo Aditivo em novembro de 2012, onde houve modificações na carga horária. Com isso, o estágio passou a ser ofertado em 3 períodos:

A partir do semestre letivo de 2012 /02 foi aprovado pelo colegiado do curso a alteração da Política de Estágio do curso de Serviço Social, com a intenção de minimizar os impactos do reduzido número de vagas em campo na formação dos alunos. É importante destacar que inúmeras dificuldades foram encontradas no que se refere à inserção dos alunos do curso de serviço social da UFOP em campo de estágio. dentre as quais destaca-se o número reduzido de profissionais em Mariana e região que possam receber os alunos da UFOP como estagiários, situação que é ainda agravada em função do grande número de ingressantes no curso, e a existência de outras escolas presenciais e à distância na região. Diante desta realidade, várias estratégias foram desenvolvidas dentro e fora da universidade envolvendo diversos atores, tais como: reitoria, pró reitorias, prefeitos, secretários municipais, e assistentes sociais na busca de alternativas. Assim senso. Foi aprovada a redução de quatro semestres letivos de estágio (5º, 6º, 7º e 8º períodos) para três semestres letivos (6º, 7º e 8º períodos), com o objetivo de diminuir a demanda para o ingresso em campos de estágio. Tal mudança não implicou em uma redução da carga horária total do estágio prevista no projeto pedagógico do curso, e sim uma redistribuição desta nos três períodos de estágio propostos, bem como, a redistribuição dos conteúdos das oficinas de supervisão acadêmica e das disciplinas de estágio supervisionado. Desta forma, a carga horária mínima de cada semestre de estágio passa de 120 horas para 160 horas. Diante do exposto, a partir do semestre de 2012/02 os alunos do 6º período que forem iniciar suas atividades de estágio, já deverão cumprir os três períodos de estágio com 160 horas cada. Os alunos que já se encontravam inseridos em estágio, permanecem regidos pelo formato anterior de quatro períodos de estágio. Formato este que permanecerá até que estes alunos cumpram os quatro semestres de estágio, encerrando assim, o período de transição no final do semestre letivo de 2013/02 (UFOP, 2012).

Este tópico buscou evidenciar o estágio supervisionado em Serviço Social, especialmente no curso da UFOP. É pertinente reiterar que ao longo do período em que estive acompanhando, pude notar que o corpo docente e discente, juntamente com a força do CA buscam por meio de reivindicações, de reuniões de colegiado e do Núcleo Docente Estruturante (NDE), entre outras, qualificar e fortalecer o projeto político-pedagógico do curso, com direção às Diretrizes da ABEPSS e ao PEP. Há, a nosso ver, grande preocupação e empenho no que se diz em matéria de estágio.

### **CAPÍTULO 3. FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL E PANDEMIA DA COVID-19**

*“Em tempos sombrios, a luta por um projeto de formação profissional crítico é ainda mais fundamental.” (ABEPSS, 2017)*

Como mostra a epígrafe, em 2017 a ABEPSS já havia se posicionado em relação ao contexto sombrio que o Brasil vem vivenciando nos últimos anos, especialmente, após o Impeachment da presidenta Dilma Rousseff no ano de 2016. O que o país e a humanidade não esperavam, era que nos próximos anos viveríamos um dos momentos mais difíceis da história, o qual tornaria ainda mais evidente as desigualdades sociais e os problemas educacionais. Levando em consideração o atual contexto pandêmico, neste capítulo nos dedicaremos a pensar suas implicações na educação superior e no estágio como parte fundamental da formação em Serviço Social.

#### **3.1 O Ensino Remoto**

O ensino remoto e/ou ensino remoto emergencial faz parte do atual contexto do mundo. Apresentado ao Brasil no início do ano de 2020, em cenário de pandemia (COVID-19), traz mudanças e desafios para o âmbito da educação. Sendo, pois, imposto às instituições de ensino por meio da lei 13.979 de 06 de fevereiro de 2020, como também das portarias do Ministério Público nº 343 de 17 de março de 2020 e nº 544 de 16 de junho de 2020, que revoga as outras e substitui o ensino presencial por digital, enquanto for necessário em decorrência do novo coronavírus.

Sendo assim, o ensino remoto surge nos setores da educação no país através de uma demanda emergencial de saúde pública, declarada como pandemia pela Organização Mundial

de Saúde (OMS) em 11 março de 2020, devido ao surto do novo coronavírus (2019 n-Cov) e suas variantes. Durante a conferência de imprensa em Genebra (2020), o diretor geral da OMS Tedros Adhanom Ghebreyesus expressa:

A OMS tem tratado da disseminação do COVID-19 em uma escala de tempo muito curta, e estamos muito preocupados com os níveis alarmantes de contaminação e, também, a falta de ação dos governos[...] por essa razão, consideramos que a covid-19 pode ser caracterizado como uma pandemia.

O termo “pandemia” pode ser utilizado pela abrangência geográfica que uma doença e/ou vírus se espalha. De acordo com a OMS:

Pandemia é a disseminação mundial de uma nova doença e o termo passa a ser usado quando uma epidemia, surto que afeta uma região, se espalha por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa (OMS, 2020).

