

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL

LUIZ GUSTAVO SANTANA

**SERVIÇO SOCIAL E FUNDAMENTOS HISTÓRICO E TEÓRICO-
METODOLÓGICOS DO ESTÁGIO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO
NO TOCANTINS**

Goiânia
2014

LUIZ GUSTAVO SANTANA

**SERVIÇO SOCIAL E FUNDAMENTOS HISTÓRICO E TEÓRICO-
METODOLÓGICOS DO ESTÁGIO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO
NO TOCANTINS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC GO, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sandra de Faria.

Goiânia
2014

S232s Santana, Luiz Gustavo
Serviço Social e fundamentos histórico e teórico-
metodológicos do estágio nos cursos de graduação no Tocantins
/ Luiz Gustavo Santana - Goiânia, 2015.
152 p.

Orientadora: Profª Drª Sandra de Faria
Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de
Goiás - Programa de Mestrado em Serviço Social. Goiânia, BR-
GO, 2015.

1. Educação. 2. Formação profissional. 3. Estágio. 4. Crise do
modo de produção. I. Faria, Sandra. II. Título. II. Serviço
Social.

CDU: 37:364.24

LUIZ GUSTAVO SANTANA

**SERVIÇO SOCIAL E FUNDAMENTOS HISTÓRICO E TEÓRICO-
METODOLÓGICOS DO ESTÁGIO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO
NO TOCANTINS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC GO, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

Data da aprovação: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Sandra de Faria - PUC Goiás
Presidente

Prof^a. Dr^a. Maria Conceição Sarmento Padial Machado – PUC Goiás
Membro Titular

Prof^a. Dr^a. Eleusa Bilenjiam Ribeiro
Membro Titular - Convidado

Prof^a. Dr^a. Darci Roldão de Carvalho Sousa - PUC Goiás
Suplente

Dedico este trabalho aos que me fazem acreditar na realização de sonhos e projetos, contribuindo essencialmente para que possam ser realizados: “minhas mães”, Neuci e Teresa (in memoriam), meu pai, Claudinei (in memoriam), meus irmãos e companheiros, Lizandra, Lucas, Luis Fernando e Filipi Ampér.

AGRADECIMENTOS

Neste momento de finalização de uma importante etapa da minha formação, gostaria de expressar meu reconhecimento aos que considero essenciais no empreendimento que ora concluo.

Meus **familiares** que servem ou serviram de referência para a minha vida, em especial: “vó Tonha” (*in memoriam*) e “vó Concília” e “vô Orlando”.

Meus **amigos** por compartilharem suas vidas, confiarem na minha lealdade e disponibilidade para estabelecer uma relação tão imprescindível quanto a amizade.

Coordenação do **Curso de Serviço Social do CEULP/ULBRA**, pela confiança no meu trabalho como professor e Coordenador de Atividades e, sobretudo, pelas constantes trocas profissionais e pessoais feitas nos últimos anos.

Colegas docentes, supervisores de estágio e aos **estudantes** do Curso de Serviço Social pelo carinho, respeito e reconhecimento à minha pessoa e ao meu trabalho profissional.

Gestores das Unidades de Formação Acadêmica de Palmas, que se dispuseram a participar desta pesquisa, permitindo a minha aproximação empírica com o objeto deste estudo.

FAPEG, por ter possibilitado o meu processo de mestrado, com a Bolsa de Formação.

Professora Sandra de Faria, **orientadora**, que literalmente de mãos dadas me conduziu pelos caminhos sistematizados da produção do conhecimento. Destaco a admiração e reconhecimento pelo seu engajamento em defesa da formação e da profissão em todos os espaços que ocupa. Obrigado pela paciência, compreensão e pela atitude crítica e amorosa, próprias de educadora.

Membros da banca examinadora deste trabalho, pelas contribuições no momento da qualificação e pelo compromisso com a formação do meu “habitus” científico, renovando a minha esperança nas possibilidades de uma instituição como a universidade: um espaço de construção da autonomia intelectual de cada sujeito/profissional. Em especial, à profa. Eleusa Bilemjian, pelos momentos iniciais de orientação e pelas fecundas discussões que expressaram a possibilidade do debate interinstitucional sobre a formação profissional.

Colegas de mestrado com quem partilhei grandes momentos, a cada tarefa cumprida e a cada etapa vencida.

Amigas e irmãs Márcia Mesquita e Amanda Vaz pela confiança, cumplicidade, tolerância e resistência aos desafios que este processo imprimiu nas rotinas e nossas relações.

Coordenação, professores e secretária do Programa de Pós-Graduação, do Mestrado em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás).

Minha **profissão**, tão difícil e complexa, pela paixão que desperta e pelos desafios que nos coloca no cotidiano profissional/pessoal.

Todos que souberam esperar e também àqueles de quem recebi apoio, compreensão e paciência, meus sinceros agradecimentos para que este projeto que se tornou realidade.

O que está em causa não é se produzimos ou não sob alguma forma de controle, mas sob que tipo de controle; dado que as condições atuais foram produzidas sob o “férreo controle” do capital que nossos políticos pretendem perpetuar como força reguladora fundamental de nossas vidas (MÉSZÁROS, 2002, p. 23).

SANTANA, Luiz Gustavo. **Serviço Social e fundamentos histórico e teórico-metodológicos do estágio nos cursos de graduação no Tocantins**. Dissertação de Mestrado. Programa de Mestrado em Serviço Social – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2014.

RESUMO

O objeto de estudo desta dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da PUC Goiás, voltou-se para o exame de novas determinações/impactos que incidem sobre a formação profissional do/a assistente social, evidenciadas no processo do estágio. A investigação, assim, se fundamentou na perspectiva de apreender o estágio em Serviço Social como um dos componentes de formação profissional que tende a materializar as tendências da dinâmica inerente ao contexto de crise do modo de produção capitalista, da contrarreforma do Estado e suas expressões na política de educação superior. Tal condição é analisada considerando o distanciamento do estágio de seus fundamentos teóricos e acadêmicos para uma aproximação, cada vez maior, aos interesses e demandas dos mercados de trabalho. Os estudos desenvolvidos tiveram por base as análises que enfatizam a realidade brasileira em seus aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais, assim como a pesquisa sobre a experiência de Unidades de Formação Acadêmica em Serviço Social, situadas no Estado do Tocantins. Tem-se a garantia de que os estudos dessa natureza tornam os resultados sempre provisórios e passíveis de revisão. É essa a riqueza que a pesquisa traz para a continuidade dos estudos sobre a temática do estágio e a formação profissional.

Palavras-chave: crise do modo de produção. educação. serviço social. formação profissional. estágio.

SANTANA, Luiz Gustavo. **Social work and historical and theoretical-methodological foundations stage in undergraduate courses in Tocantins.** Master Thesis. Master's Program in Social Work – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, in 2014.

ABSTRACT

The subject of this dissertation, presented at the Graduate Program in Social Work PUC Goiás, fell on the examination of new determinations / impacts that focus on vocational training / social worker, evidenced in the internship process. The investigation thus was based on the prospect of seizing the stage in Social Work, as a component of vocational training which tends to materialize trends arising from the dynamics inherent to the context of the crisis of capitalism, counter-reform of the state and its expressions in politics higher education. This condition is analyzed considering the distance of the stage of their theoretical and academic approach to an ever-increasing, the interests and demands of labor markets. Developed studies were based on analyzes that emphasize the Brazilian reality in their social, economic, political and cultural aspects, as well as research on the experience of Academic Units Training in Social Work, located in the state of Tocantins. It has been assured that such studies make the results always provisional and subject to revision. It is this wealth that research brings to the continuation of studies on the subject of stage and vocational training.

Keywords: crisis of capital. education. social work. vocational training. stage.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Distribuição das Unidades de Formação Acadêmica que ofertam o curso de Serviço Social por mantenedora, por município, por categoria de organização acadêmica, por natureza jurídica e por categoria administrativa, no município de Palmas e Região, 2014.	24
Quadro 2	Crescimento anual do número de Instituições de Educação Superior – Brasil e Tocantins, de 1991 a 2004.	73
Quadro 3	Distribuição das Instituições de Ensino Superior por Natureza e por Categoria Administrativa – Brasil e Tocantins, 2012.	74
Quadro 4	Número de Instituições de Ensino Superior por modalidade de ensino credenciadas no Ministério da Educação – Municípios do Estado do Tocantins, 2014.	79
Quadro 5	Distribuição de cursos de Serviço Social por Instituições de ensino, por modalidade de ensino e por município no Estado do Tocantins, 2014.	81
Quadro 6	Matriz Curricular do curso de Serviço Social Ceulp/Ulbra, 2014.	86
Quadro 7	Organização curricular do curso de Serviço Social UFT – Núcleos de Fundamentação da Formação Profissional, Disciplinas e Carga Horária, 2010.	90
Quadro 8	Matriz Curricular do Curso de Serviço Social da Unitins – Projeto Pedagógico do Curso, 2011.	96
Quadro 9	Distribuição da Carga Horária das atividades de Estágio em Serviço Social na Unitins, 2012.	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEFET - PA	Centro de Educação Tecnológica do Pará
CEFET - PR	Centro de Educação Tecnológica do Paraná
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CEUCLAR	Centro Universitário Claretiano
CEULP	Centro Universitário Luterano de Palmas
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
DC	Diretrizes Curriculares
DOU	Diário Oficial da União
EaD	Ensino a Distância
ETF	Escola Técnica Federal
FACILA	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Araguaína
FACTO	Faculdade Católica do Tocantins
FAFING	Faculdade de Filosofia do Norte Goiano
FAG	Faculdade de Guaraí
FAPAL	Faculdade de Palmas
FAPEG	Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás
FASAMAC	Faculdade São Marcos
FIESC	Faculdade Integrada de Ensino Superior de Colinas
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUB	Fundação Universidade de Brasília
FUNDEG	Fundação de Desenvolvimento Educacional de Guaraí
GO	Goiás
IES	Instituição de Ensino Superior
IESG	Instituto de Ensino Superior de Guaraí
IESPEN	Instituto de Ensino Superior de Porto Nacional
ILES/PALMAS	Instituto Luterano de Ensino Superior de Palmas
IMMES	Instituto Macapaense de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

	Teixeira
IPES	Instituto Palmas de Ensino Superior
ISEP	Instituto Superior de Educação Presbiteriano Vale do Tocantins
ITPAC	Instituto Tocantinense Presidente Antonio Carlos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MPC	Modo de Produção Capitalista
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
PPP	Parceria Público-Privada
PIB	Produto Interno Bruto
PIM	Programa Institucional de Monitoria
PNE	Política Nacional de Estágio
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SOES	Sociedade Objetivo de Ensino Superior
TO	Tocantins
UBEC	União Brasiliense de Educação e Cultura
UFA's	Unidades de Formação Acadêmica
UFT	Fundação Universidade Federal do Tocantins
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNAMA	Universidade do Amazonas
UNITINS	Fundação Universidade do Tocantins
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIDERP	Universidade Anhanguera Ltda
UNIGRAN	Centro Universitário da Grande Dourados
UNIP	Universidade Paulista
UNISEB	União dos Cursos Superiores SEB LTDA

UNITINS
UNOPAR

Fundação Universidade do Tocantins
Universidade Norte do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. CRISE DO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA, CONTRARREFORMA DO ESTADO E POLÍTICA DE EDUCAÇÃO	27
1.1. Emergência, formação, consolidação e crise(s) do capitalismo: aspectos iniciais para o debate	27
1.2. A crise do modo de produção, contrarreforma do Estado e Educação	36
1.3. A Educação como mercadoria: alienação, fetichismo e reificação	47
2. FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL: A REALIDADE DO ESTÁGIO EM FACE DA DINÂMICA CONTEMPORÂNEA	54
2.1. Serviço Social: profissão, formação e o estágio supervisionado	54
2.2. O estágio na dinâmica contemporânea	60
3. SERVIÇO SOCIAL: O ESTÁGIO NA IMBRICADA RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO E TRABALHO NA PARTICULARIDADE TOCANTINENSE	72
3.1. Trajetória e organização do Ensino Superior no Estado do Tocantins e a formação em Serviço Social	72
3.1.1. Instituições de Ensino Superior e Serviço Social, no Estado do Tocantins: caracterização e Organização Curricular	81
3.2. Fundamentos e Concepções do Estágio: aproximações com as Diretrizes Curriculares, a Política Nacional de Estágio e os Projetos Pedagógicos dos cursos do CEULP, da UFT e da UNITINS	98
3.3. O Estágio Supervisionado na Organização Curricular e a sua regulamentação nos cursos de graduação do CEULP, UFT e UNITINS	107
3.3.1. O Estágio Supervisionado na Organização Curricular das Unidades de Formação Acadêmica: as estratégias de operacionalização	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	134

INTRODUÇÃO

Uma noção genérica do estágio reproduzida por docentes e por estudantes em projetos pedagógicos de cursos de formação, vincula-o à ideia de *momento da prática*, como espaço de treinamento, como estratégia de profissionalização ou como etapa obrigatória para a qualificação e inserção no mercado de trabalho.

Além desta compreensão o estágio é concebido por Pimenta e Lima (2012), como atividade educativa e complementar ao ensino, com a finalidade de aproximar o estudante a um espaço profissional, colocando o futuro profissional em contato com as diferentes realidades sociais, econômicas e culturais e proporcionando vivências e experiências que o permitam desenvolver uma consciência crítica e a capacidade de compreender a realidade e interferir nela. Historicamente, o estágio sempre esteve voltado para a formação ou para o mercado de trabalho, resguardado e orientado no atendimento de demandas que corroboraram para a afirmação e proteção de um determinado projeto político e societário. A exemplo disso, o estágio, por meio das disposições da Lei nº 11.788 (BRASIL, 2008), é apreendido, pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), como uma evolução na política pública de emprego para jovens no Brasil, sendo reconhecido a partir de uma legislação específica, como um vínculo educativo-profissionalizante, supervisionado e desenvolvido como parte do projeto pedagógico e do itinerário formativo do educando. Definido como ato educativo escolar supervisionado e desenvolvido no espaço de trabalho, o estágio visa a 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 (BRASIL, 2008).

No âmbito do Serviço Social, o estágio integra a formação desde a fundação das primeiras escolas, na década de 1930, quando fomentava a criação de legislação específica com o fito de garantir as exigências mínimas para sua execução e desempenhava “um papel decisivo na formação do [estudante], possibilitando-lhe a inserção na prática profissional” (BURIOLLA, 2008, p. 13). Atualmente, o estágio figura para a profissão, de acordo com as Diretrizes Curriculares (1996), como atividade curricular obrigatória, que se concretiza a partir da inserção do estudante em um espaço socioinstitucional. Objetiva capacitá-lo para

o exercício profissional (ABEPSS, 1996). Pauta-se na premissa das oportunidades ao/a estudante de modo a estabelecer relações mediatas entre os conhecimentos históricos e teórico-metodológicos e o trabalho profissional, capacitação técnico-operativa e desenvolvimento de competências necessárias ao exercício da profissão, bem como reconhecimento do compromisso da ação profissional com as classes trabalhadoras, no contexto político-econômico-cultural sob a hegemonia do capital (ABEPSS, 2010).

Nos estudos sobre a temática apreende-se que, como uma das dimensões da formação profissional sintonizada com um determinado projeto de formação, o estágio em Serviço Social deve ser analisado no contexto do *mundo do trabalho*, na esfera do Estado e das políticas sociais, assim como, a partir das expressivas modificações nas relações e processos de produção e trabalho, nos quais os/as assistentes sociais estão inseridos/as. Em face disso, o estágio provoca reflexões que ultrapassam o escopo da formação, demandando considerações pautadas em significativas relações que são estabelecidas entre a formação e o espaço profissional.

Assim, o objeto de estudo da pesquisa recaiu sobre o exame de novas determinações/impactos que incidem sobre a formação profissional do/a assistente social, evidenciadas pelo processo do estágio. Nesse viés, para a elaboração da dissertação de mestrado, a investigação se fundamentou na perspectiva de apreender o estágio em Serviço Social como um dos componentes de formação profissional que tende a materializar as tendências da dinâmica inerente à contrarreforma do Estado e suas expressões na política de educação superior.

No prisma desse objeto de estudo, o estágio foi analisado no processo de formação em Serviço Social, em face das transformações societárias produzidas pelo novo padrão de acumulação capitalista e pela dinâmica da contrarreforma do Estado e suas expressões no ensino superior público e privado.

Esta direção opõe-se à abordagem que reduz a formação ao mero desenvolvimento de uma determinada concepção de instrumentalidade, ultrapassando o atendimento exclusivo das novas demandas do mercado de trabalho com ampliação dos horizontes da formação do profissional e desenvolvimento de competências técnico-operativas, compromisso ético-político, histórico e teórico-metodológico. Opõe-se à reprodução da educação como

mercadoria e à dicotomização das dimensões constituintes e constitutivas do exercício profissional (ABEPSS, 2010).

Não foi tarefa simples a proposta de examinar o desenvolvimento do estágio em Serviço Social, tendo como universo os cursos presenciais de Serviço Social no Tocantins, implicado nos processos de mundialização e crise do modo de produção, contrarreforma do Estado e política do ensino superior, nas transformações societárias e seus rebatimentos nos processos nos quais o/a assistente social se insere como trabalhador especializado. Na realidade, reforça-se a proposta de que, na era da mundialização do capital os rebatimentos e as mudanças no *mundo do trabalho* têm impactado o processo de formação profissional e suas incidências no âmbito do estágio.

Nesta realidade contemporânea cabe-nos refletir sobre o contexto histórico que provocou e ainda provoca mudanças de modo estratégico nas políticas educacionais brasileiras e particularmente na sociedade tocantinense, na ordenação político-jurídica das instituições educativas formais, como expressão da contrarreforma do Estado, na mais clara impressão da lógica do capital.

Ao analisar os componentes da formação e, sobretudo, seus desafios, Oliveira (2004a) sinaliza que, sob a lógica neoliberal e devido à situação socioeconômica imperante, os estágios estão adquirindo crescentemente o caráter de emprego para o estagiário, inclusive no Serviço Social. Muitos estudantes têm o estágio como fonte de renda, inclusive para pagamento das mensalidades escolares, refletindo diretamente na formação profissional.

Essa direção analítica apontada por Oliveira (2004a) é reforçada por Abramides (2003) ao analisar um dos principais problemas a ser enfrentado na materialização do estágio, como processo formativo, e da instituição social, como possibilitadora desse exercício acadêmico-pedagógico. A autora identifica no conflito e tensão existentes entre a exigência pedagógica e a determinação do mercado, tendência em substituir o processo pedagógico de ensino e aprendizagem concebido como diretriz à formação profissional pelas unidades de ensino, por meio da solicitação de estudantes para o estágio, sem terem ainda adquirido os conhecimentos teóricos e as habilidades necessárias para essa inserção. Segundo a autora, a demanda do mercado não pode sucumbir o projeto formativo de responsabilidade das unidades de ensino, tornando-o refém dos ditames do

mercado que impõem a mão-de-obra barata e a desqualificação (de)formativa do estudante em sua condição de estudante-trabalhador.

Diante disso, o estudo justifica-se com base na complexa e extrema centralidade que a discussão sobre o estágio ganhou no campo acadêmico e social e em face das transformações no modo de produção decorrentes da atual crise de acumulação do capital e sua reestruturação produtiva com a liberalização do fluxo dos capitais financeiros e a retração dos Estados nacionais no provimento dos direitos sociais (HARVEY, 1993).

Uma análise panorâmica do desenvolvimento capitalista revela uma sucessão de crises econômicas. Marx e Engels já estudavam as contradições do sistema que surgia. Fizeram críticas à teoria de Adam Smith de que a mão invisível do mercado é quem mantém o sistema, e que a somatória dos interesses privados garante o coletivo. Para Marx e Engels o sistema capitalista tem um pecado original, a contradição capital e trabalho (NETTO e BRAZ, 2008).

Em *Grundrisse*, Marx (1980), discorrendo acerca do aspecto da transitoriedade do Modo de Produção Capitalista, desenvolve uma crítica aos economistas por desconhecerem o seu caráter histórico: “os economistas burgueses, que consideram o capital como uma forma produtiva eterna e conforme a natureza (não a história), tratam sempre de justificá-lo tomando as condições de seu devir pelas condições de sua realização atual” (MARX, 1980b, p. 421). Aliás, o autor sublinha o caráter aberto do capitalismo, tanto em relação ao seu passado como ao seu futuro, destacando a tendência universal do capital, que o diferencia de todos os estágios anteriores da produção. Ainda que seja limitado por sua própria natureza, “tende a um desenvolvimento universal das forças produtivas e se converte na premissa de um novo modo de produção” (MARX, 1980b, p. 32), acrescentando ainda que esta característica inerente ao capital, ao mesmo tempo o contradiz como forma limitada de produção com tendência à dissolução distingue o capital de todos os outros modos de produção (MARX, 1980b, p. 282).

A partir de certo momento o desenvolvimento das forças produtivas torna-se um obstáculo para o capital; a relação do capital transforma-se em uma barreira para o desenvolvimento das forças produtivas do trabalho e na sua qualidade de entrave se elimina necessariamente (MARX, 1980b). O agravamento desta contradição é expressão de crescentes crises, acompanhadas da destruição de

parte do próprio capital, no qual se anuncia sua substituição por um “estágio superior da produção social” (MARX, 1980b, p. 282).

A análise teórica e histórica do Modo de Produção Capitalista (MPC) comprova que a crise não é um acidente de percurso, não é algo independente do capital, uma anomalia ou excepcionalidade. É “*constitutiva do capitalismo: não existiu, não existe e não existirá capitalismo sem crise*”, destacam Netto e Braz (2008, p. 157, grifos dos autores).

Inicialmente, tais crises eram mais ou menos localizadas. Netto e Braz (2008) analisam que a primeira, de 1825, envolveu praticamente apenas a Inglaterra e, desde 1847, ganharam dimensão mundial. No século XX, a crise de 1929 teve consequências catastróficas.

Para a fundamentação da pesquisa, foi priorizada a análise do período em que o padrão de acumulação fordista/keynesianista passou a dar sinais de crise. Esse período abrange o final da década de 1960 quando as economias centrais começaram a apresentar sinais de declínio do crescimento econômico, evidenciando o início da saturação do padrão de acumulação, com a queda das taxas de lucro, as variações da produtividade, o endividamento internacional e o desemprego (MOTA, 1995).

O período que se inicia a partir de 1973, conhecido pela “crise do petróleo”, mais que uma crise energética, foi um período marcado pela dificuldade intensa de realização do ciclo de acumulação capitalista, até então baseado na máxima fordista: produção em massa para um consumo/mercado de massa e pelas políticas anticíclicas keynesianas (MOTA, 1995).

Nesse contexto, Hobsbawm (1995, p. 393) afirma que “a história dos vinte anos após 1973 é a de um mundo que perdeu suas referências e resvalou para a instabilidade e a crise”. Essa crise, segundo Mészáros (2002, p. 482), afetou e continua afetando “a totalidade de um complexo social em todas as relações com as suas partes constituintes ou subcomplexos”. Esse processo de instabilidade levou o capital à incorporação de estratégias de enfrentamento da crise, “com a adoção do referencial neoliberal, a desregulamentação dos Estados-nação” (HARVEY, 1993, p. 141), no que faz referência às ações interventoras e à mudança na forma de acumulação do capital, concebida por Harvey (1993) como acumulação flexível.

Entendida como “rupturas no processo de reprodução, que levam um intenso período de criação social, com transformações irreversíveis do modo de

produção”, seja no sentido de sua continuidade sob novas formas, seja no sentido de sua superação, a ideia de crise, para Behring (2002), abrange as expressões da contradição da sociedade capitalista. Gera consequências para a área social, econômica, política e cultural nas sociedades contemporâneas e altera as formas de organização e relações de trabalho, provocando discussões sobre a soberania dos estados e impondo a abertura da economia à competição externa e à liberalização dos mercados.

O capital, destaca Iamamoto (2008, p. 20), ao subordinar toda a sociedade, impõe-se em sua lógica quantitativa enquanto riqueza abstrata, que busca incessante crescimento, aprofunda as desigualdades de toda natureza, torna paradoxalmente invisíveis mediações que viabilizam esse processo e “conduz à banalização do humano, resultado de sua indiferença frente à esfera das necessidades das grandes maiorias e dos direitos a elas atinentes”. Assim, pelo processo de reificação ocorre a desumanização do homem, coisificado na forma do dinheiro, em que aparece numa relação consigo próprio, como motor de seu autocrescimento – ofusca os processos sociais reais mediadores de sua própria produção (IAMAMOTO, 2008, p. 20).

Acompanhando as mudanças criadas pela crise, a política de educação, assim como as demais políticas sociais, durante a segunda metade do século XX, respondeu às exigências produtivas de um maior nível educacional para a formação de um homem de novo tipo, adaptável ao padrão de produção e consumo em massa e imunizado do espectro do comunismo em tempos de “Guerra Fria” (DAHMER, 2008). Por outro lado, tal ampliação respondeu também às lutas da classe trabalhadora pela socialização do conhecimento gerado pela humanidade e, desde então, constatou-se um veloz crescimento do aparelho escolar em nível mundial.

À exemplo de outras políticas, a educação foi relegada às ações focadas dos Estados e aberta para exploração mercadológica (DAHMER, 2008; PEREIRA, 2007), passando a ser concebida como “serviços” de modo que seus objetivos sejam pautados na lógica mercantil e tenham como finalidade última a obtenção do lucro. Assim, a figura do cidadão reposiciona-se para a de “cidadão-consumidor” e “cidadão-pobre” (MOTA, 1995), alvo das políticas focalistas estatais e/ou “beneficiário” de projetos sociais realizados majoritariamente com recursos públicos. Nesta perspectiva, Going e Vasconcelos Junior (2013, p. 1) destacam que a lógica mercantil transveste os direitos pela faceta de serviços, e (re)configura os sujeitos

em cidadãos consumidores, os quais se dirigem à exploração mercadológica para ter acesso (ou não) à satisfação de suas necessidades elementares, ampliando as fissuras sociais e as contradições entre as classes que vivem do trabalho.

Nas formulações da teoria neoliberal, a educação torna-se imprescindível para a qualificação e para a reformulação da teoria do capital humano, como alternativa para a organização de novas formas e relações de produção do sistema (DEBREY, 2003). A preocupação da educação com essa teoria manifesta-se pelo interesse das agências internacionais em ditar o novo paradigma educativo. Nesse viés, Frigotto (1994, p. 41-42) afirma que podemos perceber tanto a integração econômica quanto a valorização da educação básica geral para formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis, criativos e que ficam subordinados à lógica do mercado, do capital, e, portanto, da diferenciação, segmentação e exclusão.

Com a globalização e o ajuste neoliberal, impõe-se um novo paradigma no campo da educação. Essa realidade mistificada e fetichizada, para Debrey (2003, p. 33), “pode colocar profundos obstáculos à educação básica e universitária, pelo interesse dos ideólogos da globalização em manter uma educação reificada e instrumentalizada, a serviço do mercado e dos homens de negócios”. Nota-se, assim, a abertura da educação superior como um amplo e lucrativo campo de exploração para grandes grupos empresariais.

A educação, nesta lógica, é utilizada como um dos meios principais de integração ao processo, inexorável, de globalização. Com isso, a tônica do desenvolvimento é abandonada e prega-se a integração à globalização (LEHER, 1998 *apud* DAHMER, 2008). Nessa conjuntura ainda, são considerados outros elementos ideológicos sustentadores da educação como meio para resolver os problemas da humanidade sem, obviamente, questionar o sistema capitalista mundial e a sua lógica de acumulação, que gera centralização da riqueza relativamente à socialização da miséria. É a defesa, por parte dos inúmeros documentos dos organismos internacionais, de que a difusão da educação superior deve ocorrer fundamentalmente pelo ensino a distância, por meio do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (DAHMER, 2008, p. 38-39).

A escola, nesse contexto, segundo Libâneo *et al.* (2012), já não é mais considerada o único meio ou o meio mais eficiente e ágil de socialização dos

conhecimentos técnico-científicos e de desenvolvimento de habilidades cognitivas e competências sociais requeridas para a vida prática.

A formação em Serviço Social também reflete essa realidade. De acordo com dados do Ministério da Educação (INEP/MEC, 2013), entre 445 registros de cursos de Serviço Social em atividade, 426 pertencem a cursos presenciais, e 19 registros são de cursos a distância. E mais, destes, 57 cursos são gratuitos, e 388 são pagos. Ainda de acordo com dados do Censo da Educação Superior de 2011 (BRASIL, 2013), entre as 2.365 instituições de ensino superior (IES) que participaram deste levantamento, 84,7% (2003) eram faculdades, 8,0% (189) universidades, 5,6% (133) centros universitários, e 1,7% (40) representam a soma de institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFs) e de centros federais de educação tecnológica (Cefets). Quanto à categoria administrativa, as participantes foram caracterizadas como 88,0% privadas (2081) e 12,0% públicas (284), sendo 4,7% estaduais, 4,3% federais e 3,0% municipais. Tais percentuais revelaram-se praticamente inalterados comparativamente à edição anterior do Censo. Com isso, observa-se que a presença do setor privado na educação, principalmente superior, mantém-se predominante.

Conforme Souza e Silva (2006), a trajetória do ensino superior no estado do Tocantins seguiu a própria história de luta e manifestações em favor da criação do Estado, que contou com diversos segmentos organizados da sociedade, especialmente os movimentos estudantis que datam das décadas de 1940, 1950, 1960 e 1980. Os primeiros foram em prol do norte goiano. Assim como em todo o país, as mudanças vividas pela educação superior no Estado também acompanharam os efeitos da crise que afetou a educação superior pública. Souza e Silva (2006) ressaltam que tal crise gerou adoção de novas políticas educacionais que levaram a várias transformações nessa área, a partir da segunda metade da década de 1990.

A partir dessa contextualização, verificou-se que, na formação profissional, as políticas educacionais no âmbito do Estado capitalista cumprem a importante função de manutenção e reprodução de um tipo majoritário de educação, de caráter individual, competitivo e subsidiado pelo decreto de méritos excludentes, voltada para os interesses dos mercados de trabalho, ao mesmo tempo em que constrói uma hierarquia rígida sobre a possibilidade de seu acesso por parte dos indivíduos (FRIGOTTO, 2008).

Assim, ao delimitar o objeto de estudo com base nas novas determinações/impactos gerados pela crise do modo de produção capitalista que incidem sobre a formação profissional do/a assistente social, foi analisado o processo de formação no contexto do estágio. A hipótese diretriz é que o estágio, nesse cenário, materializa a reificação que transforma o processo educacional em mercadoria, secundarizando diretrizes e construções coletivas que lhe dão significado em um processo articulado de formação profissional, dicotomizando dimensões constituintes e constitutivas do exercício profissional, ou seja, rompendo com a complementaridade entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa.

Nessa direção, foi possível apreender os fundamentos do estágio no processo de formação do/a assistente social, analisando-o com base nas transformações societárias produzidas pela forma de acumulação capitalista e pela reprodução da perspectiva mercantil da educação; e, em especial, examinar os princípios, as diretrizes, os objetivos e a organização política, administrativa e pedagógica preconizada pelas Unidades de Formação Acadêmica (UFAs), para o processo de estágio em Serviço Social, no Tocantins, à luz das Diretrizes Curriculares (1996) para a formação profissional e da Política Nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS, 2009).

Quanto à sua natureza, a pesquisa caracterizou-se como básica, com procedimentos de pesquisa bibliográfica e de pesquisa documental, realizada em campo. Fonseca (2002, p. 32) destaca que a pesquisa bibliográfica “é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meio escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de *websites*”. A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, ocorre em fontes mais diversificadas, sem tratamento analítico.

O universo da pesquisa foi constituído pelas unidades de formação acadêmica da cidade de Palmas e região, no Tocantins, que ofertam o curso de Serviço Social na modalidade presencial, conforme dados no Quadro 1.

Quadro 1 – Distribuição das Unidades de Formação Acadêmica que ofertam o curso de Serviço Social por mantenedora, por município, por categoria de organização acadêmica, por natureza jurídica e por categoria administrativa, no município de Palmas e Região, 2014

Nome da Instituição de Ensino	Mantenedora	Município	Organização Acadêmica	Natureza Jurídica	Categoria Administrativa
Centro Universitário Luterano de Palmas – CEULP	Comunidade Evangélica Luterana São Paulo - CELSP	Palmas	Centro Universitário	Associação Privada	Privada sem fins lucrativos
Faculdade ITOP	Instituto Tocantinense de Educação Superior e Pesquisa LTDA – ME	Palmas	Faculdade	Sociedade Empresária Limitada	Privada sem fins lucrativos
Universidade do Tocantins – UNITINS	Fundação Universidade do Tocantins – UNITINS	Palmas	Universidade	Fundação Estadual ou do Distrito Federal	Pública Estadual
Fundação Universidade Federal do Tocantins – UFT (Campus Universitário de Miracema)	Fundação Universidade Federal do Tocantins - UFT	Miracema do Tocantins	Universidade	Fundação Federal	Pública Federal

Fonte: Dados obtidos no Ministério da Educação, 2014.

A partir das informações levantadas e apresentadas no Quadro 1, que retratam a delimitação geográfica do estudo, verifica-se, que, quantitativamente, o universo foi composto por 4 UFAs: Ceulp, Faculdade Itop, Unitins, UFT (*campus* universitário de Miracema). Todavia fizeram parte do estudo as que tinham, no momento da coleta dos dados, estudantes em estágio supervisionado, o que pressupunha a existência de uma política ou minimamente normativas e protocolos de orientação a essa prática por parte da Instituição. Com essa indicação, a Faculdade Itop não foi contemplada, por ser uma instituição credenciada e

autorizada pelo Ministério da Educação (MEC) recentemente, não atendendo ao critério de inclusão.

Por se tratar de um estudo que envolveu procedimentos de pesquisa bibliográfica e de pesquisa documental e considerando as particularidades de sua natureza, a proposta não foi submetida à apreciação de um Comitê de Ética em Pesquisa. No entanto foi parametrada nos termos e disposições da Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/2012, que regula e normatiza a prática de pesquisa que envolve, direta ou indiretamente, seres humanos.

A coleta dos dados foi realizada durante os meses de janeiro e junho de 2014 nas unidades de formação acadêmica que compreenderam a amostra do estudo, como já esclarecido. Inicialmente, as UFAs foram contatadas por meio de ofício destinado à coordenação dos cursos. Nele foram esclarecidos os objetivos da pesquisa e a solicitação da autorização para utilizar os dados coletados. Esclareceu-se que as informações teriam fins de apreciação e problematização acerca do objeto de investigação, elaboração de análise e construção do trabalho (finalidade científica) (Anexo 1).

Posterior à autorização anunciada, foi desenvolvida a pesquisa documental junto às unidades situadas no estado do Tocantins que ofertavam cursos de Serviço Social. Assim, foram analisadas políticas acadêmicas, diretrizes curriculares, regimentos, regulamentos, protocolos e planos de ensino e de aula, ou seja, todo material que expressasse e materializasse a proposta e/ou a política de estágio das referidas unidades.

A dissertação elaborada organiza-se em três capítulos, atendendo a complexidade do tema e a linha de discussão. O primeiro capítulo fundamenta-se no estudo da crise do modo de produção, da contrarreforma do Estado e dos reflexos/impactos na política de educação, sobretudo do ensino superior. Fez-se a opção por iniciar o debate com uma retomada histórica que evidenciasse a emergência, a consolidação e as crises (cíclicas e periódicas) do modo de produção capitalista e como a política de educação é utilizada como um dos instrumentos de difusão de uma cultura dominante, com o objetivo de reproduzi-la e conservá-la. Posteriormente, retrata-se o cenário de privatização do ensino brasileiro e os mecanismos utilizados pela sociedade burguesa para sua transformação em mercadoria, comercializada pelo mercado.

O segundo capítulo tem como prisma a formação profissional em Serviço Social, no viés do estágio, em face da dinâmica contemporânea. Discutem-se os fundamentos sócio-históricos da profissão e a construção/representação do estágio como componente do processo de formação no contexto e na dinâmica do movimento de crise do modo de produção capitalista e contrarreforma da educação superior. Evidencia-se nesta seção, o delineamento histórico do estágio em atenção e cumprimento de um determinado projeto societário e no embate de um determinado projeto profissional.

O terceiro capítulo propõe uma reflexão acerca dos fundamentos histórico-teóricos e metodológicos do estágio nos cursos de graduação presenciais em Serviço Social e no Estado do Tocantins. Por meio da aproximação com o objeto de estudo, evidenciam-se os sinais de precarização e privatização da educação superior como reflexo de uma educação/formação técnica (instrumentalizadora) que atende os interesses do mercado fazendo contraponto às Diretrizes Curriculares e à Política Nacional de Estágio, documentos indicativos e qualificadores do debate no Serviço Social.

CAPÍTULO 1

CRISE DO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA, CONTRARREFORMA DO ESTADO E POLÍTICA DE EDUCAÇÃO

Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão (ARENDR, 1988, p. 222-223).