Na matéria “Ensino Remoto Emergencial” do Jornal *A Tribuna*, de 2020, é explanado que durante a história, em contextos atípicos de crise que não se é esperada, como catástrofes, desastres e guerras, o ensino remoto emergencial já se fez presente. Exemplo disso, foi no ano de 2005 na costa do Golfo dos Estados Unidos (EUA) com o Furacão Katrina. O sistema adotado para que a educação não fosse prejudicada, estagnada os alunos dessem continuidade ao ensino, foi a distribuição de DVDs com o conteúdo, matérias e atividades. Ainda, é dito que essa ação teve como intuito não prejudicar o ensino<sup>5</sup>.

O movimento do ensino remoto emergencial é algo temporário e de grande importância para manter o vínculo entre professores e alunos, no entanto, o que não se deve fazer é confundilo com a Educação a Distância (EaD), que é uma modalidade de ensino. Ensino remoto emergencial e EaD são, portanto, nomenclaturas, fundamentos e metodologias diferentes.

Segundo o artigo 1º do Decreto 9.057/2017:

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

Por conseguinte, a educação a distância trata-se de uma modalidade de ensino que busca trazer mais flexibilidade e autonomia ao aluno, sem presença frequente de um educador. E que passou por um processo de construção até ser consolidada. O EaD disponibiliza materiais

---

<sup>5</sup>Ver em: <https://atribunaborborema.com.br/09/2020/cidade/ensino-remoto-emergencial/>

diferenciados, através de planejamento por parte da instituição e professor, para o aprendizado, com a finalidade de fixar, de acordo com o MEC.

A Educação a Distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Esta definição está presente no Decreto 5.622, de 19.12.2005 (que revoga o Decreto 2.494/98), que regulamenta o Art. 80 da Lei 9.394/96 (LDB) (MEC, s/p).

Hodges et al. aponta que, devido às medidas sanitárias restritivas de contato social, o ensino presencial encontrou como alternativa o ensino remoto emergencial para a manutenção do processo de ensino e continuidade de construção de aprendizado. Não deixando, contudo, de seguir os objetivos da aula presencial, utilizando de ferramentas do ambiente virtual. Seja por *webconferência*, aula expositiva e/ou vídeo aula.

O Ensino Remoto de Emergência (ERT) é uma mudança temporária para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para o ensino que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos híbridos, e, que, retornarão a esses formatos assim que a crise ou emergência diminuir ou acabar. O objetivo nessas circunstâncias não é recriar um sistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário a suportes e conteúdos educacionais de maneira rápida, fácil de configurar e confiável, durante uma emergência ou crise (Hodges et al., 2020, p. 6).

Em um cenário de incertezas como o que estamos vivenciando, pensamos que é necessário que a educação, em sua totalidade, não seja prejudicada e/ou totalmente paralisada, para que não ocorra a perda de aprendizado. Entretanto, o Serviço Social tem buscado contribuir com a discussão, problematizando os ataques e desafios que vêm sendo colocados sobre a educação.

De acordo com Farage (2021, p. 55), “o ensino remoto emergencial deve ser compreendido como um dos elementos do processo de contrarreforma da educação em curso no Brasil e em toda a América Latina”.

Aproximando-se dessa perspectiva, a ABEPSS endossa a seguinte reflexão acerca do ensino remoto emergencial:

Nessa conjuntura de retrocessos, mesmo antes da pandemia, a lógica mercantil, a reforma administrativa, têm colocado muitos prejuízos às políticas sociais e, em especial, à educação. O momento é de reafirmar: vacina para todas as pessoas, trabalho e educação com qualidade para o retorno ao ensino presencial. A ABEPSS orienta para que qualquer medida tomada no contexto de pandemia da Covid-19 explicita que é uma ação de excepcionalidade, temporária e emergencial (2020, p. 82).

Com base nessas reflexões, presume-se que a educação é uma das áreas mais afetadas pela pandemia de COVID-19, sendo necessário também, compreender o ensino e outras atividades remotas apenas como temporária e excepcional. Assim como outras profissões e setores da sociedade, o Serviço Social não deixou de sofrer impactos negativos, os quais são sentidos por profissionais, professores, estudantes, usuários, etc.

Isto nos permite a reflexão de que é cada vez mais necessário que os sujeitos coletivos se coloquem fortemente na luta pela formação de qualidade, na defesa da educação pública. E ao Serviço Social, às/aos assistentes sociais que também são classe trabalhadora, é imprescindível a defesa do projeto de formação profissional crítico, combativo, inserido sobretudo nas lutas sociais e na defesa intransigente dos direitos humanos e da classe trabalhadora<sup>6</sup>, que pensa e que busca construir novos horizontes societários.

Pois,

A defesa do nosso projeto de formação profissional também exige a luta por condições de trabalho para os/as docentes e políticas universais de acesso e permanência para as/os estudantes, sobretudo, aquelas/es que pertencem aos segmentos mais explorados e oprimidos da nossa classe (ABEPSS, 2021, p. 38).

Em entrevista ao site CRESS-SP, a assistente social Maria Dantas, trabalhadora da política de educação no Instituto Federal de São Paulo (IFSP) e conselheira Estadual licenciada do CRESS-SP, relata que a educação encontra-se ainda mais precarizada em tempos de pandemia, e elucida:

Tem sido um desafio para nós, assistentes sociais da Política de Educação, pensar estratégias de como problematizar as condições de vida dos/as estudantes para os demais atores da instituição escolar, de modo que esses elementos sejam considerados na elaboração de estratégias para a Educação durante a pandemia, buscando, com isso, reafirmar a educação como um direito de todos/as e evitar que esse contexto acirre as desigualdades educacionais que historicamente temos lutado para combater (DANTAS, 2020).

Referente às questões trazidas para o campo da educação no contexto pandêmico, Maria Dantas acrescenta:

---

<sup>6</sup>Como estabelece o CRESS 7ª Região, é princípio da/o assistente social “defender Direitos Humanos, recusar o arbítrio e o autoritarismo significa assumir um posicionamento ético-político na direção da humanização muito além dos aspectos abstratos e formais destas formulações: são inseri-los como instrumentos no conjunto das lutas da classe trabalhadora. Pressupõe posicionamento crítico do serviço social à estrutura desigual e conservadora da formação sócio-histórica brasileira cuja herança se traduz nas instituições e relações sociais políticas e de poder, no legado de nosso passado colonial, escravista, patrimonialista, coronelista, elitista e machista.” Ver mais em: <https://www.cressrj.org.br/destaques/serie-11-principios-defesa-intransigente-dos-direitos-humanos-e-recusa-do-arbitrio-e-do-autoritarismo/>

Entendemos que qualquer proposta de ensino remoto que se instale neste momento sem considerar as condições de vida dos/as estudantes nas diferentes modalidades de ensino representa uma agudização das desigualdades educacionais, naturalizando a exclusão de um contingente de estudantes dos processos educativos e reafirmando a educação como um privilégio, algo que historicamente vem se tentando combater com a luta pela garantia de uma Educação pública, gratuita, universal e socialmente referenciada. Sabe-se quem está sendo deixado para “trás” na corrida pela instituição do tal “novo normal”. A negação dos direitos básicos continua tendo classe, cor e gênero, uma vez que os mais afetados nesse contexto são os/as pobres, pretos/as e as mulheres. Sem sombra de dúvidas, qualquer proposta para a Educação neste período de pandemia que esteja, em certa medida, naturalizando o contexto e considerando a realidade somente como um momento de adaptação tende a empobrecer e esvaziar o real sentido da educação, reproduzindo uma mera perspectiva conteudista desta, onde docentes fingem que ensinam e estudantes fingem que aprendem. Outro aspecto relevante é o desgaste mental que trabalhadores/as da área e estudantes têm sentido e vivenciado com a enxurrada de ações on-line a serem realizadas e produzidas, que exigem de todos/as nós um maior dispêndio de energia, além, muitas vezes, de uma “autocapacitação” para usar tais recursos. O momento exige que a prioridade da Educação seja preservar vidas e contribuir, pensando sua função social, para o enfrentamento da pandemia através da pesquisa e extensão, principalmente no âmbito das instituições de Ensino Superior.

Perante o exposto, torna-se necessário mencionar que a educação no Brasil, sobretudo o ensino superior, já vinha sofrendo fortes ataques, que acarretam no seu desmonte. A precarização e mercantilização já estavam, pois, intensificadas antes mesmo da pandemia, mas o atual cenário, com o ensino remoto, demonstra impactar e fragilizar cada vez mais a educação (de modo geral) e o processo de formação em Serviço Social. E, em nota publicada pela ABEPSS no dia 23/06/2020 é expresso que:

As propostas de Ensino Remoto Emergencial (ERE) apresentadas nas universidades do Brasil possuem visíveis fragilidades em suas bases legais e em seus pressupostos pedagógicos e de planejamento das atividades de ensino, acentuando as tendências à improvisação e à desqualificação do processo, responsabilizando individualmente a docentes e discentes por garantir o processo de aprendizagem.

Compete enfatizar que a ABEPSS vem realizando um importante movimento neste momento, bem como tem publicado notas e estudos sobre a formação em Serviço Social e o ensino remoto, tendo em vista contextualizar, analisar e orientar as/os pesquisadoras/es e profissionais da área quanto a essas questões. Com reconhecida competência e sempre em defesa dos princípios e fundamentos éticos, políticos e metodológicos expressos nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS, na PNE, entre outros dispositivos de grande relevância para a profissão.

### **3.2 Estágio em Serviço Social na pandemia**

O âmbito do estágio em Serviço Social na contemporaneidade, que envolve mercantilização, precarização e desmonte da educação, enfrenta muitas dificuldades para assegurar uma formação conforme o projeto ético-político profissional, com centralidade na educação pública e de qualidade. Diante disso,

A ABEPSS orienta pela não alteração dos projetos pedagógicos, pela não redução das cargas horárias das disciplinas, a não redução da carga horária dos estágios supervisionados, a não redução da carga horária das supervisões acadêmicas, que os pré-requisitos sejam mantidos, incluindo, principalmente, os pré-requisitos para cursar a disciplina de estágio (2020, p. 82).

A luta e a defesa pela qualidade da formação neste momento precisa ser reforçada. Os princípios e fundamentos apresentados na PNE no que se refere à concepção do estágio precisam ser reafirmados. Segundo ABEPSS (2020, p. 82), os “estágios não devem ser substituídos por relatórios, observação leitura de textos, visualização de lives, construção de artigos científicos.”