Nesse primeiro capítulo é priorizada a reflexão histórica, com ênfase na emergência, formação, consolidação e crise (ou crises) do modo de produção capitalista. Empenha-se em apontar o modo como a política de educação é utilizada, na perspectiva da contrarreforma do Estado, como um dos instrumentos de difusão de uma cultura dominante, com o objetivo de reproduzi-la e conservá-la; é retratado o cenário de privatização do ensino brasileiro e os mecanismos utilizados pela sociedade burguesa para sua transformação em mercadoria comercializável e comercializada pelo mercado.

1.1. Emergência, formação, consolidação e crise(s) do capitalismo: aspectos iniciais para o debate

Em linguagem comum, a palavra capital é geralmente usada para descrever um bem que um indivíduo possui como riqueza, podendo ser atribuído à soma de dinheiro a ser investida de modo a assegurar uma taxa de retorno ou o próprio investimento.

Conceitualmente, o termo capital pode ser caracterizado, de acordo com Sousa (2004), de duas maneiras. Primeiramente, em uma visão neoclássica, que muitos economistas chamam de marginalista devido ao método utilizado. E, em segundo lugar, na abordagem marxista, que analisa o capital na perspectiva dialética, num contexto social das relações de poder e exploração.

Na tradição marxista, conforme Sousa (2004), o conceito de capital traz ainda implícita a negação de dois corolários. O primeiro é que se aplica a qualquer espécie de sociedade, passada, presente ou futura, não sendo específica a

nenhuma delas; o segundo é que se postula a possibilidade de que objetos inanimados sejam produtivos no sentido de que geram um fluxo de renda.

O conceito marxista de capital é algo que, em sua generalidade, é bastante específico ao capitalismo. Embora seja anterior ao capitalismo, na sociedade capitalista, a produção do capital prevalece e domina qualquer outro tipo de produção. Nessa perspectiva, Marx (1885, p. 186) afirma que o capital não é uma coisa, “mas uma relação de produção definida, pertencente a uma formação histórica particular da sociedade, que se configura em uma coisa e lhe empresta um caráter social específico”.

Assim, o capital é uma categoria complexa, que não é passível de uma definição simples, já que a maior parte dos escritos de Marx foi dedicada à exploração de suas múltiplas expressões. Diante disso, convém não confundir “capitalismo” e “capital”. O primeiro é um modo de produção nascido da penetração do segundo na esfera da produção. Mas antes de transformar o modo de produção, o capital existia, no seio dos modos de produção anteriores, essencialmente em sociedades feudais e semifeudais e no modo de produção asiático. É alicerçado pela divisão da sociedade em duas classes essenciais: a dos proprietários dos meios de produção (terra, matérias-primas, máquinas e instrumentos de trabalho) – sejam indivíduos ou sociedades –, que compram a força de trabalho para alavancar a produção; a dos proletários, que são obrigados a vender sua força de trabalho, pois não têm acesso direto aos meios de produção ou de subsistência, nem capital que lhes permita trabalhar por conta própria (MANDEL, 1981).

A periodização histórica do desenvolvimento do capitalismo possibilita-nos identificar inicialmente a existência de um estágio que começa com a acumulação primitiva até os primeiros passos do capital para controlar a produção de mercadorias e, nela, comandar o trabalho, mediante o estabelecimento da manufatura do século XVI a meados do século XVIII.

Nesse estágio/período, designado como capitalismo comercial (ou mercantil), a burguesia “afirma-se como classe que tem nas mãos o controle das principais atividades econômicas e confronta-se com os privilégios da nobreza fundiária” (NETTO; BRAZ, 2008, p. 170).

A partir da segunda metade do século XVIII, o capitalismo ingressa num novo estágio de desenvolvimento. Isso se deve diretamente a mudanças políticas e

técnicas (Revolução Burguesa, com a tomada do poder do Estado, e a Revolução Industrial).

Esse segundo estágio configura-se como capitalismo concorrencial¹ (também chamado de liberal ou clássico), que perdurará até o último terço do século XIX consolidando-se nos principais países da Europa Ocidental, conforme Netto e Braz (2008, p. 171-172), “erradicará ou subordinará à sua dinâmica as relações econômicas e sociais pré-capitalistas e revelará as suas principais características estruturais”.

Ao longo do capitalismo concorrencial, a classe capitalista foi se diferenciando em razão do volume de capital nas mãos dos capitalistas. Na segunda metade do século XIX, esse quadro já se apresenta estruturalmente modificado, ou seja, “à contração e à centralização, confluíram na criação dos modernos monopólios”, afirmam Netto e Braz (2008, p. 177).

Assim, o entrelaçamento entre monopólios industriais e os monopólios bancários, que começa a se efetivar a partir do último terço do século XIX, deu origem a uma nova forma do capital. Essa fusão de capitais constituiu o capital financeiro, que ganhou centralidade no terceiro estágio evolutivo do capitalismo – o estágio imperialista².

No estágio mercantil do capitalismo, o comércio aproximou povos e regiões que até então não tinham e/ou mantinham relações. Ao estreitar essas relações, o capitalismo concorrencial criou o mercado mundial. Vê-se com isso, nas palavras de Netto e Braz (2008, p. 186), “o caráter abrangente e inclusivo das atividades capitalistas, explicável pela lógica do capital, valor que tem que se valorizar, potência que tem que se expandir para além de qualquer fronteira”.

Na sua expansão mundial, o desenvolvimento capitalista apresentou-se com uma dupla característica, de ser desigual e combinado. Essas características, de acordo com Netto e Braz (2008, p. 187), se

¹ Nikitin (s.d.), Netto e Braz (2008, p. 159) destacam que o desenvolvimento das forças produtivas fez grandes progressos no último terço do século XIX. Na siderurgia, os novos métodos de produção do aço exigiram a substituição de pequenas fundições semiartesaniais. Ao mesmo tempo, vários e numerosos inventos fomentaram avanços na indústria e nos transportes.

² Netto e Braz (2008, p. 159) apontam que o estágio imperialista se gestou nas últimas três décadas do século XIX e experimentou transformações significativas, percorrendo todo o século XX e se prolongando na entrada do século XXI.

explicitaram e se aprofundaram com nitidez no estágio imperialista. A razão deste aprofundamento está no fato de o capitalismo, na fase de dominação dos monopólios, ter efetivamente se constituído como um sistema econômico mundial: o imperialismo [...].

Em uma trajetória de um pouco mais de um século, o imperialismo sofreu significativas transformações. Da história desse estágio do modo de produção capitalista, Netto e Braz (2008) destacam três fases: a clássica – situada de 1890 a 1940, a dos “anos dourados” – apontada como o período compreendido entre a Segunda Guerra Mundial e a entrada dos anos 1970, e a do capitalismo contemporâneo – de meados dos anos 1970 até os dias atuais. Com toda essa periodização histórica,

essa cronologia é puramente indicativa, o que nos importa sublinhar é que, malgrado todas as transformações [...], todo esse estágio do capitalismo se desenvolve sob a égide dos monopólios – o que significa dizer que o imperialismo se mantém em plena vigência na entrada do século XXI (NETTO; BRAZ, 2008, p. 192, grifos nossos).

Mandel (1982, p. 85) destaca que “os períodos cíclicos de prosperidade [são] mais longos e intensos, e mais curtos e mais superficiais [são] as crises cíclicas”, ao destacar que o verdadeiro suporte do capitalismo, no domínio da economia era uma “onda longa expansiva”³. Isso indica, na acepção de Netto e Braz (2008), que houve supressão das crises, mas seus impactos viram-se reduzidos, com retomadas rápidas e intensas.

Findada a fase clássica, a ilusão dos anos dourados é enterrada entre 1974 e 1975, num processo de pós-guerra, quando se registra uma recessão generalizada que envolve todas as potências imperialistas (HUSSON, 1999). Com isso,

A *onda longa expansiva* é substituída por uma *onda longa recessiva*: a partir daí até os dias atuais, inverte-se o diagrama da dinâmica capitalista: agora, as crises voltam a ser dominantes, tornando-se episódicas as retomadas [...] (NETTO; BRAZ, 2008, p. 214, grifo dos autores).

³ Segundo Mandel (1982), o capitalismo é marcado por momentos de expansão e contração da atividade econômica que resultam das leis internas do modo de produção capitalista. Apoiando-se na teoria do valor de Marx, Mandel afirma que o desenvolvimento cíclico da economia capitalista é ocasionado pela expansão e pela contração da produção de mercadorias e, conseqüentemente, pela produção de mais-valia. Ernest Mandel (1982) apresenta outros elementos dessa análise em *O capitalismo tardio*.

A configuração do capitalismo que Netto e Braz (2008) designam como contemporânea, inicia-se nos anos de 1970 e continua a ter no centro da sua dinâmica o protagonismo dos monopólios. Entretanto, destaca Harvey (*apud* NETTO; BRAZ, 2008, p. 211, grifo do autor) “as alterações experimentadas pela economia que o capital monopolista comanda são de tal ordem que, para caracterizá-la, até mesmo já se propôs a expressão *novo imperialismo*⁴”.

A crise, em sua profundidade que pôs fim aos anos dourados, desencadeou, na transição da década de 1960-1970, o que se denominou de crise global contemporânea e levou o capital monopolista a um conjunto articulado de respostas que transformou largamente a cena mundial: mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais ocorreram e estão ocorrendo num ritmo extremamente veloz, e seus impactos sobre estados e nações mostram-se surpreendentes para muitos cientistas sociais (BRAZ; NETTO, 2008).

A conjuntura dos anos 1967-1973 mostrou-se desfavorável ao capitalismo destacando-se as mobilizações anticapitalista que registraram seu auge. Além disso, as experiências socialistas ainda não explicitavam sua crise, e a derrota da principal potência imperialista no Vietnã já era irreversível. Uma recessão generalizada de 1974-1975 acendeu o sinal vermelho para o capital monopolista que passou a implementar uma estratégia política global para reverter a conjuntura que lhe era negativa.

Simultâneas à crise, alterações nos circuitos produtivos começam a ser introduzida e inicia-se diante disso, a transição para uma acumulação flexível. Harvey (1993) esclarece que a acumulação flexível se apoia na flexibilidade dos processos de produção e de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo e caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional.

⁴ Para Harvey (2005, p. 36), o que diferencia este tipo de imperialismo de outras concepções de império é a “predominância da lógica capitalista, embora haja momentos em que a lógica territorial venha para o primeiro plano”. Esta imbricada convivência das lógicas de poder é perspicazmente explicada por Hannah Arendt (*apud* HARVEY, 2005, p. 36-37) como “uma acumulação interminável de propriedade [...] tem de basear-se numa acumulação interminável de poder”

Com a reestruturação produtiva do capital, base dessa acumulação flexível, o *mundo do trabalho* é significativamente alterado. Nas grandes empresas, o conjunto de

trabalhadores qualificados e polivalentes [...], que dispõem de garantias de direitos constitui um *pequeno núcleo*; o grosso dos [...] trabalhadores, [...] muitas vezes está vinculado a outras empresas (mediante *terceirização* de atividades de serviços) e submetido a condições de trabalho muito diferentes das oferecidas àquele núcleo – alta rotatividade, salários baixos, garantias diminuídas ou inexistentes etc. (NETTO; BRAZ, 2008, p. 219, grifos dos autores).

Nas áreas em que o comando do capital já existia, registram-se expansões que, dada a sua grandeza, reconfiguram o cenário precedente. É o caso, por exemplo, “da indústria cultural [...] e de serviços [...]. Também na publicidade e na prestação de serviços educacionais e médico-hospitalares”, destaca-se essa realidade (NETTO; BRAZ, 2008, p. 222).

Com exceção dos serviços, a expansão do capital tem alcance denotado na multiplicação das indústrias que operam com novos materiais; tem-se o desenvolvimento da biotecnologia e da nanotecnologia. É nesses domínios que o comando do capital se afirma impetuosamente, assegurando-lhes não só ganhos extraordinários, mas, sobretudo, o controle estratégico de novos recursos necessários à produção de ponta.

Esse controle estratégico é garantido, em primeiro lugar, pelo assombroso grau de concentração e centralização a que chegou a economia mundial. [...] Em segundo lugar, e em consequência dessa concentração e centralização, os grupos monopolistas [...] desenvolveram interações novas [...], nas quais a concorrência e a parceria encontram mecanismos de articulação que lhes asseguram um poder decisório especial (NETTO; BRAZ, 2008, p. 224, grifo dos autores).

O caráter antidemocrático do capitalismo, conforme os autores, ao mesmo tempo em que desqualifica a política, ladeando as instâncias representativas ou nelas fazendo sentir o peso de seus *lobbies*, realiza a sua política, tomando decisões estratégicas que afetam a vida de muitos seres humanos.

O capitalismo contemporâneo particularizou-se pelo fato de, nele, o capital estar destruindo as regulamentações que lhe foram impostas como resultado das lutas do movimento operário e das camadas trabalhadoras [...] (NETTO; BRAZ, 2008, p. 225, grifo dos autores).

Em escala mundial, a estratégia do capital visa romper com todas as barreiras sociopolíticas. A pretensão do grande capital é destruir qualquer trava extraeconômica aos seus movimentos. Netto e Braz (2008, p. 226, grifo dos autores) destacam que “até mesmo as defesas alfandegárias que os países centrais mantiveram nas fases anteriores do estágio imperialista [...] são consideradas anacrônicas”. Para legitimar essa estratégia, o grande capital fomentou e patrocinou a divulgação maciça do conjunto ideológico que se difundiu sob a designação de neoliberalismo (NETTO; BRAZ, 2008).

Essa ideologia legitima o projeto do capital monopolista de romper com as restrições sociopolíticas que limitam sua liberdade de movimento. Ao sustentar a necessidade de diminuir o Estado e cortar suas gorduras, justifica-se o ataque que o grande capital vem movendo contra as dimensões democráticas da intervenção do Estado na economia. Com isso,

o objetivo real do capital monopolista não é a ‘diminuição’ do Estado, mas a diminuição das funções estatais *coesivas*, precisamente aquelas que respondem à satisfação de direitos sociais [...], o que prendem os monopólios e seus representantes nada mais é que um *Estado mínimo para o trabalho e máximo para o capital* (NETTO; BRAZ, 2008, p. 227, grifos dos autores).

Outro elemento diferencial das relações econômicas internacionais dessa fase do capitalismo, segundo ainda Netto e Braz (2008), é a estruturação de blocos supranacionais que passam a constituir espaços geoeconômicos regionais, contando com normas específicas para suas transações e promovendo a integração, sob comando monopolista, de investimentos de mercado. A mais importante transformação que vem passando a economia do imperialismo consiste no processo de financeirização do capital, propiciado por recursos informacionais. Esse processo tem suportes na gigantesca concentração do sistema bancário e financeiro, mas sua razão essencial resulta da superacumulação e da queda das taxas de lucro dos investimentos industriais registrada entre os anos 1970 e meados de 1980.

Por fim, asseveram Netto e Braz (2008), a financeirização do capitalismo contemporâneo fez-se, sob todos os sentidos, hipertrofiada e desproporcional em relação à produção real de valores, tornando-se predominantemente especulativa.

Na entrada do século XXI, o cenário é muito diferente do que despontava na segunda metade do século XX. Se, cronologicamente, dele se separam pouco mais

de três décadas, do ponto de vista societário, a impressão que se tem é a de que se experimenta um mundo novo (NETTO; BRAZ, 2008). Essa metamorfose está justamente na base do conjunto de mudanças que sustentam o mundo novo e que se materializa em alterações no proletariado, no conjunto dos assalariados, na reconfiguração da estrutura de classes, nos sistemas de poder, enfim, na totalidade social que é constituída pela sociedade burguesa.

Nesse contexto, importante e decisivo é assinalar que esse mundo novo resulta, como afirmam Netto e Braz (2008, p. 237, grifos dos autores), na “*ofensiva do capital sobre o trabalho e, por isso mesmo, significa uma regressão social quase inimaginável há trinta anos*”. O saldo dessa ofensiva, até o momento, explicita o crescente alargamento da distância entre o mundo rico e o mundo pobre, a ascensão do racismo e da xenofobia e a crise ecológica do globo (NETTO; BRAZ, 2008).

Nessa perspectiva, já é possível pontuar que a análise teórica e histórica do capitalismo e de seu Modo de Produção (MPC) comprova que a crise não é um acidente de percurso, algo independente do movimento do capital. Nem é uma enfermidade, uma anomalia ou uma excepcionalidade que pode ser suprimida pelo capital. A crise “é expressão concentrada das contradições inerentes ao MPC, [...] é constitutiva do capitalismo: *não existiu, não existe e não existirá capitalismo sem crise*” (NETTO; BRAZ, 2008, p. 157, grifos dos autores). Entretanto, isso não representa a naturalização da crise econômica, como se toda a organização econômica experimentasse crise.

As crises próprias do modo de produção capitalista diferenciam-se claramente da crise pré-capitalista. Se na pré-capitalista a crise era marcada pela diminuição da força de trabalho, com a redução da produção, na crise capitalista a redução da produção gera a diminuição da força de trabalho (desemprego). E há aqui uma diferença essencial, ou seja, a crise capitalista aparece, inversamente à crise pré-capitalista, como uma superprodução de valores de uso. Assim, Salama e Valier (1975, p. 115) destacam que a crise é

a expressão do caráter particularmente contraditório assumido pela acumulação do capital. Contraditório porque os interesses do capitalista entram em frequente oposição, mais ou menos aguda, com os seus interesses enquanto integrante da classe capitalista.

Entre uma e outra crise amplia-se o ciclo econômico e nele podem distinguir-se, esquematicamente, quatro fases que, para Netto e Braz (2008) são: a crise, a depressão, a retomada e o auge. Essas crises não são de causa única, são o resultado da dinâmica contraditória do modo de produção capitalista. Expressam a contradição inerente ao modo de produção, isto é, “de uma parte, trazem à luz as contradições do MPC; de outro, criam as condições para a reanimação e um novo auge” (NETTO; BRAZ, 2008, p. 162). Além disso, marcam um caráter funcional ao MPC, pois constituem os mecanismos mediante os quais o MPC restaura, sempre em níveis mais complexos e instáveis, as condições necessárias à sua continuidade.

Em verdade, a crise ou as crises não interessam nem aos capitalistas, nem aos trabalhadores, mesmo sabendo que seus impactos atingem diferentemente as classes sociais.

Em si mesmas, elas são a demonstração cabal de que esse modo de produção é constituído e dinamizado por contradições e só se desenvolve com a reprodução e a ampliação dessas mesmas contradições (NETTO; BRAZ, 2008, p. 163).

Essas contradições mencionadas pelos autores derivam do que eles chamam de “contradição fundamental do MPC”, ou seja, a contradição entre a produção socializada e apropriação privada. Nesta, a produção torna-se socializada, e essa socialização é progressivamente aprofundada, envolvendo o conjunto das atividades econômicas em escala mundial.

Como se observa, ao longo de sua existência, o capitalismo moveu-se e reformou-se. Mobilidade e transformação estão sempre presentes nele, “*mobilidade e transformação constituem o capitalismo*, graças ao rápido e intenso desenvolvimento de forças produtivas que é sua marca”, como expõem Netto e Braz (2008, p. 169, grifo dos autores). Sua evolução, portanto, é produto da interação, da imbricação, da intercorrência do desenvolvimento de forças produtivas, de alterações nas atividades estritamente econômicas, de inovações tecnológicas e organizacionais e de processos sociopolíticos e culturais que envolvem as classes sociais em presença numa dada quadra histórica (IAMAMOTO, 2009).

1.2. A crise do modo de produção, contrarreforma do Estado e Educação

A contextualização desenvolvida sobre o capitalismo evidencia sua processualidade histórica que impõe e mantém uma realidade compatível com seu funcionamento e aponta que é preciso apreender a lógica que preside o envolver da sociedade capitalista, já que esta é a matriz a partir da qual se organiza a sociedade (TONET, 2012). Assim, nota-se que é impossível compreender a primeira sem buscar as suas raízes.

O capital é uma relação social e não uma coisa, e tem sua origem na compra e na venda da força de trabalho do produtor capitalista, em que se evidencia uma relação de exploração e de dominação do capitalista sobre o trabalhador, “referendada por um processo de socialização humana da qual a base é constituída pelo trabalho alienado” (BRASIL, 2005, p. 9). Essa lógica posta em movimento adquire uma vida própria, um envolver que é sempre resultado dos atos humanos singulares e que pode assumir as mais variadas formas, mas que nenhum poder é capaz de controlar (TONET, 2012, p. 29). À diferença das leis da Natureza, e por isso não vai aqui nenhum determinismo, as leis do capitalismo são oriundas de atos humanos e, portanto, são de carácter histórico-social e não natural (TONET, 2012). Daí porque Marx chama de férreas as leis que regem o capitalismo, destaca Tonet (2012, p. 29), e acrescenta, “Enquanto permanecerem vigentes os atos que lhes dão origem, nenhum outro ato – jurídico, político, ético etc. – poderá controlar essa lógica”.

Este capitalismo e/ou lógica do capital, relacionado sistematicamente com a educação, forja uma concepção de mundo também conveniente ao capitalismo e o resultado só poderia ser a ocultação das contradições inerentes aos embates travados na relação trabalho e capital. Neste sentido, “em seu desenvolvimento, o capitalismo constitui e é constituído de elementos prescritivos dirigidos à ação humana, regulando-a [...], criando um caminho pedagógico”, reforça Brasil (2005, p. 9).

A forma capitalista de produzir delinea-se por meio de processo complexo que se realiza por intermédio de elementos estruturantes da organização do trabalho: divisão do trabalho, comando do trabalho pelo capital, sua heterogestão

cooperativa⁵, fornecendo estratégias desarticuladas e desarticuladoras que embasam o viés dualista que se concretiza no interior do capitalismo (BRASIL, 2005). Imanentes ao processo de trabalho capitalista, há leis que demarcam que o trabalho deve ser dividido, parcelado, possibilitando a atribuição, individualmente, a cada trabalhador de diferentes operações. Brasil (2005, p. 10) salienta que a atividade laborativa dissociada representa tanto a “desvalorização da força de trabalho [...], como também implica diretamente num divórcio constante do próprio conhecimento quando qualifica trabalho manual dissociado de trabalho intelectual”.

As implicações dessa dicotomia são profundas. O desenvolvimento histórico do pensamento burguês origina-se de fatos reais de ordem político-ideológica, advindos de necessidades convencionais da burguesia europeia de tentar esconder, não revelar as verdadeiras causas da impossibilidade de desenvolvimento igual dos indivíduos (OLIVEIRA, 1996).

Assim, tal processo representa a tentativa de suposta homogeneização social dissimuladora da divisão classista que elege o projeto da classe dominante como pertencente à sociedade como um todo. A ordem capitalista é mediada e regulada por uma ação pedagógica que condiciona sujeitos, destacando-se a educação como elo mediador, que, segundo Brasil (2005, p. 11), “proporciona a tendência de se repetir um padrão de classificação hierárquica social numa cumplicidade irrefletida que tende a contribuir para a perpetuação de modelos sociais estabelecidos”.

Os processos educativos atuando sobre sujeitos sociais levam-nos a assimilar atitudes, saberes, condutas, maneira de ser, de agir, todos culturalmente determinados, concretizando-se tipos diferenciados de atos educativos, e a comunicação moderna contém estratégias de convencimento em todo percurso histórico do capitalismo, razão pela qual os meios de comunicação são descritos e aceitos como mecanismos de ajustes visando poder e dominação (BRASIL, 2005, p. 10).

Tendo como objetivo pedagógico criar estratégias eficazes para apropriação do produto e da natureza pelo capital, a forma de produzir capitalista contém elementos prescritivos de uma ação de conteúdo pedagógico estritamente regulativo e instrucional que lhe fornece estratégias e técnicas para o alcance do seu fim.

⁵ Brasil (2005) menciona que heterogestão significa hierarquização do trabalho coletivo, que cria um processo pedagógico com o objetivo de educar técnica e politicamente pelo controle de vários trabalhadores comandados pelo capital.

Assim, esse sistema necessita da razão instrumental⁶, da competitividade e do lucro na produção de mercadorias. A razão Instrumental, que, sendo uma dimensão da razão dialética (substantiva e emancipatória), para Guerra (2000, p. 61), limitada a operações formal-abstratas “e à praticas manipuladoras e instrumentais, fragmentadas, descontextualizadas e segmentadas, [...], é funcional à reprodução social da ordem burguesa”.

Ao mencionar que a onipresença da razão instrumental fundamenta os processos histórico-sociais gerados no capitalismo, Brasil (2005, p. 11), destaca que

A razão instrumental está presente na desqualificação do trabalho desse modo produtivo, na cultura administrada e na indústria cultural, sustenta as ficções ideológicas, as redes de consumo e a recente cultura terapêutica. A isso são somados, [...] a transformação da subjetividade, destroçada, a corrosão do caráter do homem pelo incentivo à deslealdade, o descompromisso e a ausência de solidariedade inerentes à competitividade. [...] Todos esses processos objetivam reforçar a lógica da reprodução do capital.

As estratégias (pedagógicas) capitalistas são expressas e para manter-se o capital, buscam produzir e reproduzir as condições de sua acumulação. Para tal, afirma Brasil (2005, p. 13), “[o capital] estabelece um percurso de caráter continuísta gerador daquelas condições de sua acumulação, ou seja, termina conformando um caminho regulativo”, na medida em que uma dessas condições é a formulação de uma concepção de mundo que representa o real de modo idêntico e indiviso.

Embora não sendo exclusividade do capitalismo, a divisão social e técnica do trabalho é princípio fundante da pedagogia do capitalismo, que contém processo educativo contingente e cujo conteúdo é de formação autoritária e deformação, de (in)formação dirigida e (des)informação intencional, como salienta Brasil (2005), acrescentando que se constitui

em pseudoformação socializada, acrítica e unicamente afirmativa de uma consciência domesticada, da onipresença do espírito alienado, no limite em que condiciona o homem livre, ajustando-o à condição de força de trabalho, transformando-o em trabalhador subjugado pelo capital. Trabalhador que é

⁶ Guerra (2000, p. 61) esclarece que a razão humana é dialética, ou seja, incorpora a contradição, o movimento, a negatividade, a totalidade, as mediações, buscando a lógica de constituição dos fenômenos, sua essência ou substância. A razão dialética refere-se: a uma lógica objetiva que os processos sociais portam e às condições que permitem a reconstrução desta lógica, pela via do pensamento. No capitalismo esta razão fica limitada a uma de suas dimensões: à dimensão instrumental.

possuidor e possuído pelo objetivo último de sobrevivência de organizações acumuladoras e expansoras do capital, que embora desigual e fragmentado, mantém uma ordem superficialmente estável e lógica (BRASIL, 2005, p. 13).

A introdução crescente de novas e avançadas tecnologias tem levado as determinações comuns do processo capitalista a um nível sem precedentes. Em consequência, todo o processo produtivo vem sofrendo enorme reestruturação, com resultados como aumento do desemprego, precarização do trabalho, corrosão dos direitos trabalhistas e sociais, ampliação do trabalho na informalidade, processo de mercantilização das empresas e serviços públicos etc., analisa Tonet (2012, p. 31), que ressalta, ainda, “as consequências não se fazem sentir apenas na área mais diretamente econômica. Elas afetam [...], também e poderosamente, o mundo das ideias, dos valores e das relações sociais”.

Com fundamentação em Marx, Tonet (2012) afirma que o trabalho é o fundamento ontológico do ser social, e que todas as outras dimensões sociais mantêm com ele uma relação de dependência ontológica e de autonomia relativa. Com isso, é fácil perceber que, na medida em que a matriz do mundo está em crise, a educação não poderia deixar de ser envolvida por esta. Para o autor, são exemplos do rebatimento da crise na educação: “[...] a inadequação da forma anterior de educação frente às exigências do novo padrão de produção; [...] [a] busca de alternativas para esta situação; [...] [a impressão a esta] atividade um caráter mercantil” (TONET, 2012, p. 5).

Ainda segundo Tonet (2012), a crise rebate na educação, e isso acontece porque o capital precisa apoderar-se, de modo cada vez mais intenso, de novas áreas para investir. A intensificação do processo de privatização e de transformação dessa atividade, a educação, em uma simples mercadoria.

Frente a esta situação de crise, duas são as respostas mais importantes de teóricos da educação. Uma primeira [...], que pode ser chamada de conservadora, vai no sentido de apontar a necessidade de novas leis, novas políticas educacionais, novos métodos, técnicas e conteúdos, que permitam formar os indivíduos de modo que eles se adequem às novas exigências, de enfatizar a necessidade de parceria da escola com a “comunidade” e com as empresas. [...]. Uma segunda, que poderia ser chamada de progressista [...], entende que são as políticas neoliberais as responsáveis pelo agravamento dos problemas da humanidade [...], põe ênfase numa ‘educação cidadã crítica’ (TONET, 2012, p. 32-33).

A primeira resposta frequente, como destaca o autor, em que se usam termos como qualidade total, formação flexível e polivalente, novas qualificações, competências, empregabilidade etc., tem por certo que a crise é passageira e terá como resultado um novo patamar de desenvolvimento que trará benefícios para toda a humanidade. A segunda, em que os termos como educação democrática, educação participativa, educação emancipadora, educação humanizadora são comumente utilizados, pressupõe a possibilidade de controlar a lógica mais profunda do capital, sem, contudo, exigir a superação radical do capital.

A educação, sendo uma mediação para a reprodução social, tem, em uma sociedade de classes, suas funções sociais voltadas predominantemente à reprodução das relações dominantes dessa forma de sociabilidade. Assim, parece-lhe fadada ao insucesso qualquer tentativa de criar uma escola, uma política educacional, uma educação como algo universal (TONET, 2012).

A crise estrutural em que o mundo está imerso, resultante da lógica do próprio capital, provoca a “barbarização cada vez maior da vida humana, a superação radical do capital e a conseqüente instauração de uma sociedade comunista” (TONET, 2012, p. 37), que se colocam como objetivos evidentes. Por isso, toda atividade educativa, teórica e prática, que pretendam contribuir para formar pessoas que caminhem no sentido de uma autêntica comunidade humana, devem nortear-se pela perspectiva da emancipação humana e não pela perspectiva da construção de um mundo cidadão; pois “um mundo cidadão significaria a melhor forma política de reprodução da sociabilidade, mantendo, ao mesmo tempo, a desigualdade social” (TONET, 2012, p. 37).

O sistema escolar público, universal, gratuito, obrigatório e secularizado tem, conforme Debrey (2003), sua gênese, na forma intelectual e moral iluminista-burguesa-liberal do século XVIII, como ponto de apoio do conhecimento aos processos produtivos capitalistas. Segundo o autor, direta ou indiretamente, “a educação formal e sistematizada, sempre foi pensada para estar a serviço do processo produtivo” (DEBREY, 2003, p. 16). A educação fundamental, em seus aspectos de desenvolvimento psicomotor, formação cognitiva e estético-afetiva, não deixa de constituir um momento básico de articulação do ensino-aprendizagem para a futura qualificação técnico-profissional, como exigência do mercado e do sistema produtivo hegemônico.

O imperialismo, ao impor profundas transformações na forma de organização das relações de produção, contextualiza a sociedade urbano-industrial, estabelece à escola, organizada no entorno das fábricas, a finalidade de ajudar a construir métodos industriais modernos, isto é, de desenvolver ao máximo, no trabalhador, as atitudes maquinais e automáticas, “romper com o velho nexos psicofísico do trabalho profissional qualificado, que exigia uma determinada participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador” (GRAMSCI, 1978, p. 397).

As transformações por que passam a organização, a distribuição e o consumo no âmbito das relações capitalistas de produção têm provocado abalos sísmicos nas relações existentes entre educação e sociedade urbano-industrial (JUNIOR; BITTAR, 1999). Esse contexto constrói uma nova concepção de educação, marcada pelo cariz ideológico da era do capital global: o neoliberalismo; em que “a educação é concebida como um instrumento que alavanca o processo de acumulação do próprio capital” (JUNIOR; BITTAR, 1999, p. 163).

No Brasil, a mais antiga notícia que se tem da educação⁷ é datada do início do período colonial e ainda que não se tenha por objetivo resgatar cronologicamente a sua história no país, considera-se importante nos reportarmos a um dos aspectos, apontados por Büll (1998, p. 68), como cruciais dessa trajetória, em que,

Com o adensamento da contradição entre a classe trabalhadora e a burguesia industrial, no início do século XX, a questão social passa a requisitar intervenções estatais mais posicionadas, as quais contam com o apoio de segmentos da burguesia e da Igreja Católica.

As respostas oferecidas pelos grupos dominantes às reivindicações populares sempre tiveram como diretriz a tutela e o paternalismo, como expressões de uma cultura autoritária gestada e legitimada na própria história da sociedade brasileira, como um passado que novamente se faz presente, destaca ainda Büll (1998). Já Ianni (1991, p. 5) aponta que os setores dominantes da sociedade revelam certa dificuldade ao posicionar-se diante das reivindicações populares emanadas das desigualdades sociais que afetam as classes subalternas, reagindo

⁷ Junior e Bittar (1999), no texto *Educação e capitalismo periférico globalizado*, descrevem e destacam que historicamente o traço distintivo da educação brasileira foi a exclusão e o elitismo.

muitas vezes de maneira intolerante “tanto em termos de repressão como de explicação”. Para o autor, essa inclinação é muito forte no presente.

Na história recente, no final da década de 1980 e no início da década de 1990, embora com a promulgação da Carta Constitucional, que carrega consigo a regulamentação de direitos sociais, intensifica-se a exploração do trabalho humano na busca incessante pela maximização do lucro, com reflexos diretos nas condições de vida e trabalho de grande parte da população. Além disso, as relações entre Estado, sociedade civil e mercado passam a ser redefinidas tendo em vista a mínima intervenção estatal, de forma a abrir espaço ao livre mercado. No contexto de crise e de mundialização do capital, o Brasil passa a implementar programas de ajuste estrutural e de estabilização econômica para adequar o país à nova ordem econômica e seguindo as recomendações do Consenso de Washington. Os sucessivos governos brasileiros colocaram em curso políticas macroeconômicas de estabilização e reformas estruturais liberalizantes centradas na abertura comercial, financeira, produtiva e tecnológica (FIORI, 1996). Além disso, Alencar (2008, p. 65) ressalta que “promoveram a estabilização monetária ancorada no dólar, na política de privatização, na reforma do Estado e na desregulamentação do mercado de trabalho”.

Nesse projeto neoliberal, a intervenção na educação, com vistas a servir aos propósitos empresariais e industriais, tem duas dimensões, como afirma Silva (1997, p. 12): de um lado, é central atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho, fazendo com que as escolas preparem melhor seus estudantes para a competitividade do mercado nacional e internacional; de outro, é importante “utilizar a educação como veículo de transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da iniciativa”.

Com isso, reafirma-se a ideia de que o processo de desenvolvimento histórico do Brasil encontra-se impregnado por um presente que insiste em não romper com a dominação do capital sobre todas as esferas da vida cotidiana. Para Büll (1998, p. 73), trata-se de “[...] uma história de avanços e retrocessos, marcada fundamentalmente pela exploração de uma classe sobre a outra, através da expropriação do trabalho alheio”.

Ao reconhecer a contradição fundamental que caracteriza esse importante campo da política social, a educação tem sido utilizada como uma das alternativas

importantes para oferecer respostas às requisições da ordem vigente, qualificando o quadro de pessoal conforme as necessidades impostas pelo capital e garantindo as condições necessárias para sustentação e consolidação das constantes alterações realizadas na base econômica da sociedade, relacionando diretamente educação e cultura.

Inspirado em Marx, Vasquez (1977, p. 448) denomina esse processo como “coisificação [das] relações entre homens, ou seja, descreve-se o caráter fetichista dos objetos (mercadoria, dinheiro e capital) em que as citadas relações se objetivam ou se materializam”.

A educação é requisitada, nesse contexto, como um dos instrumentos de difusão de uma cultura dominante, com o objetivo de reproduzi-la e conservá-la, mostrando que o modo capitalista de produzir é também o modo capitalista de pensar (MARTINS, 1978). Acerca disso, Almeida (2000, p. 65), entre outros aspectos, ressalta que

o fato da política educacional ser a responsável pela administração, em última instância, do acúmulo científico e tecnológico, dos conhecimentos, ideias e valores de uma dada sociedade [...], é nesta dinâmica, principalmente nas sociedades modernas, que a cultura, com seus mecanismos de elaboração e difusão, se processa de forma a estabelecer diferenças significativas entre grupos sociais que a ela tem acesso.