O estágio enquanto importante etapa na formação, deve estar em concordância com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996. Sendo assim, a reconhecida entidade da profissão

Reforça a importância de construção do Plano de Estágio pelos sujeitos envolvidos nesse processo. Consoante ao preconizado nas Diretrizes Curriculares e na Política Nacional de Estágio da ABEPSS, a elaboração do Plano de Estágio corresponde a um elemento imprescindível nesse processo, devendo ser construído mediante debate coletivo entre sujeitos integrantes, buscando discutir/implementar as melhores estratégias de realização dessa etapa da formação profissional com as orientações e princípios norteadores que balizam aqueles documentos (ABEPSS, 2020, p.82-83).

E pontua a importância da

Manutenção do princípio da supervisão direta de estágio em consonância à Resolução 533, do CFESS. O estágio supervisionado deve envolver a relação direta entre supervisora/or de campo/acadêmica/ estagiária/o: não pode ocorrer sem supervisão ou só com supervisão acadêmica (ABEPSS, 2020, p. 82).

No entanto, o estágio híbrido/remoto está posto e parece nos colocar imensos dilemas, discussões e conflitos de interesses no âmbito da profissão e do projeto de formação profissional.

Durante a pandemia, o Estágio Supervisionado vem sofrendo muitas consequências devido, principalmente, ao distanciamento presencial e “fechamento” de muitos campos. É necessário reconhecermos os limites do modelo à distância, assim como é preciso não tomá-lo como referência permanente porque este deve ser tratado como, de fato, emergencial, em concordância com os apontamentos apresentados/reforçados na nota emitida pelo Conselho

Federal de Serviço Social (Cfess)<sup>7</sup> a respeito das normativas sobre o estágio em tempo de pandemia.

Ao mesmo tempo, julgamos crucial as alternativas encontradas para a continuidade do estágio, especialmente se pensarmos nas/os estudantes concluintes do curso diante deste momento desafiador da história. Em janeiro de 2021, foi autorizada pela UFOP “a realização das atividades de estágio obrigatório para discentes do curso de Serviço Social”<sup>8</sup>, de forma presencial ou não, devendo seguir medidas de isolamento e segurança da Organização Mundial da Saúde (OMS), orientações e diretrizes da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), da Política de Estágio Curricular Obrigatório do curso de Serviço Social da UFOP e o diálogo com as duas supervisoras de estágio. Como também, do Cfess e da ABEPSS.

Também foi criada no curso da UFOP uma comissão de estágio, a qual vem organizando e divulgando ações que visam “*Atividades Integradas para Equivalência em Estágio*”. Tais ações incluem tanto atividades pensadas por essa comissão como outras que dialogam com o estágio e com a profissão. Além das atividades de equivalência (rodas de conversa, oficinas, palestras, cursos, bancas de TCC, etc).

### **3.2.1 Ensino remoto e desmonte da educação: desafios para a formação profissional**

São inúmeros os dilemas apresentados ao Serviço Social e à educação como um todo, desde o questionamento da sua efetividade neste modelo de educação até o intenso processo de desmonte e precarização da educação.

O acesso à internet é indispensável para o ensino remoto emergencial, mas existe uma problemática quando abrange essa necessidade. No território brasileiro não são todos que possuem acesso à internet, que possuem equipamentos necessários para o acesso ou que possuem facilidade em manusear equipamentos para acesso às aulas remotas; não é todo território que possui o serviço da internet e, assim, não são todos que possuem conexão de qualidade. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com base na pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), realizada no ano de 2019 referente ao acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal, aponta que 40 milhões de pessoas no país não possuem acesso a internet, e em 12,6 milhões de domicílios não havia internet. Os dados também mostram que mesmo 25,7% das pessoas entrevistadas que

---

<sup>7</sup>SUPERVISÃO DE ESTÁGIO EM TEMPO DE PANDEMIA. Reflexões e orientações político-normativas (2021).

<sup>8</sup>RESOLUÇÃO DO COLEGIADO DE SERVIÇO SOCIAL ICESA/UFOP Nº 001/2021.

possuem algum dispositivo para acessar internet em casa, não têm domínio sobre sua utilização. E 26,2% não utilizam por considerar o serviço caro.

Os desafios não param por aí. O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) vem se posicionando sobre tais questões, por meio de diversas publicações, desde o início da pandemia, e denunciando o desmonte e sucateamento da educação superior, bem como a precarização do trabalho docente provocado por esse novo modelo de ensino. Em meados de 2020, o sindicato argumentou que os problemas enfrentados por diversos professores “é o retorno no interior de uma ‘nova normalidade’, isto é, a transposição do calendário regular de atividades por meio remoto. Essa é uma das principais frentes de luta que o movimento docente enfrenta por conta da pandemia” (ANDES (2020, p. 42).

No texto “O ensino remoto e o desmonte do trabalho docente”, o ANDES discorre de forma muito enfática sobre o atual contexto, e reafirma que o momento é de luta e resistência. Os ataques são inúmeros, partem de determinadas esferas e se materializam em distintos setores da educação e da universidade.

A principal raiz desses ataques é o governo federal, especialmente, o MEC. Em segundo lugar, uma outra fonte de ataques reside nos governos estaduais e suas respectivas secretarias de educação. Porém, é fato que mesmo universidades estaduais, municipais e o setor privado são profundamente influenciados pelos ataques que emanam do MEC, pois ele é a principal fonte de legitimação de processos de violação da legislação vigente. Em um primeiro momento, o MEC tentou manter a “normalidade” resistindo ao início da quarentena (vale lembrar que várias instituições federais de ensino começaram a quarentena por iniciativas em níveis federal, estadual e municipal) ou defendendo a manutenção do calendário regular – lutando, por exemplo, contra o adiamento do ENEM. Sobre o ENEM, é importante sublinhar que mesmo com a realização de uma consulta pública em que a esmagadora maioria optou por adiar o exame até maio, o governo federal continua lutando para realizar o ENEM em fevereiro de 2020. Em um segundo momento, o MEC se tornou um dos principais defensores do ensino remoto e passou a pressionar pelo fim da suspensão do calendário acadêmico – oportunidade que foi prontamente aproveitada por inúmeros reitores e gestores por todo o país (ANDES, 2020, p. 42).

É um momento que nos permite indagar a democratização existente na/entre a comunidade acadêmica, onde o ensino é prejudicado em sua totalidade, e o processo de aprendizado é precarizado, sobrecarregando, principalmente, a classe trabalhadora e os discentes que,

Além de precisarem reestruturar sua vida cotidiana, estão sobrecarregados com o enfrentamento dessa nova realidade, em que a busca pela sobrevivência e pelo cuidado dos seus é imperativa, especialmente, àquelas e aqueles mais vulneráveis, a saber: mulheres, negros e negras, moradores das periferias e favelas, comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas e outros povos tradicionais (ANDES, 2020, p. 16).

Pensando nessa questão, cabe referenciar rapidamente que Farage (2021, p. 62) analisa os dados apresentados pela ABEPSS referentes ao perfil dos estudantes do Serviço Social, evidenciando o que

A ABEPSS explicitou em sua nota e que demonstra que, em 2018, 54,6% do corpo discente é formado por mulheres, sendo o curso um dos de maior predominância feminina. Essa realidade tem que ser considerada no sentido de reconhecer que as mulheres, historicamente sobrecarregadas pela cultura machista, neste momento de pandemia têm o sobre trabalho ampliado

Em tempo de crise estrutural do capitalismo e de contrarreformas do Estado, surgem debates fundamentais para a reflexão e compreensão da sociedade contemporânea. E, refletindo mais especificamente sobre o Serviço Social, cabe ressaltar que o projeto ético-político da profissão e o estágio supervisionado se fragilizam diante o ensino remoto, conforme explicita Farage (2021). A autora explica ainda, que o Serviço social não pode abrir mão da formação profissional que possui, a qual demonstra

Sólido arcabouço teórico, de ter o estágio como um período privilegiado da formação profissional, bem como de um espaço formativo em que docentes e discentes tenham liberdade de expressão, livre escolha dos conteúdos e dos métodos pedagógicos a partir do currículo (FARAGE, 2021, p. 62).

Sendo assim, a implementação do ensino remoto sem o devido diálogo com as comunidades acadêmicas vem trazendo várias questões. O Fórum Nacional em Defesa da Formação e do Trabalho com Qualidade no Serviço Social, em nota produzida pela ABEPSS, CFESS, CRESS-RJ/ENESSO (2020), alerta que o ensino remoto fortalece a mercantilização da educação nos cursos superiores presenciais e efetiva o ensino a distância. Portarias que foram impostas sem qualquer tipo de diálogo com a sociedade e meio acadêmico.

Os desafios não se esgotam. Farage (2021 *apud* ABEPSS, 2021, p. 40) destaca alguns *déficits* presentes com a implantação do ensino remoto

1. Ausência ou baixa qualidade de diagnósticos sobre a realidade material, objetiva e subjetiva de docentes e discentes;
2. Redução dos mapeamentos realizados ao aspecto do acesso à tecnologia;
3. Ausência de transparência sobre os resultados dos levantamentos realizados;
4. Desvinculação do tripé ensino-pesquisa-extensão;
5. Subordinação às tecnologias dos grandes conglomerados tecnológicos que dominam as plataformas de mediação tecnológica;
6. Esvaziamento do processo de ensino-aprendizagem com a organização das disciplinas em “aulas” síncronas e assíncronas;
7. Inviabilização do estágio como parte constitutiva da formação profissional.

Isto demonstra e reforça que o momento é delicado e de retrocesso em todos os âmbitos da educação no Brasil, e no que se refere aos direitos sociais e às políticas públicas a ABEPSS (2020, p. 80) alerta:

O Ensino Remoto Emergencial provocado pela pandemia da Covid-19 é devastador, sobretudo, na educação, na saúde, no trabalho e na vida acadêmica das universidades brasileiras, que foi impactada. Além dos inúmeros problemas pessoais e profissionais trazidos por esse contexto, passam a afetar docentes, discentes e técnicos. O cenário de insegurança, adoecimentos e desafios exige prudência e cuidado com a saúde, de modo geral, com a saúde mental de todas/os. O que exige distanciamento social, reconfigurando o cotidiano acadêmico.