O próprio processo pelo qual a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) foi aprovada é, para Büll (1998), expressão clara da cultura autoritária que, apesar do fim do regime militar ditatorial, ainda persiste nos meandros da sociedade brasileira. O cenário de elaboração e aprovação da LDB de 1996, que se arrastou por quase uma década no Congresso Nacional, representou os embates, as discussões e os conflitos de grupos e de classes, na concepção político-educacional e suas relações na construção de diretrizes, fins e princípios estabelecidos na nova lei. A proposta teórica, metodológica e pedagógica da nova política educacional do Estado centrou-se no discurso de valorização de uma educação cidadã para o trabalho, mistificando e expressando, porém, “a reestruturação econômica do sistema capitalista em sua lógica de poder e hegemonia do mercado ante a autonomia política da sociedade” (DEBREY, 2003, p. 22).

Essas alterações estão sendo tratadas aqui a partir de sua inserção em uma dinâmica mais ampla, e não como ações pontuais ou isoladas que respondem

somente pela reorganização da produção, mas também pelo próprio desenvolvimento do capitalismo em sua reprodução em nível mundial, possibilitando que organismos internacionais passem a ditar regras para aqueles países considerados em desenvolvimento.

Nesse viés, para Almeida (2000), a aprovação da LDB (BRASIL, 1996) representou um marco nas mudanças ocorridas no âmbito da política pública de educação, estabelecendo um novo projeto no país, adequado a um projeto societário cujos objetivos estão centrados no ajuste da educação escolarizada às necessidades sociais, técnicas e político-ideológicas da atual fase de expansão do capitalismo.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma 'internalizada' (isto é, pelos indivíduos devidamente 'educados' e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação e implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

O processo de regulamentação da LDB (1996) também trouxe em seu bojo um conjunto de medidas que mais diretamente mudaram a face do ensino superior no Brasil. Visando à reforma da educação superior, foram produzidas duas relevantes frentes ministeriais: no MARE (Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado), com base no Plano Diretor da Reforma do Estado, e no MEC, valendo-se do capítulo Da Educação Superior, cenário jurídico de natureza múltipla e vaga, mas suporte legal para uma série de ações posteriores, como expõem Silva Júnior e Sguissardi (2001). Os autores acrescentam que

A análise das propostas e ações originárias desses dois ministérios permite identificar a radical opção do MARE por um processo que restringe claramente a esfera pública da educação superior, assim como a mais dissimulada opção do MEC por medidas menos incisivas ou parcialmente negociadas, mas, ainda assim, com idêntico viés privatista desse nível de ensino.

A contrarreforma do Estado brasileiro (e seus reflexos na política de educação) coaduna-se com a política de conteúdo neoliberal, materializando-se no

Estado Mínimo, na abertura econômica e financeira e na regulação do mercado, como também no direcionamento do fundo público, com maior amplitude para os setores privados e para esfera pública não estatal. Nesse viés, é possível dizer, de acordo com Debrey (2003, p. 37), que a natureza das políticas sociais na organização neoliberal de Estado e na educação expressa-se “fundamentalmente nos setores de financiamento, gestão e estrutura curricular [...], objetivando maior produtividade e competitividade no mundo da sociabilidade do capital”.

A progressiva privatização da educação em quase todos os níveis, sobretudo no superior, incide em mecanismos como os de parcerias público-privado, terceirização de serviços, bolsas, fundações municipais, apoio de infraestrutura e implantação das organizações da sociedade civil.

Nessa perspectiva, para compreender as reformas (ou contrarreformas) na educação, faz-se “necessário considerar e analisar o processo hegemônico de interesses de classes na formação dos blocos de poder na história recente do Brasil (1964 a 1990)” (DEBREY, 2003, p. 39). Também é importante considerar, nessa análise, as relações das novas demandas da política de gestão do trabalho com as reformas da educação.

O novo bloco no poder, a partir de 1990, estrutura-se, em linhas gerais, de acordo com Boito Junior (*apud* DEBREY, 2003, p. 40-41), nos interesses do capitalismo,

do imperialismo e de toda a burguesia – é o círculo da desregulamentação do mercado, da redução de salários [...], e da redução de gastos e direitos sociais; [da] política de privatização que favorece o imperialismo e uma fração da burguesia brasileira, o capital monopolista, e marginaliza o pequeno e médio capital [...]. Os grandes grupos monopolistas nacionais e seus associados estrangeiros serviram-se do discurso neoliberal de defesa do mercado e da concorrência para consolidar sua posição monopolista; [do] grande capital que é fração hegemônica no bloco do poder, [representando] a política de abertura comercial e de desregulamentação financeira [...] associadas.

A reestruturação produtiva do capital no Brasil vem se realizando de forma dependente e subordinada aos interesses do capital externo e da política desreguladora do Estado na dinâmica neoliberal, adotada pelos governos brasileiros dos anos 1990, bem como de forma seletiva e excludente, com a colaboração dos

grupos dominantes locais, aliados aos interesses hegemônicos dos estados centrais e das transnacionais.

Isso significa, conforme Marx (1988, p. 226), que “a produção de mais-valia ou a extração de mais trabalho constitui o conteúdo e o objetivo específico da produção capitalista”; ou seja, a produção capitalista de mercadorias e seu consumo, por meio do dinheiro, geram o processo de reprodução do capital, mediante a mais-valia.

Nesse sentido, a escola contemporânea não é um lócus apenas de transmissão e circulação de ideias, mas, fundamentalmente, o espaço de práticas sociais, materiais, intraescolares e de sociabilidade do modo de produção capitalista, afirma Enguita (1989 *apud* DEBREY, 2003, p. 43),

pode-se considerar, a partir do século XVIII, a estreita vinculação da educação com o mundo real da produção e do trabalho. Conhecer o mundo do trabalho e da produção, sob a hegemonia do capital, é indispensável para a compreensão das políticas educacionais do Estado, bem como da natureza e contradições dessas políticas em seu desdobramento [...].

A ligação entre o mercado e a política educacional institucionalizada pelos organismos financeiros internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), mostra-se estreita no controle da política econômica e financeira dos países dependentes, e evidencia a subordinação e inserção da classe capitalista local aos interesses externos do capital financeiro, como uma logicidade do bloco do poder. Textualmente, o BID expressa que

deseja aplicar ao ensino superior os mesmos critérios que são válidos para todos os investimentos. Os financiamentos devem sustentar atividades que façam sentido econômico, que gerem mais benefícios do que o mercado pode proporcionar, que correspondam a uma prioridade social e que não seriam promovidos por uma atuação isolada das forças do mercado (BID, 1996 *apud* DEBREY, 2003, p. 48-49).

Em suma, como fora delineado e reforçado aqui, o movimento de reconfiguração da educação superior brasileira teve como meta a reorganização do espaço social, segundo a lógica do mercado, em meio à redefinição do conceito de público e privado. O processo de expansão do capital tende a reorganizar o espaço

social da educação segundo sua própria racionalidade, entretanto, não o fazendo apenas do ponto de vista econômico: no ato da reorganização econômica, a esfera de natureza simbólico-cultural altera-se, para constituir-se “de valores e signos próprios da lógica do capital em um processo de subsunção do educacional à produção econômica, no contexto de tecnificação da política e da cultura” (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2001, p. 80).

1.3. A Educação como mercadoria: alienação, fetichismo e reificação

O desenvolvimento do modo de produção capitalista da metade do século XIX e a ascensão da sociedade burguesa são a gênese de um processo conhecido como alienação e do estranhamento e sua reprodução nos dias atuais. Muitos pensadores, anteriores a Marx, trouxeram uma concepção diferenciada de ser social e de mundo. Hegel empregou o termo alienação para indicar o próprio estranhamento da consciência por si mesmo, pelo qual ela se considera como uma coisa. Esse conceito é retomado por Marx, que, por sua vez, acompanhando as discussões de sua época, o utiliza para analisar a situação do operariado diante do regime de exploração capitalista.

Lefèbvre (2009, p. 42) argumenta que

A alienação do homem não é teórica e ideal, ou seja, algo que se representa exclusivamente no plano das ideias e dos sentimentos; ela também é, acima de tudo, prática e se encontra em todos os domínios da vida prática. O trabalho é alienado, escravizado, explorado, tornado exaustivo e esmagador. A vida social, a comunidade humana, tornou-se dissociada pelas classes sociais, arrancadas de si mesma, deformada, transformada em vida política, enganada e empregada como meio de dominação do Estado. O poder do homem sobre a natureza, do mesmo modo que os bens produzidos por essa potência estão açambarcados, e a apropriação da natureza pelo homem social se transformou em propriedade privada dos meios de produção. O dinheiro, esse símbolo abstrato dos bens materiais criados pela mão do homem (isto é, pelo tempo de trabalho social, meio necessário para produzir este ou aquele bem de consumo), comanda e domina aqueles que trabalham e produzem. O capital, essa forma de riqueza social, essa abstração (que, em certo sentido, e em si mesmo, é somente um jogo de escritas comerciais e bancárias), impõe suas exigências à sociedade interna, implicando uma organização contraditória da sociedade, ou seja, a escravização e os empobrecimentos relativos da maior parte dela.

Marx (1988), em suas análises, destaca dois fatores importantes para a compreensão ontológica do ser social: o histórico e o social.

Na obra *O Capital*, Marx (1980) assevera que a Natureza transmuta-se em natureza humana, não apenas no sentido de reproduzir a existência genérica (individual e singular) do homem/mulher de forma isolada, mas passam a existir particularmente nas relações e inter-relações sociais. O liame que separa o ser natural (homem/natureza e natureza/homem) e o ser social, ou seja, em seu processo de socialização, é muito tênue. Esse processo só ocorreu na era primitiva. A partir de então, todos os homens e mulheres são o resultado das relações e inter-relações sociais, ou seja, do humano-genérico.

Retornando à ideia do caráter *misterioso da mercadoria*, Marx (1988), emprega o conceito de *fetichismo* da mercadoria, sob o ponto de vista da sua teoria do valor. A produção de mercadorias sedimentadas nas relações de dominação de quem detém os meios de produção, na teoria marxiana, torna-se “fantasmagórica” na medida em que ocultam as características da própria relação de trabalho. E isso se deve ao fato de que a mercadoria possui um duplo sentido de valor: um de uso e outro de troca.

Para Marx, o fetichismo é uma modalidade de alienação e com isso, nota-se que é impossível pensar o fetichismo sem considerar a alienação. Nessa perspectiva, ao analisar a teoria social de Marx, Netto (1981, p. 73) apreende que “as formulações sobre o fetichismo assumem um sentido e uma funcionalidade muito específicos”, configurando uma caracterização global da positividade posta pelo capitalismo quando este atinge a sua maturidade plena. Assim,

O fetichismo próprio à sociedade burguesa constituída se manifesta, é indiscutível, em e por formas de vivência e representação alienadas. O fetichismo põe, necessariamente, a alienação – mas fetichismo e alienação não são idênticos (NETTO, 1981, p. 73-74).

Em toda a sociedade, segundo os *Manuscritos de 1844*, de Marx, independente da existência de produção mercantil, em que vigore a apropriação privada do excedente econômico estão dadas as condições para a emergência da alienação. Para Netto (1981, 74), talvez aqui fosse mais correto dizer aonde “a destinação do excedente não passa pela decisão democrática direta dos agentes sociais particulares”.

Marx diz em *O Capital* que o fetichismo implica a alienação, realiza uma alienação determinada e não opera compulsoriamente a evicção das formas

alienadas arcaicas. O que se instaura, entretanto, é uma forma nova e inédita que a alienação adquire na sociedade burguesa constituída, assim entendidas as formações econômico-sociais embasadas no modo de produção capitalista dominante, consolidado e desenvolvido (Netto, 1981).

A crítica central de Marx em sua teoria do ser social burguês se concentra sobre a reificação capitalista das relações de produção e alienação do trabalho. Na sociedade regida pela lógica da produção e do consumo, a realização do trabalho é sua reificação objetiva, ou seja, o sujeito trabalhador é transformado, e a natureza a ser transformada, tornam-se “coisas”. Tudo e todos se tornam “coisas”. É nesse sentido que a realização do trabalho é a negação do ser humano, tanto em sua universalidade quanto em sua singularidade.

No sentido fundamental do termo, a alienação da humanidade significa perda de controle, sua corporificação numa força externa que confronta os indivíduos como um poder hostil e potencialmente destrutivo. Para Mészáros (2006, p. 298), quando Marx analisou a alienação em seus *Manuscritos de 1844*, “indicou seus principais aspectos: a alienação dos seres humanos em relação à natureza: à sua própria atividade produtiva; à sua espécie [...] e de uns em relação aos outros”.

Nesse aspecto, o trabalhador aliena-se do trabalho, perde sua essência humana, e outrem assume o poder de comandar a sociedade e a sua própria vida, assevera Silva (2011, p. 130) que “o trabalhador perde o trabalho, o saber e, conseqüentemente, submete-se ao poder pernicioso do capitalismo”. Essa progressiva incorporação do trabalhador aos sustentáculos da produção de mercadorias torna-se um dos pilares da reificação das relações sociais.

Ao tematizar as conexões entre capitalismo e reificação, Netto (1981, p. 16) defende a tese de que a manutenção funcional do capitalismo tardio tem seu elemento axial na reificação das relações sociais, conceituando-a como fenômeno sociocultural “que engendra a resistência histórica deste sistema cuja falência global a crítica teórica vem anunciando há muito tempo”; acrescentando que esta se encontra encravada na problemática da alienação e do fetichismo.

À base de suas pesquisas e descobertas econômico-sociais, Marx localiza na forma do produto mercantil a fonte do mistério que o torna algo estranho e alheio, algo alienado aos agentes particulares, destaca Netto (1981, p. 78) e acrescenta afirmando que a forma mercadoria “não é apenas a célula econômica da sociedade

burguesa: é também a matriz que contém e escamoteia a raiz dos processos alienantes quem tem curso nesta sociedade”.

Com o fetiche da mercadoria, do dinheiro e, especialmente, do salário, o mundo real, e não apenas a consciência que os homens (e mulheres) tomam deste mundo, “é desfigurado e posto de cabeça para baixo”, afirma Antunes (2006, p. 212), que acrescenta

a consciência dos homens (e mulheres) não se põe ela própria de cabeça para baixo, ante ao contrário, é o mundo desfigurado e posto de cabeça para baixo pelo fetiche que deforma e inverte a consciência humana [...], é o mundo mágico e enfeitado do mercado, do dinheiro e da produção de mercadorias que enfeitiça e engana o homem (e a mulher) [...]. A abolição do fetiche pressupõe, por isso, a abolição da produção baseada no capital.

Netto (1981, p. 80) afirma que fundado na socialização da sociedade, processo descrito na primeira seção do *Manifesto do Partido Comunista*, de Marx, o dinamismo do capitalismo promove simultaneamente a dessacralização do mundo extra-humano, implementando tecnologias que implicam efetiva e crescente desantropomorfização da realidade, desenvolvendo as ciências e fazendo delas um componente imediato de forças produtivas gigantescas, gratificando só as posturas manipuladoras ante o real, a sociedade burguesa profana e laica. Nessa sociedade, a matriz, a estrutura, a funcionalidade e a significação dos processos alienantes e das representações alienadas, logo, das relações sociais mistificadas, são de caráter estritamente social. O autor continua dizendo que

depois de 1857-1858, o fetichismo que Marx conceptualiza consiste precisamente nisto: é através dele que os processos alienantes de se concretizar em projeções substantivas objetuais – redundam na reificação das relações sociais. O que as investigações marxianas posteriores a 1957-1858 fazem é situar a reificação, posta pelo fetichismo, como natureza específica da alienação que se engendra na sociedade burguesa constituída [...] (NETTO, 1981, p. 80).

As formulações marxianas sobre o fetichismo permitem apanhar os fenômenos próprios no mundo burguês concretizado. Netto (1981, p. 81) destaca que “enquanto a organização capitalista da vida social não invade e ocupa todos os espaços da existência individual [...] ao indivíduo sempre resta um campo de manobra ou jogo”, onde ele pode exercer minimamente a sua autonomia e o seu poder de decisão, onde lhe é acessível um âmbito de retotalização humana que

compensa e reduz as mutilações e o prosaísmo da divisão social do trabalho, do automatismo que ela exige e impõe.

A organização capitalista da sociedade macroscópica impinge-lhe os seus ritmos e os ciclos, introduzindo com sua implacável lógica o relógio de ponto e os seus padrões em todas as micro organizações. Nesta sociedade constituída, a maioria esmagadora dos homens, proletários e não proletários, tem a impressão de que sua existência é direcionada por uma instância alheia, incógnita e impessoal, que se manifesta pelo “conta gotas” institucionalizado, analisa Netto (1981, p. 84), que acrescenta relatando que

nesta sociedade, o fetiche por excelência, o dinheiro, já deixou de ser uma coisa natural: o fluxo monetário mundial, com as suas necessidades de rápida mobilidade e conversibilidade, retirou de há muito da consciência dos agentes sociais particulares o reenvio ao brilho dos metais preciosos – as prosaicas e sujas cédulas, ou mais recentemente o asséptico cheque, que não remetem ao fascínio do ouro, mas ao conteúdo material do espetáculo das vitrines dos grandes magazines [...].

Os processos alienados e alienantes não resgatam, das épocas precedentes, a naturalização de forças sociais desconhecidas e/ou sua atribuição a qualquer sujeito mítico ou a individualidade humana privilegiada; simplesmente se coisificam em exterioridades, “alteridades sociais que compõem um largo repertório objetual cujos elementos singulares são vividos e percebidos como dados autônomos, substancializados e conclusos” (NETTO, 1981, p. 85). O autor reforça que o caráter de coisa que as relações sociais adquirem na forma da mercadoria é, agora, o caráter das subjetivações humanas; elas se coagulam em práticas sociais em que os agentes sociais particulares não reconhecem como sua, e o fetichismo mercantil passa a ser o fetichismo de todo intercâmbio humano.

Em suma, a sociedade burguesa constituída repõe a factualidade alienada e alienante com que a forma mercadoria mistifica as relações sociais em todas as instâncias e níveis sociais.

Nas análises sobre a educação, o tema do *fetichismo da mercadoria* define-se como um importante ponto de partida para compreender a lógica de mercado que invade progressivamente a organização educacional. A educação encontra-se inserida numa problemática sociedade de mercados capitalistas, e uma das consequências desse processo são as tensões de interesses sociais antagônicos.

As tendências da educação, para Silva (2011, p. 133), parecem estar diretamente articuladas às

demandas de um mercado insaciável [...]. Como decorrência, os sistemas educacionais dos vários países sofrem pressões para construir ou consolidar escolas mais eficientes e aptas a preparar as novas gerações e, além da atualização do sistema escolar, criam-se mecanismos para regulação e controle de uma educação falsamente continuada.