Em relação à construção de reflexões e de orientações pedagógicas, tem-se o seguinte apontamento da ABEPSS (2020, p. 80):

O momento é delicado, exige cautela e análises concretas sobre as condições concretas da realidade. O intuito não é elencar ações instrumentais e/ou mecânicas, mas apontar um feixe de luz que permita a reflexão crítica dos cursos afinada ao projeto de formação profissional construído historicamente pela categoria. Nesse sentido, o momento é de reafirmação das conquistas históricas, em um ano que comemoramos 25 anos das Diretrizes Curriculares da ABEPSS, assim como a importância de a entidade contribuir para a análise de conjuntura, destacando as desigualdades que a pandemia escancara no âmbito das relações de classe, raça e diversidade sexual e de gênero.

Além do que,

É preciso enfrentar, coletivamente, a intensificação do trabalho e a precarização da formação profissional em sua expressão mais complexa, que é o ensino remoto; avançar no plano estratégico, na crítica e do sistema capitalista e na luta pela “construção de uma nova ordem societária, sem dominação-exploração de classe, etnia e gênero”, como nos indica o Código de Ética da/o Assistente Social; e no plano tático, na luta pelo fim do governo Bolsonaro e Mourão e de seu projeto privatista para as políticas públicas, com a retirada de direitos democráticos e ênfase em uma política econômica devastadora para a classe trabalhadora. Somado, ainda, à conjuntura de negacionismo e de explícito descaso com a ciência, cabe-nos a defesa de um plano de combate à pandemia que garanta as condições sanitárias para a efetivação do distanciamento social, vacinação para todas as pessoas e outras medidas necessárias (ABEPSS, 2020, p. 81).

Em suma, fica nítido que a formação em Serviço Social enfrenta vários desafios, e que a categoria profissional apresenta importantes regulamentações sobre a realização do estágio juntamente com críticas a esse modelo, tendo em vista que é necessário fortalecer a comunidade acadêmica e os princípios do PEP da profissão que perpassam as lutas históricas da classe trabalhadora em prol da defesa pela educação pública e de qualidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do trabalho, certos levantamentos e aspectos possivelmente passam despercebidos, não sendo incorporados como gostaríamos. Isso ocorreu devido às interrupções em meio ao processo de elaboração, que se justificam por questões de saúde mental. Assim, alguns textos e dados não puderam ser apresentados em sua totalidade. Os estudos foram retomados em 2021, durante o segundo ano de pandemia da COVID-19.

Para chegar até o fim desta pesquisa, os desafios foram inúmeros. Desde passar por diferentes orientadores com metodologias de ensino diferentes, desistências da minha parte, até mesmo ser jubilada da instituição por não conseguir ter forças para sua construção/finalização, que não deixa de ser um dos momentos mais importantes para concretização e sistematização dos saberes acumulados ao longo da graduação. Sendo assim, o interesse por essa temática nunca deixou de existir, mesmo com os medos, com as dificuldades e as sobrecargas. Aqui estamos nós.

Para uma melhor compreensão e discussão sobre o estágio supervisionado como parte fundamental do processo de formação profissional em Serviço Social, o resgate dos processos históricos que envolvem a educação no Brasil e a profissão (sua gênese, história e transformações) foi realizado, com o intuito de demonstrar como avanços e retrocessos fazem parte da construção dessas, assim como a luta em prol da educação.

O presente projeto buscou apresentar, dessa forma, o estágio como elemento obrigatório curricular para a formação em Serviço Social, com a visão também do estágio na UFOP a partir dos fundamentos e direcionamentos apresentados na Política Nacional de Estágio (PNE) a qual foi elaborada pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS). Contando também, com o Regime geral da UFOP, com o Projeto pedagógico do curso de Serviço Social (Resolução MEC n. 15 de 13 de março de 2002), com as Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social as quais foram aprovadas pela categoria de profissionais em Assembleia Geral da ABEPSS, com a Lei de Regulamentação da profissão (Lei n.8662 de 07/06/1993), com o Código de Ética dos Assistentes Sociais (Resolução CFESS n.º 273/93), com a Resolução CFESS n.º 533, de 29 de setembro de 2008 que apresenta seu papel importantíssimo de regulamentação da supervisão de estágio direta em Serviço Social, além de outras importantes referências.

Concluimos e estimamos que o estágio é parte fundamental do processo de formação em Serviço Social, tal como é necessário que este seja realizado conforme orienta as Diretrizes

da ABEPSS e a PNE, entre outros parâmetros. Sendo importante também, manter-se próximo das orientações dispostas pelas entidades da profissão, tendo em vista sua relevância e suas contribuições para pensar o exercício profissional da/o assistente que supere a dicotomia entre teoria e prática, e que seja verdadeiramente comprometido com as lutas mais amplas da classe trabalhadora, como, por exemplo, com a defesa da educação pública e de qualidade. Ainda mais se considerarmos o atual contexto em que o ensino remoto traz novos desafios para a profissão, e aprofunda a precarização e o desmonte dos setores educacionais no país.

Destaco ainda a importância de evidenciar dos fóruns de estágio, a ABEPSS itinerante, os fóruns de supervisão de estágio e as reuniões internas da própria COE/UFOP. Esta ação da ABEPSS, serviu para aproximar a entidade dos Assistentes Sociais que estão na ponta, na atuação direta com as (os) estagiários. Durante o encontro da ABEPSS itinerante, a UFOP contou com a presença de quadros importantes como Yolanda Guerra e Alzira Lewgoy.

Este trabalho traz contribuições para o debate sobre o estágio na profissão, como também apresenta elementos para pensar a trajetória e os processos do estágio em Serviço Social no curso da UFOP. Acreditamos ainda, que este estudo possa propiciar a continuidade de estudos, em outro momento, e também de outros trabalhos que se debruçam sobre o estágio no processo de formação em Serviço Social.

## REFERÊNCIAS

ABEPSS. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. **Diretrizes Curriculares da ABEPSS**. Disponível em: <<https://www.abepss.org.br/diretrizes-curriculares-da-abepss-10>> . Acesso em 05 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Estágio da Associação de Ensino e Pesquisa em Serviço Social**. Disponível em: <[https://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento\\_201603311145368198230.pdf](https://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201603311145368198230.pdf)>. Acesso em 01 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. **A formação em Serviço Social e o Ensino Remoto**. Brasília, 2021. Disponível em: <[https://cresspr.org.br/site/wp-content/uploads/2021/06/20210607\\_Formacao-em-Servico-Social-e-o-Ensino-Remoto-Emergencial.pdf](https://cresspr.org.br/site/wp-content/uploads/2021/06/20210607_Formacao-em-Servico-Social-e-o-Ensino-Remoto-Emergencial.pdf)>. Acesso em 18 ago. 2021.

ALMEIDA, Cristina Helena de Carvalho. A Mercantilização da Educação Superior Brasileira e as Estratégias de Mercado das Instituições Lucrativas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18 n. 54 jul-set. 2013.

ALMEIDA, Suênia Thatiane Souza de. **Importância do Estágio Supervisionado na Formação profissional do Assistente Social**. *III Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais*:

*Expressões sócio culturais da crise do capital e as implicações para a garantia dos direitos sociais e para o Serviço Social.* Belo Horizonte, 2013.

ARANHA, M. L. de A. **História da educação.** São Paulo: Moderna, 1989.

BARROCO, M. L. S. *Ética e Serviço Social: fundamentos ontológicos.* São Paulo, Cortez, 2001.

BRASIL. Lei nº 8662, de 7 de junho de 1993. Lei de Regulamentação da Profissão de Assistente Social.

\_\_\_\_\_. Lei 13.979/20 de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 3-4, 26 set. 2008.

\_\_\_\_\_. DECRETO Nº 9.057, DE 25 DE MAIO DE 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

\_\_\_\_\_. Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **PNAS - Política Nacional de Assistência Social.** Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **SUAS - Sistema Único de Assistência Social.** Brasília, 2009.

BERTOLIN, Júlio Cesar Godoy. A mercantilização da educação superior: uma trajetória do bem público ao serviço comercial. **Educ. Real.** 2009, vol.34, n.03, pp.191-211. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0100-31432009000300014&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-31432009000300014&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 26 set. 2021.

BURIOLLA, Marta Alice Feiten. **Supervisão em serviço social: o supervisor, sua relação e seus papéis.** – 6. ed. São Paulo : Cortez, 2011.

CARRARA, Virgínia Alves. **Desafios do curso de Serviço Social da UFOP frente 20% em Educação à Distância.** 5º Encontro Internacional de Política Social e 12º Encontro Nacional de Política Social, Vitória (ES, Brasil), 5 a 8 de junho de 2017.

CENTO E VINTE SETE ANOS DA RERUM NOVARUM. **Vatican News,** Vaticano, 2018. Disponível em: <<https://www.vaticannews.va/pt/papa/news/2018-05/rerum-novarum-leao-xiii.html>>. Acesso em 2 nov. 2021.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Código de Ética Profissional do Assistente Social.** 1986.

\_\_\_\_\_. **Código de Ética Profissional do Assistente Social.** 1993.

\_\_\_\_\_. **Cartilha Estágio Supervisionado.** Meia formação não garante um direito. Disponível em: <[http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS\\_ESTAGIO-SUPERVISIONADO.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_ESTAGIO-SUPERVISIONADO.pdf)>. Acesso em 23 fev. 2021

\_\_\_\_\_. **O CFESS.** Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/visualizar/menu/local/o-cfess>>. Acesso em 09 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. RESOLUÇÃO CFESS Nº 533, de 29 de setembro de 2008. Ementa: Regulamenta a SUPERVISÃO DIRETA DE ESTÁGIO no Serviço Social.