A lógica privada na administração do ensino, pautada na crescente política de privatização da educação e em processos institucionais e pedagógicos que são submetidos cada vez mais aos processos empresariais de organização, expressa a busca da eficiência e da produtividade (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002). Nesse sentido, o problema do *fetichismo* não termina com a revelação do social, em sua objetivação petrificada, mas conduz à necessidade de decifrar as determinações subjetivas desse social (pela base), pela qual a própria produção, como subjetividade, seria determinada na *lógica do fetiche*, de modo que se preserve a continuidade do sistema vigente, na medida em que lhe corresponderia uma determinada consciência alienada (SILVA, 2011).

Documentos de organismos multilaterais, como o Banco Mundial, a Unesco, o Cepal, de mercados regionais, como o Mercosul e a União Europeia, ou os de governos nacionais são unânimes em assegurar a centralidade da educação nas atuais circunstâncias econômicas e políticas. Em primeiro lugar, porque a educação, como informa Moraes (*apud* SILVA, 2011, p. 133, grifo do autor),

tornou-se mercadoria mediante a introdução de mecanismos de mercado no financiamento e gerenciamento das práticas educacionais. Um produto a mais entre os muitos a serem consumidos. Em segundo, porque a ela é atribuída a função de formar a força de trabalho com as *competências* necessárias para atender ao mercado.

Assim se, por um lado, se ampliam os números de resoluções, leis, pareceres e inúmeros outros documentos nacionais e internacionais, operando um verdadeiro *transformismo* na educação contemporânea; por outro, embora aumente a oferta de matrículas, mantém-se um grande índice de evasão escolar, seguem caóticos os índices e as práticas formativas escolares; os sistemas de ensino padecem de um enorme centralismo e verticalização. E, com isso, a educação

segue como alvo de uma política de desregulamentação do Estado e de interesses mercadológicos em seu funcionamento.

CAPÍTULO 2

FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL: A REALIDADE DO ESTÁGIO EM FACE DA DINÂMICA CONTEMPORÂNEA

Nesse segundo capítulo discute-se a formação profissional em Serviço Social, no viés do estágio, em face da dinâmica contemporânea. Os fundamentos sociohistóricos da profissão e a construção/representação do estágio como componente do processo de formação são refletidos a luz da dinâmica do movimento de crise do modo de produção e da contrarreforma da educação superior. O que se relaciona com o debate sobre o delineamento histórico do estágio. Assim, [...] “as novas formas de produção demandariam um novo tipo de trabalhador: mais qualificado, mais flexível, mais envolvido com a produção” (LARANGEIRA *apud* CATTANI, 1997, p. 92).

2.1. Serviço Social: profissão, formação e o estágio supervisionado

O Serviço Social é uma profissão relativamente nova, “que se gesta e se desenvolve no contexto das relações sociais do mundo burguês, sendo produto histórico de determinadas condições socioeconômicas, ideopolíticas” (FORTI; GUERRA, 2013, p. 11) e das transformações societárias que lhe põem e repõem desafios socioprofissionais, acadêmicos e políticos.

A profissão, inserida na divisão social e técnica do trabalho, firma-se na sociedade dotada de dimensão teórica, metodológica, técnica e operativa, sem desconsiderar a ética e a política. Respalda seu exercício nutrindo-se, segundo ABEPSS (2012, p. 73), “do acervo intelectual e cultural herdado, fundamentalmente, do pensamento social na modernidade”. E, a partir da produção teórica, qualificada e acumulada nas últimas décadas, traçou-se um forte embate com o conservadorismo “no que se refere à interpretação teórico-metodológica do Serviço Social, buscando adequar-se criticamente a profissão às exigências do seu tempo” (MENDES et al., 2005, p. 3).

Os processos societários contemporâneos que se manifestaram nos países capitalistas centrais, a partir da segunda metade da década de 1970, e no Brasil nos anos de 1990 expressam o contexto da ofensiva neoliberal. Cabem destaque à

implementação sistemática de uma política macroeconômica que aprofunda a concentração de renda, a privatização do Estado, o sucateamento dos serviços públicos, a desregulamentação e extinção de direitos sociais, ou seja, condições que implicam na emergência de demandas para o Serviço Social, “como a necessidade de redimensionar a formação profissional a partir de uma atitude investigativa que tome como objeto as alterações nos espaços sócio-ocupacionais nos quais se inserem os assistentes sociais” (FORTI; GUERRA, 2013, p. 12). Pode-se observar, ainda, no raciocínio das autoras, que as novas modalidades de produção e reprodução do capital e do capitalismo se expressam na particularidade prático-profissional do Serviço Social em suas dimensões, como por exemplo, do próprio mercado de trabalho. Essas requisições expressas no mercado de trabalho profissional que são, muitas vezes, “apreendidas como inovação, sem que se leve em conta que mantêm no seu cerne a necessidade de controlar e deslocar as contradições resultantes da relação capital e trabalho” (FORTI; GUERRA, 2013, p. 12).

Na fase madura, o capitalismo mais do que nunca necessitava da inovação tecnológica para aumentar a composição orgânica do capital, ampliando a produtividade e a apropriação de mais-valia relativa, acirrando a concorrência intercapitalista e, como consequência, centralizando e concentrando cada vez mais o capital. Assim, enquanto nas fases anteriores do capitalismo o trabalho intelectual estava em larga medida limitado à esfera da superestrutura social, “revela-se hoje cada vez mais orientado para a infraestrutura da sociedade” (MANDEL, 1979, p. 43).

O capital passa a necessitar de produtores com capacidades específicas, tanto para a produção como para a circulação de mercadorias. Para Cislaghi (2011, p. 244), “a fragmentação e a alienação do trabalho penetram, assim, a esfera da ciência e da produção de conhecimento”, sempre aplicado ao desenvolvimento de novos valores de uso e de troca, que maximizem o lucro.

Historicamente, iniciativas de adequação do Estado brasileiro ao projeto neoliberal encontram sede no governo Fernando Collor de Mello (1990-1992). A exemplo de países europeus e dos Estados Unidos da América do Norte, entre outras mudanças, foi apresentado pelo presidente do país a proposta de combate à inflação promovendo cortes nos gastos públicos, dando maior abertura ao mercado interno, reduzindo a máquina estatal e incentivando as privatizações de empresas estatais. Para Ribeiro (2013), esse cenário foi exatamente o que deu sustentação à

chamada *reforma* do Estado brasileiro, com o desmantelamento do modelo nacional-desenvolvimentista e o desencadeamento do *Estado Mínimo* para o trabalho na área social e máximo para o capital, isto é, transferiu para a sociedade civil muitas das responsabilidades sociais afetadas à esfera pública.

Nesse projeto da *reforma*, a busca pela refuncionalização do Estado nos marcos do neoliberalismo resultou em mais mercado livre e menos Estado social. Bering (2003, p. 22) afirma “que implicou num profundo retrocesso social, em benefício de poucos”. A autora contrapõe-se à ideia de que no Brasil ocorreu uma reforma do Estado, como apontam os ideólogos liberais, mas opera-se uma contrarreforma que tem enquanto alvo a desregulamentação de direitos para os trabalhadores e o reordenamento do Estado.

O termo reforma tem, segundo Silva (2010, p. 411), uma clara conotação ideológica de cunho neoliberal, sendo amplamente utilizado para justificar a privatização do patrimônio e dos serviços públicos ocorrida nas últimas décadas. O autor reforça que é “equivocado considerar como reforma um processo que significou um grande retrocesso para as classes populares e o solapamento das condições de reprodução destas”.

A “contrarreforma” que Netto (2004, p. 7) afirma ser a “delapidação do patrimônio público pela via da privatização”, e Batista (1999, p. 65) caracteriza como “a tragédia aventureira do capital”, deixa marcas tanto na concentração da riqueza quanto na expansão da pobreza, pois as perversas condições do modo de produção capitalista impediam que, por meio do trabalho, a realidade de vida dos trabalhadores alcançasse outro patamar. Nesse sentido, Iamamoto e Carvalho (1985, p. 62) acrescentam que a “reprodução ampliada do capital é acompanhada [...] também [de] uma reprodução do antagonismo de classe que tende a se aprofundar”.

Na década de 1990, o governo Fernando Henrique Cardoso dá continuidade e amplia os propósitos liberais. Além das privatizações, a contrarreforma da universidade torna-se parte da contrarreforma do Estado. A proposta do governo, em consonância com os documentos produzidos pelo Banco Mundial (1994) choca-se com os documentos dos Movimentos Sociais vinculados às universidades, que defendiam, entre outros, a universidade pública. Desencadeia-se, neste período, para Lima (2006, p. 5),

uma ampliação do espaço privado não somente nas atividades diretamente ligadas à produção acadêmica, mas também no campo dos direitos sociais conquistados pelas lutas da classe trabalhadora, o que gera um aprofundamento no processo de mercantilização da educação sob a direção política do projeto neoliberal de sociabilidade.

Para os governos, o que passa a ocorrer é a defesa de que a educação como mercadoria deve ser desenvolvida via mercado, o que entra em rota de colisão com a construção da educação pública e de qualidade. Silva (2010) garante que o que se tem, na verdade, é o fundamento econômico vinculado aos interesses do grande capital internacional, determinando os contornos da política social pública. Assim, o projeto apresentado por esses organismos internacionais defende uma integração dos países periféricos à lógica do capital internacional, “sendo a educação entendida pelo pensamento conservador como uma mola propulsora desse processo” (SILVA, 2010, p. 413). No caso do ensino superior, a orientação direta do grande capital a partir de 1990 é que se promova a redução de recursos públicos destinados à sua organização (LIMA, 2006).

Em 1996 é homologada a reforma na educação com a LDB (BRASIL, 1996). Dentre suas propostas estava a diversificação das modalidades de ensino. “A flexibilização da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão [...] [era] prevista desde a Constituição de 1988” (CISLAGHI, 2011, p. 246) e nas novas modalidades de ensino perdem força pois nem todos os cursos a priorizam.

Quando a contrarreforma do Estado transforma a educação de direito em serviço, percebe a universidade como prestadora de serviços, confere um sentido bastante determinado à ideia de autonomia universitária e introduz o vocabulário neoliberal para pensar o trabalho universitário (CHAUÍ, 2001). Isso transparece no uso frequente de expressões como *qualidade universitária*, *avaliação universitária* e *flexibilização universitária*.

A LDB (1996) estimulou a competitividade, a produtividade, a rentabilidade e a flexibilização, elementos que para Ribeiro (2013, p. 83), “[...] concorrem para o aligeiramento da formação profissional com os cursos tecnológicos, sequenciais, a distância e outros”, no sentido de atender à demandas imediatas do mercado. Esse cenário, que resulta na precarização da formação profissional e das profissões, contribui para que instituições educacionais fossem transformadas em organizações sociais, ou seja, em universidades operacionais, como afirma Chauí (2001), geridas

pelos empresários da educação, por aqueles que investem seu capital numa fábrica de ensinar, ao invés de investir numa fábrica de qualquer outro produto.

O aumento de instituições privadas representa um claro projeto educacional que privilegia os interesses econômicos de grupos que tratavam a educação como um negócio. Para Silva (2010, p. 414, grifos do autor), este não foi o único processo de privatização da educação superior em curso, pois este movimento também é observado no interior da universidade pública, “quando são realizadas ‘parcerias’ com instituições privadas, utilizando, por exemplo, as estruturas mais ‘flexíveis’ das fundações”, o que significa o emprego da estrutura físicoacadêmica da universidade em favor de setores privilegiados do mercado.

Nestes termos, assevera Silva (2010, p. 414), “a educação transforma-se em uma poderosa estratégia dominante para reforçar sua dominação e contribuir com a construção de uma aceitação coletiva sobre o culto ao mercado, bem como aprofundar uma integração periférica e dependente [...]”.

Para o autor, o que se pretende com essa reordenação da universidade brasileira é avançar com a financeirização do capital, aprofundando o processo de divisão internacional do trabalho, em que é fundamental a privatização de setores e serviços estratégicos dos países periféricos.

Nos anos 2000, a *reforma* do ensino superior entra em uma nova fase, caracterizada pela busca de uma organicidade ao *novo modelo* que vinha sendo implementado por meio da definição de novos parâmetros, estruturas curriculares e expansão mais acelerada do acesso em nível de ensino (CISLAGHI, 2011). Em 2003, o Banco Mundial lança um novo documento, denominado “Construir sociedades de conhecimento: novos desafios para a educação terciária”. Essas ações determinam, segundo Cislighi (2011, p. 247-248),

uma ampliação do ensino superior privado e ao mesmo tempo mudanças que privatizaram e transformaram por dentro as universidades públicas, num processo de contrarreforma, cujos exemplos mais recentes são o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI –, o Programa Universidade para Todos – PROUNI – e o Programa de Financiamento Estudantil – FIES.

No governo Lula, a condução da política educacional não se diferenciou do modelo proposto pelo capital internacional, cuja centralidade estava depositada na ampliação de vagas no ensino superior para privilegiamento do setor privado. Nessa

direção, “o papel determinante desse governo, em relação ao desmonte do ensino público, foi consolidar a regulamentação jurídica iniciada no período anterior” (SILVA, 2010, p. 417). No ensino superior, a política educacional aprofundou as chamadas Parcerias Público-Privada (PPP) o que, na prática, representou a privatização do ensino público, pois

a concepção da política governamental é que as instituições privadas possuem um caráter público e por isso podem receber recursos fiscais para vender seus diplomas. Então, esse projeto político coloca as universidades públicas e gratuitas no mesmo nível das instituições privadas, que são inclusive chamadas a disponibilizar vagas públicas, fortalecendo a ideia de uma esfera *pública não estatal* e aprofundando a agenda neoliberal para o Brasil (SILVA, 2010, p. 417, grifo do autor).

Diante desse cenário, Ribeiro (2013) destaca que o que se nota na história da educação superior brasileira é um desvio, sem critérios, de recursos públicos para as escolas particulares. Isso significa, de um lado, preparação e abertura de caminhos para os empresários da educação e, de outro, maior exclusão dos segmentos de baixa renda das universidades públicas, cabendo-lhes como consolação os já famosos cursos profissionalizantes.

Com a educação mais voltada aos interesses do mercado, com o atrelamento da educação ao *mundo do trabalho*, tem-se na formação de assistentes sociais a qualificação e o aprimoramento da força de trabalho. Mas, paralelamente, esse processo “contribuiu para a ampliação do conhecimento do estudante sobre a condição do homem como sujeito de sua existência de classe numa sociedade regida pelo modo de produção capitalista”, reforça Ribeiro (2013, p. 83).

A passagem da universidade da condição de instituição social à de organização social insere-se numa mudança geral da sociedade sob os efeitos da nova forma do capital. Essa passagem ocorreu em três etapas sucessivas, explica Chauí (2001, p. 189): numa “primeira etapa, nos anos 1970, tornou-se universidade funcional [...]; nos anos 1980, em uma segunda etapa, em universidade de resultados [...]; e, numa terceira etapa, nos anos de 1990, em universidade operacional [...]”.

A forma como a empresa enfrenta a relação entre o saber obtido na escola e saber obtido pela experiência no trabalho, de acordo com Kuenzer (2002), mostra que o sistema empresarial reivindica não só trabalhadores, mas também estagiários

com o conhecimento e/ou experiência na área de interesse. É considerado conhecimento tanto aquele adquirido no sistema regular de ensino quanto nos cursos profissionalizantes, modalidade bem diferente, proposta pela LDB/1996. Trata-se, então, de acordo ainda com Kuenzer (2002, p. 132), de “conhecimentos instrumentalizáveis a serviço da lógica produtiva capitalista, em sua dimensão técnica e ideológica”.

Ao analisar o tema, Koike (1999, p. 105-106) destaca que as transformações

resultam em novas formas organizativas da produção, do trabalho e da cultura na sociedade, atingindo o conjunto da classe trabalhadora [e que] recaem, igualmente, sobre o profissional de Serviço Social e suas condições de trabalho. Como trabalhador, força de trabalho assalariada que se oferece no mercado, ele tem de competir pelo emprego escasso e pela manutenção de sua empregabilidade. Nessa perspectiva, a formação profissional, marcada pela competitividade e insegurança na obtenção do emprego, corre o risco de relativizar-se, ou mesmo banalizar-se, reduzindo a um mero adequacionismo às exigências imediatas do mercado.

Assim, regida pela instrumentalidade do próprio mercado, a universidade é desafiada a apreender, “de um lado, uma materialidade de formas de sobrevivência, organização e relações de trabalho, [...], e, de outro, o desejo de entender os processos de formação humana articulados a esta nova realidade” (FRIGOTTO, 1998, p. 47).

Nessa perspectiva, a partir da apreensão dialética da totalidade histórica e das particularidades socioeconômicas e políticas que formam a realidade social em sua concretude, o Serviço Social, como uma especialização do trabalho coletivo, vem encontrando os elementos para a compreensão do movimento dinâmico de formação e transformação da sociedade. É nesse processo de apreensão da vida social que a categoria assume a postura de atuar de forma crítica e propositiva, de modo a contribuir para a superação do modelo de sociedade baseado na exploração do trabalho, suas faces excludentes e degradantes da condição humana (IAMAMOTO, 1998).

2.2. O estágio na dinâmica contemporânea

Na contra-corrente da relação da formação profissional e leis do mercado, esta tem se dirigido para a construção de alternativas e estratégias profissionais que

contribuam para a defesa dos interesses da classe trabalhadora (ABEPSS, 2010). Tal direção opõe-se à redução da formação ao mero desenvolvimento da racionalidade técnico-instrumental, o que exige do estágio possibilitar experiências que ultrapassem o atendimento exclusivo das novas demandas do mercado de trabalho, ampliando os horizontes da formação profissional com o desenvolvimento de competências técnico-operativas, de compromisso ético-político e de sustentação teórico-metodológica.

Pensar contemporaneamente a formação profissional requer integrar o complexo debate sobre a relação educação/trabalho; relacionamento que, para Lewgoy (2009, p. 19) “é profundamente significativo tendo em vista a responsabilidade do campo educacional, [...] no início do século XXI”.

Nessa perspectiva, as exigências e os desafios contemporâneos impostos à formação profissional demandam necessariamente refletir sobre as formas reificadas que transformaram o processo educacional em mera mercadoria. Implicam, também, debater as atribuições e o significado da profissão de Serviço Social “perante as forças sociais presentes na sociedade e como atividade inscrita na divisão social do trabalho, o que supõe estabelecer uma estreita articulação entre exercício e formação profissional”, assevera Lewgoy (2009, p. 25).

As formas reificadas, que transformaram o processo educacional em mercadoria, envolvem uma orientação que vai se disseminando por todo o tecido social, que, conforme Cardoso (2001, p. 7), na verdade, é a instalação da “cultura-mercadoria que se torna espetáculo e de modo é estilizada naquilo que é essencial, que não é mercantilizável: seu potencial crítico criador é contestado [...]”. Lewgoy (2009, p. 31-35) expõe que

o uso indiscriminado da lógica mercantilista vai se instituindo como um escudo para evitar que se efetivem projetos que lhe sejam contrários. Em contrapartida e em oposição a essa lógica, um dos desafios está na efetivação do atual projeto ético-político do Serviço Social [...]. A formação dá-se em tempo e espaço construídos historicamente, que se apresentam hoje como aspecto contingente da ação humana, em vez de fundamental. Isso se expressa na própria noção sobre a formação do ensino atualmente proposta.

A noção sobre a formação do ensino superior, atualmente proposta, deixa de ser, segundo Yamamoto (2000, p. 51), a descoberta da verdade histórica, a busca do saber universal, “passando a ser denominada pelo ‘saber pragmático e instrumental’,

‘operativo’ ‘internacionalizado’, produzido sob encomenda para que as coisas funcionem”.

O processo de formação profissional em Serviço Social, que orientado pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS/1996, buscou garantir à profissão uma direção social hegemônica que possibilitasse “integrar o rigor da crítica com a capacidade de manter viva a iniciativa política” (IAMAMOTO, 2000, p. 38). Não se reduziu, como destaca Ribeiro (2013), a elaboração/reformulação de uma grade curricular, a oferta de um conjunto de disciplinas, nem a um simples projeto que assegurasse um título profissional ou uma inserção no espaço sócio-ocupacional do assistente social, pois

coloca-se o entendimento de que a revisão curricular não se faz apenas por um ato legal, na medida em que se concebe que o currículo não se limita a uma grade de disciplinas, mas engloba, de forma articulada, as três dimensões de um projeto educacional: docência teórico-prática, pesquisa e extensão, orientadas por diretrizes básicas da formação profissional (KAMEYAMA, 1998, p. 48 *apud* RIBEIRO, 2013, p. 89).

A formação profissional deve garantir uma formação generalista, ampla e densa, permitir ao assistente social situar-se no mundo contemporâneo, fazer a leitura dos processos sociais em propostas e frentes de trabalho. Além disso, conforme Iamamoto (2000), é necessário dar oportunidade ao desenvolvimento da competência crítica, capaz de decifrar a gênese dos processos sociais, suas desigualdades e as estratégias de ação, para enfrentá-las, supondo competência teórica e fidelidade ao movimento da realidade; competência teórica e ético-política que subordine o *como fazer* ao *o que fazer* e, este, ao *dever ser*, sem perder de vista seu enraizamento no processo social.

Dimensão obrigatória e componente curricular no processo de formação, o estágio é elemento político, determinado e histórico, que não tem existência própria, independente da proposta curricular dos cursos e das relações que estabelece com a sociedade e com o mundo de trabalho dos assistentes sociais (RIBEIRO, 2008). Concebido como “o lócus onde a identidade profissional do [estudante] é gerada, construída e referida [...]; existe desde a fundação das primeiras Escolas de Serviço Social” (BURIOLLA, 2008, p. 13), na década de 1930.

O estágio constitui-se num instrumento fundamental na formação da análise crítica e da capacidade interventiva, propositiva e investigativa do estudante, que precisa apreender os elementos concretos que constituem a realidade social

capitalista e suas contradições. O objetivo é que ele possa intervir, posteriormente como profissional, nas diferentes expressões da questão social, que vêm se agravando diante do movimento mais recente de colapso mundial da economia, em sua fase financeira, e de desregulamentação do trabalho e dos direitos sociais (ABEPSS, 2010).

Em uma retomada histórica acerca do papel e do sentido do estágio na história política brasileira, nota-se que, no governo de Getúlio Vargas, entre 1930 e 1945, o estágio assegurava força de trabalho para a criação de um projeto nacional industrial, de caráter burguês, de expansão do modo de produção capitalista internamente, com subordinação ao capital internacional. Apesar de as primeiras Escolas terem sido criadas na década de 1930, a regulamentação do ensino de Serviço Social somente ocorreu na conjuntura de 1954, quando foi assinado o Decreto nº 35.311/1954, afirma Miguel (1980). O autor ressalta que por esse Decreto era assegurado o controle e a disciplina da sociedade, fortalecendo a prática profissional conservadora dos assistentes sociais. Entretanto, a Lei nº 1.889, de 13 de junho de 1953 (anterior ao Decreto), que legislava sobre o ensino de Serviço Social, segundo Ribeiro (2013, p. 90-91), já fazia menção à prática do estágio ao salientar que

as aulas de Serviço Social deverão atingir um quarto no mínimo do total de aulas e as Escolas de Serviço Social deverão organizar os seus programas atendendo a que no primeiro ano haja preponderância da parte teórica; no segundo ano seja observado o equilíbrio entre a parte teórica e prática e no terceiro ano haja preponderância da parte prática.

Ao ser regulamentado, em 1970 o currículo mínimo do Curso de Serviço Social, o Conselho Federal de Educação, por meio da Resolução nº 242/70, de 13 de março do mesmo ano, dispôs em seu artigo 7º que “à teoria do Serviço Social cabe dupla função: a de proporcionar [...] visão integrada com vistas à ação social, e a de ligar a ordem teórica à ordem prática”.

O posicionamento teórico-político do Serviço Social, vinculado à luta de classes, só ocorreu a partir das decisões da XXI Convenção da Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social – ABESS, realizada no ano de 1979, em Natal, quando foi definido que o processo de formação profissional para o Serviço Social estaria ancorado na vertente marxista. A mudança curricular para incorporar tal decisão passou a vigorar com o currículo de 1982 (RIBEIRO, 2013, p. 92).

Em 1982, o Conselho Federal da Educação, por meio do Parecer nº 412, de 15 de agosto de 1982, aprovou o novo currículo mínimo do curso de Serviço Social, mas, na maioria dos cursos continuou vigorando a Resolução de 1970. Buriolla (2008) destaca que, no art. 1º da Resolução, se preconizava a existência do estágio supervisionado obrigatório, com a duração de, no mínimo, 10% sobre a duração do curso, definida em 2.700 horas.

De acordo com o referido documento, o estágio curricular buscava a superação da fragmentação teoria-prática do currículo anterior. Todavia, conforme Ribeiro (2013, p. 93), ao propor uma “forma de aprendizagem prática das estratégias de ação profissional comuns aos campos fundamentais de atuação do Serviço Social”, alcançou outra fragmentação bem parecida.

Nesse raciocínio, o estágio curricular cuida da aprendizagem prática que se dedica ao desenvolvimento de habilidades técnicas, [...] [e] a aprendizagem teórica é desenvolvida apenas nas disciplinas ditas teóricas, pois elas também não tratam da prática. A partir da orientação do currículo mínimo de 1982, as escolas programaram e organizaram seus estágios buscando a articulação teoria-prática (RIBEIRO, 2013, p. 93, grifo do autor).

Posteriormente, em 1993, a preocupação com o estágio e os desvios em relação a ele, entre outras questões, conforme analisa Buriolla (2008), fez com que o Conselho Federal de Serviço Social, com a Resolução nº 273, de 13 de março de 1993, aprovasse o Novo Código de Ética Profissional do assistente social, que trazia informações e direcionamentos sobre o estágio. Ademais, em 7 de junho de 1993, o presidente Itamar Franco (1992-1995), ao sancionar a Lei nº 8.662, regulamentou o exercício da profissão de assistente social, que trazia em seu bojo diretrizes sobre a ação do estágio supervisionado.

Nessa sequência, as Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996) traçam um novo caminho para a formação ao propor a construção do conhecimento como experiência concreta no decorrer da própria formação; remetem à formação por meio de um conjunto de conhecimentos indissociáveis, que se expressam em núcleos de fundamentação: núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, núcleo de fundamentos da formação sociohistórica da sociedade brasileira e núcleo de fundamentos do trabalho profissional. Com isso, Ribeiro (2013) analisa

que ao processo de formação de assistentes sociais são indicadas novas perspectivas para o enfrentamento dos desafios postos pela questão social, cujas manifestações exigem mais e melhor articulação entre as demandas do mercado, o exercício profissional e o processo de formação/estágio. Assim, é necessário que os assistentes sociais sejam capazes de, criticamente, analisar e propor projetos de intervenção que contribuam para, segundo lamamoto (2009, p. 185), a “construção de uma nova cidadania coletiva, capaz de abranger as dimensões econômicas, políticas e culturais da vida dos produtores de riqueza, do conjunto das classes subalternas”.

Nessa perspectiva, o estágio supervisionado pode ser reconhecido como um espaço afirmativo de formação em que a matéria-prima é o processo de aprendizagem, que conforme Lewgoy (2009, p. 52) vai se

afirmando diante da intencionalidade, da orientação, do acompanhamento sistemático e do ensino, no sentido de garantir ao estudante o desenvolvimento de competências profissionais, a capacidade de produzir conhecimentos sobre a realidade com a qual se defronta no estágio e de intervir nessa realidade, operando políticas sociais e outros serviços.

Nessa nova logicidade das Diretrizes Curriculares de 1996, precisamente no núcleo de fundamentos do trabalho profissional é que se situa o estágio, “dimensão obrigatória e presencial, importante na articulação entre processo de formação e o exercício profissional” (RIBEIRO, 2013, p. 94), como também perpassa os demais núcleos. lamamoto (2009, p. 71-73, grifos do autor) assevera que

A proposta do currículo encontra-se estruturada a partir de núcleos temáticos, que articulam um conjunto de conhecimentos e habilidades necessário à qualificação profissional dos assistentes sociais na atualidade. São três núcleos temáticos: *o núcleo dos fundamentos teórico-metodológicos da vida social, o núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e o núcleo de fundamentos do trabalho profissional*. Cada um agrega um conjunto de fundamentos que se desdobram em matérias, [...], e em disciplinas nos currículos [...]. Esses núcleos não representam uma ‘sequência evolutiva’ de conteúdos ou uma ‘hierarquia’ de matérias ‘externas’ e ‘internas’ ao universo profissional.

Assim, transversal aos três núcleos, o estágio aparece como elemento articulador das dimensões ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativa, não possuindo caráter complementar no processo de formação e tampouco como

apenas uma atividade prática dissociada do projeto de formação (ABEPSS, 1996, p. 71), e

se configura a partir da inserção do [estudante] no espaço socioinstitucional objetivando capacitá-lo para o exercício do trabalho profissional, o que pressupõe a supervisão sistemática. Essa supervisão será feita pelo professor supervisor e pelo profissional do campo, [...], tendo como referência a Lei 8.662/93 (Lei de Regulamentação da Profissão) e o Código de Ética do Profissional (1993). O Estágio Supervisionado é concomitante ao período letivo escolar.

Assim, o estágio “deve possibilitar articulação horizontal e vertical das diversas disciplinas e atividades que compõem os três núcleos do projeto de formação”, conforme destaca Ribeiro (2013, p. 93-95) e acrescenta que “as Diretrizes Curriculares e o projeto ético-político profissional asseguraram uma direção que é hegemônica na categoria, mas não exclusiva”. Há profissionais que tendem a concordar com o projeto, mas, no dia a dia, conferem aos princípios desse projeto outro sentido, esvaziando-o e desenvolvendo um processo teórico-metodológico que se ancora no projeto conservador de sociedade.

No sentido de atualizar e/ou adequar a legislação pertinente ao estágio e às propostas pedagógicas dos cursos de graduação, ao final de 2008, foi homologada, pelo governo federal, a Lei nº 11.788 (BRASIL, 2008), que dispôs sobre o estágio de estudantes. A Lei introduziu uma série de mudanças no estágio. Entre elas, destaca-se o reconhecimento do estágio como ato educativo (BRASIL, 2008). No mesmo período, em 29 de setembro de 2008, foi aprovada pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) a Resolução nº 533 (CFESS, 2008), que regulamentou a supervisão direta de estágio em Serviço Social. Entre outras questões, definiu os requisitos básicos para a abertura de campos de estágio e as atribuições do CFESS, dos Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESSs), da coordenação de estágio dos cursos, dos supervisores e das instituições dos campos de estágio (CFESS, 2008). Os dois documentos marcaram avanços significativos nos rumos até então dados ao estágio.

Conhecida como a “Lei do Estágio”, a nova Lei também reconhece o estágio no projeto pedagógico dos cursos. Para Ribeiro (2013, p. 97, grifo do autor), “anula as determinações de documentos anteriores, em que o estágio era reconhecido como atividade instituída de empresas”. Já a Resolução do CFESS nº 533/2008

regulamenta a supervisão direta de estágio em Serviço Social e indica consonância deste com os princípios do Código de Ética dos assistentes sociais, com a Lei de Regulamentação da Profissão e com as exigências teóricas e metodológicas das Diretrizes Curriculares do curso de Serviço Social aprovadas pela ABEPSS.

A formação profissional aqui requerida não se reduz à oferta de disciplinas que propiciem uma titulação ao assistente social a fim de responder a uma condição para sua inserção no mercado de trabalho. A construção de uma profissão não pode ser confundida com a preparação para o emprego, uma vez que o trabalho do assistente social não se limita à realização de um leque de tarefas no cumprimento de atividades preestabelecidas; antes, supõe um sólido suporte teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo para propor, executar e negociar projetos, para defender seu campo de trabalho, suas qualificações e funções profissionais (Lewgoy, 2009).

Ademais, os estudantes, de maneira geral, carregam as fragilidades e as potencialidades da educação e do ensino brasileiro como expressão de um contexto social e histórico marcado por desigualdades sociais e manifestações de resistências. Como sujeito coletivo, o estudante traz uma bagagem de conhecimentos e vivências produzidos no ritmo da atual realidade, ao mesmo tempo se encontra marcado pela fragmentação do saber, pelo empresariamento da educação, que se torna um negócio rentável, e pelas mudanças no ensino expressas nas dificuldades de escrever, interpretar textos, de abstrair conceitos, bem como suprir suas necessidades de sobrevivência em detrimento das condições objetivas de que dispõe para seu processo de aprendizagem (LEWGOY, 2009).

Outro instrumento potencial que ganha materialidade cotidiana no fortalecimento e na defesa das condições pedagógicas do estágio é a Política Nacional de Estágio (PNE) (ABEPSS, 2010). Conectada ao contexto socioeconômico e político contemporâneo e comprometida com suas finalidades estatutárias⁸, a ABEPSS delibera por traçar uma política nacional de estágio na área

⁸ São finalidades estatutárias da ABEPSS: I- propor e coordenar a política de formação profissional na área de Serviço Social que associe organicamente ensino, pesquisa e extensão e articule a graduação com a pós-graduação; II- fortalecer a concepção de formação profissional como um processo que compreende a relação entre graduação, pós-graduação, educação permanente, exercício profissional e organização política dos assistentes sociais; III- contribuir para a definição e redefinição da formação do assistente social na perspectiva do projeto ético-político profissional do Serviço Social na direção das lutas e conquistas emancipatórias; IV- propor e coordenar processos contínuos e sistemáticos de avaliação da formação profissional nos níveis de graduação e pós-graduação (ABEPSS, 2008 *apud* ABEPSS, 2009, p. 1).

do Serviço Social, entendendo-a como fundamental para balizar os processos de mediação teórico-prática na integridade da formação profissional de assistentes sociais.

Sua construção⁹ ocorre de maneira coletiva, e reforçou, no cenário 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” (ABEPSS, 2009, p. 1).

A partir da concepção de estágio definida no texto das Diretrizes Curriculares (1996), a temática do estágio, na formação profissional, deve, conforme anuncia Abramides (2003, p. 16), “constituir-se em aprofundamento permanente no interior do debate acadêmico, como elemento constitutivo da formação profissional, e de competência das unidades de ensino no processo formativo”.

Com isso, na PNE, o estágio é concebido como um processo didático-pedagógico que se substancia pela “indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional” (ABEPSS – CEDEPSS, 1997, p. 62), referendando um dos princípios das diretrizes curriculares para o curso de Serviço Social. Caracteriza-se ainda pela

atividade teórico-prática, efetivada por meio da inserção de estudantes nos espaços sócio-institucionais nos quais trabalham assistentes sociais, capacitando-os nas dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa para o exercício profissional (ABEPSS, 2009, p. 14).

Importante destacar que a PNE (2009) se caracterizou como uma demanda histórica e também em desafio para a categoria profissional, determinando para a Abepss a direção de construir parâmetros orientadores para a integralização da formação profissional de assistentes sociais. Isso se constituiu, para Lewgoy (2013, p. 82-83) “como estratégia na defesa do projeto de formação e exercício profissional em consonância com o projeto ético-político do Serviço Social”.

⁹ Essas reuniões iniciaram-se em 2009, com um documento-base que subsidiou o amplo debate coletivo ocorrido em todo o país em eventos realizados entre os meses de maio e outubro do corrente ano e que discutiram a pauta do referido documento e encaminharam as propostas para a versão final da PNE. A versão final foi elaborada tendo como referência o documento-base, acrescido das contribuições de seis relatórios de oficinas regionais, do relatório da mesa que debateu a PNE (GT da PNE) na Oficina Nacional de Graduação e das contribuições enviadas Vasconcelos (2009) (ABEPSS, 2009, p. 1).

Os princípios que norteiam a PNE (2010) são de fundamental importância para o estágio supervisionado em Serviço Social. Dividem-se, didaticamente, conforme Lewgoy (2013), em princípios que estão em consonância com os princípios do Código de Ética Profissional (1993) e os princípios de preservação do processo formativo. Ambos constituem-se como valores norteadores do projeto profissional que ainda precisam concretizar-se no cotidiano profissional de vivências de estágio. Lewgoy (2013, p. 77-78) destaca que,

em relação aos princípios norteadores do [Código de Ética], são eles: defesa intransigente da liberdade; defesa do aprofundamento da democracia; ampliação e consolidação da cidadania; posicionamento em favor da equidade e da justiça social; empenho na eliminação de todas as formas de preconceito; garantia do pluralismo; compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população. Em relação aos princípios formativos, destacam-se: indissociabilidade entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa; garantia da ética como elemento transversal à formação de assistentes sociais, devendo ser observada com relevância e prioridade no processo do estágio supervisionado; articulação entre formação e exercício profissional; indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e de campo (profissional); articulação entre universidade e sociedade; unidade teoria-prática; interdisciplinaridade; articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Lewgoy (2013) assinala que o estágio tem como pressuposto básico a construção do perfil profissional crítico, criativo, propositivo, investigativo, comprometido com valores e princípios que norteiam o projeto ético-político profissional. Sua organização encontra-se imbricada com sua concepção, de modo a propiciar a concretização dos objetivos expressos na PNE, no contexto das diversas UFAs, buscando aprofundar os aspectos gerais das Diretrizes Curriculares (1996).