CRESS. Conselho Regional de Serviço Social. **Assistente Social: Ética e Direitos.** Coletânea de leis e resoluções, volume 1. Rio de Janeiro: 2008. Disponível em: <<https://www.cressrj.org.br/wp-content/uploads/2020/05/etica-e-direitos-volume1.pdf>>. Acesso em 28 ago. 2021

\_\_\_\_\_. **CARTILHA DE ORIENTAÇÃO SOBRE A LEGISLAÇÃO DE ESTÁGIOS** (Lei nº 11.788/2008 e Resolução CFESS 553/2008). Porto Alegre: 2009. Disponível em: <[http://www.cressrs.org.br/arquivos/documentos\\_comissao/%7B951E1D1B-BED5-43A2-BC64-01E9D45AAED9%7D\\_cartilha.pdf](http://www.cressrs.org.br/arquivos/documentos_comissao/%7B951E1D1B-BED5-43A2-BC64-01E9D45AAED9%7D_cartilha.pdf)>. Acesso em 15 jul. 2021

\_\_\_\_\_. **Histórico CFESS/CRESS.** Rio Grande do Norte. Disponível em: <[http://www.cressrn.org.br/paginas/historio\\_cfess\\_cress](http://www.cressrn.org.br/paginas/historio_cfess_cress)>. Acesso em 19 out. 2021

\_\_\_\_\_. **Educação ainda mais precarizada em tempos de pandemia.** São Paulo, 2020. Disponível em: <http://cress-sp.org.br/educacao-ainda-mais-precarizada-em-tempos-de-pandemia/>>. Acesso 17 nov. 2021

MEC/Ministério da Educação. **FIES/Programa de Financiamento Estudantil.** Disponível em: <<http://sisfiesportal.mec.gov.br/>>. Acesso em 25 mai. 2021.

HÖFLING, Eloisa Matos. Estado e Políticas (Públicas) sociais. *In: Cadernos Cedes*, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Tabela 7309:** Domicílios e Moradores em que não havia utilização da internet, por situação do domicílio e motivo de não haver a utilização da internet. 2019. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7309#resultado>>. Acesso em 11 jun. 2021.

IBGE: 40 milhões de brasileiros não têm acesso à internet. **ABRANET**, 2021. Disponível em: <<https://www.abranet.org.br/Noticias/IBGE:-40-milhoes-de-brasileiros-nao-tem-acesso-a-Internet-3345.html?UserActiveTemplate=site&UserActiveTemplate=mobile&UserActiveTemplate=site#.YbVAXBPMIWU>> . Acesso em: 02 mar. 2021.

LIMA, Antônio José Araújo; SILVA, Ronaldo Júnior. **Panorama da Educação Brasileira na Década de 1960**. III Congresso Nacional de Educação – CONEDU, 2016.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social: uma análise do serviço social no Brasil pós-64**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. A construção do projeto ético-político do Serviço Social. **In: Módulo 1: Capacitação em Serviço Social e Política Social**. Brasília, CFESS, ABEPSS, CEAD, UnB, 1999.

PROUNI/Programa Universidade para Todos. MEC/Ministério da Educação. Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/>>. Acesso em 20. set. 2021.

OLIVEIRA, Rodrigo Ferreira. **A contra-reforma do Estado no Brasil: uma análise crítica**. Revista Urutágua - acadêmica multidisciplinar - DCS/UEM. nº 24, p. (132-146). maio, 2011. Disponível em: <<https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/contrarreforma.pdf>>. Acesso em 25 de mar. 2021.

HODGES, C.et al. Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. Revista da Escola. **Revista Professor, Educação e Tecnologia**. v. 2, 2020.

FARAGE, Eblin. Educação superior em tempos de retrocessos e os impactos na formação profissional do Serviço Social. **Revista Serviço Social e Sociedade**. n. 140, p. 48-65, jan./abr. 2021.

Sindicato dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. ANDES. O ensino remoto e o desmonte do trabalho docente. **In: Projeto do Capital para a educação, volume 4**. Brasília, 2020. Disponível em <<https://www.andes.org.br/diretorios/files/renata/setembro/cartilha%20ensino%20remoto.pdf>>. Acesso em: 21 de agosto de 2021.

IAMAMOTO, Marilda Villela. A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, 2014, n. 120, p. 609-639.

IAMAMOTO, Marilda; CARVALHO, Raul. Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. **Cortez**. São Paulo, 2006, ed. 19.

SANTANA, Necilda de Moura. **O Processo de Supervisão na Formação Profissional do Assistente Social**. Disponível em: <http://www.castelobranco.br/sistema/novoenfoco/files/07/03.pdf>. Acesso em 15 mai. 2020.

SANTANA, Necilda de Moura. O Processo de Supervisão na Formação Profissional do Assistente Social. Disponível em: . Acesso em 06 mar. 2012.

UFOP. Cursos e programas. 2017c. Disponível em: <<http://propp.ufop.br/pos-graduacao/cursos-e-programas#mestradosAcademicos>> Acesso em 01 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. **História da UFOP.** 2017a. Disponível em: <<http://www.ufop.br/historia-da-ufop>>. Acesso em 05 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. **Pró-reitoria de graduação.** Ouro Preto, 2017. Disponível em: <<http://www.prograd.ufop.br/index.php/cursos>>. Acesso em: 01 mai. 2021.

\_\_\_\_\_. **RESOLUÇÃO CEPE N° 3.486:** Aprova o Projeto Político Pedagógico do Curso de Serviço Social. Ouro Preto, 2008.

\_\_\_\_\_. Guia para normalização bibliográfica de trabalhos acadêmicos. Ouro Preto, 2017. Disponível em: <<https://www.repositorio.ufop.br/image/guia-normalizacao-sisbin.pdf>>. Acesso em 02 dez. 2021.

VIANA, Nildo. **As Esferas Sociais:** a constituição capitalista da divisão do trabalho intelectual. Rio de Janeiro: Rizoma, 2015.