Tendo como perspectiva a processualidade da supervisão na formação para o exercício profissional, processo que não é linear, mas complexo e tipicamente histórico, o estágio assume a figura de curricular obrigatório e não obrigatório (LEWGOY, 2009a). O estágio supervisionado curricular obrigatório vincula-se ao projeto político profissional e à perspectiva legal, evidenciada pelos ditames do Código de Ética Profissional (1993), da Lei de Regulamentação da Profissão (1993) e da Resolução nº 533/2008 do CFESS, e está ancorado nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996) como

uma atividade curricular obrigatória que se configura a partir da inserção do aluno no espaço socioinstitucional objetivando capacitá-lo para o exercício

do trabalho profissional, o que pressupõe supervisão sistemática. Esta supervisão será feita pelo professor supervisor e pelo profissional do campo, através da reflexão, acompanhamento e sistematização com base em planos de estágio, elaborados em conjunto entre unidade de ensino e unidade campo de estágio, tendo como referência a Lei 8662/93 (Lei de Regulamentação da Profissão) e o Código de Ética do Profissional (1993). O estágio supervisionado é concomitante ao período letivo escolar (ABESS/CEDEPSS, 1997, p. 71, *apud* ABEPSS, 2009, p. 16).

Essa atividade pressupõe a supervisão direta, que está imbricada com a finalidade social da profissão, na prestação de serviços sociais, que consiste, entre outras questões, em conhecer e refletir com os/as estagiários/as, em pequenos grupos, sobre a realidade profissional nos campos de estágio, reconhecer os limites e as possibilidades das respostas profissionais nas diferentes organizações no enfrentamento das expressões da questão social, reconhecer e debater os elementos constitutivos do projeto profissional em curso nos espaços sócio-ocupacionais e sua relação com o projeto hegemônico da profissão (ABEPSS, 2009).

O estágio supervisionado curricular não obrigatório, preconizado pela Lei nº 11.788 (BRASIL, 2008) configura-se, no curso de Serviço Social, como atividade complementar, de caráter opcional, se assumido pela UFA em seu projeto pedagógico. Conforme definição de Vasconcelos (*apud* ABEPSS, 2009, p. 17), é uma

atividade curricular optativa, integrante dos componentes complementares da formação profissional, a qual se realiza por meio da inserção do(a) estudante no cotidiano do trabalho na área do Serviço Social, mediante acompanhamento de assistente social docente da unidade de formação acadêmica e assistente social do campo de estágio.

Conforme ainda a PNE (ABEPSS, 2009), ao operacionalizar o estágio supervisionado no processo de formação profissional de assistentes sociais, torna-se imperativo explicitar as atribuições (ou funções e papéis) dos sujeitos que protagonizam essa significativa atividade curricular, que pressupõe acompanhamento e orientação profissional, por meio do processo de supervisão acadêmica e de campo, configurado como um dos princípios das diretrizes curriculares que fundamentam a formação profissional preconizados pela ABEPSS: a indissociabilidade entre estágio e supervisão (ABEPSS, 2009). Assim, para a

ABEPSS (2009, p. 19), a supervisão de estágio na formação em Serviço Social envolve duas dimensões distintas, mas não excludentes de acompanhamento e orientação profissional:

uma supervisão acadêmica que caracteriza a prática docente e, portanto, sob responsabilidade do(a) professor(a)-supervisor(a) no contexto do curso e a supervisão de campo, que compreende o acompanhamento direto das atividades prático-institucionais da(o) estudante pelo(a) assistente social, nos campos de estágio. Estas dimensões devem estar diretamente articuladas em todo o processo de supervisão [...].

Ao vincular-se à formação profissional, o estágio em Serviço Social, contemporaneamente, não pode ser reduzido à mera preparação de tarefas, ação atrelada à burocracia, aos ditames mecânicos, rotineiros e, essencialmente, técnicos.

Pensar o estágio, por meio de suas relações e processos, é um desafio, pois “implica analisar dialeticamente o seu fazer pedagógico, o que inclui postura investigativa diante dos elementos novos que se apresentam à universidade nos aspectos referentes à formação” (LEWGOY, 2013, p. 86).

Outro desafio, em sua processualidade, centra-se na visibilidade dos processos sociais contemporâneos que se apresentam cotidianamente de forma difusa e com sentido ambíguo, pois os fenômenos aparecem de forma parcial, superficial, *fetichizados*, dando a falsa ideia de serem verdadeiros. Uma possível estratégia para responder ao desafio é justamente decifrar em que condições se estabelecem as relações reificadas da formação profissional, que se articulam e/ou conectam a uma determinada concepção de sociedade, educação e formação. Essas devem ser as condições a fim de que a formação não seja subordinada às leis do mercado, à sua adequabilidade e à sua funcionalidade, nas palavras de Frigotto (1999, p. 31), “tanto sob a forma de adestramento e treinamento estreito da imagem do mono domesticável dos esquemas tayloristas, como na forma da polivalência e formação abstrata, formação geral ou policognição”.

CAPÍTULO 3

SERVIÇO SOCIAL: O ESTÁGIO NA IMBRICADA RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO E TRABALHO NA PARTICULARIDADE TOCANTINENSE

[...] a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser postas à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo (MÉSZÁROS, 2009, p. 76-77).

O terceiro capítulo apresenta uma reflexão acerca dos fundamentos histórico-teóricos e metodológicos do estágio nos cursos de graduação presenciais em Serviço Social do Estado do Tocantins.

O Ensino Superior no Estado e as particularidades da formação em Serviço Social no Estado são analisados a partir das Unidades de Formação que compuseram o campo empírico para a pesquisa. As aproximações ao objeto de estudo permitiram inferir sinais de precarização e privatização da educação superior no Brasil, como reflexo de uma educação/formação técnica (instrumentalizadora) que atende aos interesses do mercado no que tange à mão de obra qualificada, contraponto-se às Diretrizes Curriculares e à Política Nacional de Estágio, aos documentos indicativos e qualificadores do debate no Serviço Social.

3.1. Trajetória e organização do Ensino Superior no Estado do Tocantins e a formação em Serviço Social

No período entre o final da década de 1990 e início dos anos 2000 a educação superior no Brasil cresceu e produziu, de acordo com Martins (2000), uma diversificação na forma de atendimento aos ingressantes nos cursos, sobretudo, na graduação. Contudo, o autor alerta sobre o que se vê desde então, isto é, uma situação de hierarquização institucional sem necessariamente o aprimoramento na relação entre o projeto pedagógico das instituições e as reais necessidades dos jovens e do mercado.

Esse processo de expansão do ensino superior no Brasil foi acompanhado pela ampliação de vagas, por mudanças no perfil da população atendida e,

consequentemente, pela construção de alternativas metodológicas e organizativas dessa etapa educacional no país e pela definição de sua inserção no mercado, em que pese a agressiva influência política entre as décadas de 1960 e 1970 até o início dos anos 1980, quando a maioria das instituições de ensino superior eram advindas do setor privado.

No Tocantins, o mais novo entre os 26 estados do Brasil, criado em 1988 pela Assembleia Nacional Constituinte a partir do desmembramento do Estado Goiás, a trajetória da educação superior guarda particularidades, mas não no que diz respeito ao crescimento do número de instituições, que segue a regra geral brasileira, de forte expansão a partir de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Quadro 2 – Crescimento anual do número de Instituições de Educação Superior – Brasil e Tocantins, de 1991 a 2004.

Ano	Brasil	Tocantins
1991	893	2
1992	893	2
1993	873	2
1994	851	2
1995	894	2
1996	922	3
1997	900	3
1998	973	4
1999	1097	4
2000	1180	4
2001	1391	7
2002	1637	15
2003	1859	18
2004	2013	23

Fonte: Dados obtidos do Ministério da Educação/INEP, 2006.

Ao analisar o Quadro 2, originários do Censo da Educação Superior de 2004, constata-se que o crescimento no número de instituições no período anterior à LDB, no Brasil, foi pequeno, de apenas 3,2%. No Tocantins, foi de 50%. No período posterior à LDB (1996), o número de IES cresceu muito no Brasil (123,7%), mas não se compara ao crescimento no Estado, de 666,7% (entre 1997 e 2004).

Por categoria administrativa, em dados mais atuais do Estado, as Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação (2012), do Instituto Nacional de

Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação (INEP), demonstram uma realidade que também fomenta reflexão.

Quadro 3 – Distribuição das Instituições de Ensino Superior por Natureza e por Categoria Administrativa – Brasil e Tocantins, 2012.

Natureza – Categoria Administrativa	Instituições				
	Total Geral	Universidade	Centro Universitário	Faculdades	IF e Cefet
	Total	Total	Total	Total	Total
Brasil	2416	193	139	2044	40
Público	304	108	10	146	40
Privado	2112	85	129	1898	-
Tocantins	35	2	2	30	1
Público	10	2	1	6	1
Privado	25	-	1	24	-

Fonte: Dados obtidos no Ministério da Educação/INEP, 2012.

O Quadro 3 materializa o cenário atual da educação superior no Brasil e no Estado do Tocantins. Do total de Instituições de Ensino Superior no Brasil, 87,42% são de responsabilidade da iniciativa privada. Enquanto no Tocantins a iniciativa privada responde, no mesmo sentido, por 71,42%.

Ao contextualizar a trajetória do ensino superior, nota-se que, em período anterior ao da criação do estado do Tocantins, as três maiores cidades da região (Porto Nacional, Araguaína e Gurupi) já dispunham de escolas superiores em atividade desde 1985: duas faculdades isoladas, que se constituíam autarquias vinculadas à Secretaria de Educação do estado de Goiás. Com a criação do Tocantins, elas passaram a integrar o sistema estadual de educação, sendo vinculadas ao departamento de ensino superior.

De 1991 a 2004, de acordo com dados do INEP (*apud* BRASIL, 2006), o Tocantins viu crescer o número de instituições de ensino superior, entre as quais se destacam: Fundação Universidade do Tocantins (Unitins), Fundação Universidade Federal do Tocantins (UFT) e o Centro Universitário Luterano de Palmas (Ceulp/UIbra).

Criada em fevereiro de 1990 e organizada num “modelo *multi-campi*”, a Unitins foi criada para dar respostas às necessidades do novo Estado (Tocantins) e

da região Norte do país, representando para os professores do ensino superior um vislumbre (BRASIL – MEC/INEP, 2006).

A concepção da nova Universidade, pautada na tentativa de eliminação de vícios e imperfeições estruturais das instituições universitárias públicas brasileiras, com sua estrutura jurídica, administrativa e acadêmica, só durou até o segundo governador tomar posse (em 1991), quando determinou uma ampla consulta à sociedade, culminando na criação de uma comissão especial para elaborar um projeto de reestruturação para a Universidade, cujos pontos principais foram, segundo Firmino (2009, p. 82), a extinção da

Fundação Universidade do Tocantins, mantenedora da Universidade do Tocantins, transformada em Autarquia, pessoa jurídica de direito público; [...] a desconcentração administrativa por meio de seus centros universitários; [e a criação de] unidades para atender à vocação das regiões onde seriam implantadas, aproveitando suas potencialidades econômico-culturais [...].

Na verdade, o Estado foi um dos precursores da interiorização do ensino superior no país nesse tipo de modelo. Descentralizada e interiorizada, a Universidade estendeu-se por três centros de extensão, nas cidades de Arraias, Tocantinópolis e Guaraí (BRASIL, 2006).

Com a expansão, em 1992, foram criados novos *campi* na cidade de Palmas, Araguaína, Gurupi, Porto Nacional e Miracema; e incorporam-se as duas faculdades estaduais já existentes (Faculdade de Filosofia do Norte Goiano – Fafing, de Porto Nacional, e a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Araguaína – Facila).

Em 1996, a partir de medidas do governo estadual, na época, José Wilson Siqueira Campos, a Unitins passou a ser uma instituição pública, mas não estatal, de direito privado, mas não particular, e implantou o ensino pago a partir de 1997. Insatisfeitos com tais medidas, os estudantes se mobilizaram em torno do “Movimento SOS Unitins”, iniciado por assembleias nos diversos *campi* para discussão dos problemas institucionais.

Aliado, defensor e seguidor da política do Palácio do Planalto, o governador Siqueira Campos aliou esses atributos às suas conveniências políticas,

transformando os seus domínios em protótipo das novas ideias (FIRMINO, 2009). Nos termos de um órgão de divulgação corporativo,

A partir do discurso neoliberal de FHC, o Estado do Tocantins vem sendo utilizado como um eficiente 'laboratório' onde FHC pensa hipoteticamente e o Governo do Tocantins experimenta. Se 'der certo', abre-se um grande precedente para o resto do País. O novo modelo capitalista que busca o fortalecimento empresarial, desobrigando o Estado de suas atribuições básicas, como por exemplo, educação e saúde, chega ao Tocantins sob a máscara de um novo paradigma para o desenvolvimento socioeconômico, favorecendo ainda mais as classes sociais de maior poder aquisitivo. [...] Agora chegou a vez de se transformar a Universidade Pública e Gratuita do Tocantins em Fundação de Direito Privado onde a entrada e, principalmente, a permanência do aluno está condicionada à sua situação financeira (ADUNITINS, 1996, *apud* FIRMINO, 2009, p. 83).

Pressionado diante de crescentes protestos e reivindicações, o governo Estadual, em junho de 2000, sancionou a Lei nº 1.160, que determinava o ensino gratuito a partir de 26 de maio de 2000, em um processo de federalização da Universidade. Em 23 de outubro de 2000, por meio da Lei nº 10.032, criou-se a Fundação Universidade Federal do Tocantins, vinculada ao Ministério da Educação, com sede na capital do Estado (BRASIL, 2006).

Para essa transição, a Fundação Universidade de Brasília (FUB), por meio de acordo de cooperação celebrado em 17 de julho de 2002, ficou com a responsabilidade da execução das atividades de administração de pessoal, material, patrimônio, serviços gerais, orçamento e finanças e controle interno da nova Universidade, no limite da dotação orçamentária destinada à sua implantação, até o dia 31 de julho de 2003. A Universidade Federal do Tocantins manteve a estrutura *multicampi* distribuída nas cidades de Palmas, Araguaína, Porto Nacional, Miracema, Arraias e Tocantinópolis.

A criação da UFT representou um instrumento importante e estratégico para o desenvolvimento da região Norte do país. Todavia, a Unitins não deixou de existir. Após a transferência de cursos e patrimônio para a Universidade Federal do Tocantins, foi reestruturada pelo Decreto Estadual nº 1.672 (TOCANTINS, 2002), dividindo seu trabalho em três vertentes: oferta de cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* na modalidade de educação a distância (EaD), pesquisas agropecuárias e arqueologia e gestão de desenvolvimento social.

Em 16 de julho de 2004, por meio da Portaria MEC nº 2.145 (BRASIL, 2004), a Unitins foi credenciada para ministrar cursos na modalidade de ensino a distância,

ofertando, então, seis mil vagas para o curso Normal Superior. Nesse mesmo ano, foram também aprovados os cursos de graduação em Pedagogia, na modalidade telepresencial, e os cursos de Ciências Contábeis, Administração, Serviço Social e Fundamentos e Práticas Jurídicas na modalidade de EaD (BRASIL, 2006).

Já o Centro Universitário Luterano de Palmas (Ceulp) iniciou suas atividades em 1993, trazendo inicialmente a sigla Ulbra, pois era extensão da Universidade Luterana do Brasil, de Canoas-RS. Foi credenciada como Instituto Luterano de Ensino Superior de Palmas (Iles/Palmas), pela Portaria MEC nº 85 (BRASIL, 1996), transformada em Centro Universitário pelo Decreto de 6 de julho de 2000. Era na época o único Centro Universitário do Estado, credenciado no Ministério da Educação, na categoria administrativa, como privada, confessional e filantrópica. Em 1993, ofereceu vestibular para os cursos superiores de Administração, Letras e Pedagogia e, em 2006, já funcionava com 32 cursos de graduação (bacharelado, licenciatura, tecnologia, formação pedagógica, sequenciais) (BRASIL, 2006).

Em 1998 foi implantado em Palmas o Instituto de Ensino e Pesquisa Objetivo (Iepo), tendo como mantenedora a Sociedade Objetivo de Ensino Superior (Soes) e, em 2002, o Instituto Palmas de Ensino Superior (Ipes). O primeiro, como estabelecimento isolado de ensino superior, oferecia cursos de graduação e cursos tecnológicos, entre os quais Comunicação Empresarial, Comunicação para *Web*, Gerenciamento de Redes de Computadores, Gestão de *Marketing*, Gestão Empreendedora, Gestão Mercadológica, Multimídia e Turismo Receptivo. E o segundo, credenciado como instituição privada, particular em sentido estrito, recebeu o nome social de Faculdade de Palmas (Fapal) (BRASIL, 2006).

A Faculdade de Guaraí (FAG), também credenciada na organização acadêmica como instituto superior ou escola superior e, administrativamente, na categoria privada, particular em sentido estrito, foi criada em 2000, mas teve início como centro integrado da Unitins.

Ainda de acordo com dados do Ministério da Educação, por meio de publicação oficial (BRASIL, 2006), a reestruturação da Unitins, em 1999, implicou no fechamento do *campus* universitário de Guaraí. Diante disso, a Câmara Municipal aprovou e foi sancionada pelo prefeito, por meio da Lei nº 033, de 7 de dezembro de 2000, a criação da Fundação de Desenvolvimento Educacional de Guaraí (Fundeg), que teve por finalidade a manutenção do Instituto de Ensino Superior de Guaraí (Iesg). Em 2003, a Lei Municipal nº 036, de 16 de outubro, alterou a mudança da

denominação de Instituto de Ensino Superior de Guaraí para Faculdade Guaraí (FAG)¹⁰.

Credenciado pela Portaria MEC nº. 2.282, de 25 de agosto de 2003, para funcionar, em Paraíso do Tocantins, o Instituto Superior de Educação Presbiteriano Vale do Tocantins (Isep) ofereceu cursos de graduação licenciatura plena em Normal Superior.

Categorizada academicamente como instituto superior ou escola superior e administrativamente como pública federal, a Escola Técnica Federal de Palmas foi inaugurada em 4 de abril de 2003, mas surgiu por meio de um projeto do governo do estado do Tocantins e de uma equipe de professores da antiga Escola Técnica Federal de Goiás, em 1989. Em 18 de abril de 1993 foi lançada a pedra fundamental para sua construção, mas somente em 1993, por meio da Lei nº 8.670/1993 é que a Escola foi criada. Com o Decreto MEC nº 2.980, de 21 de dezembro de 1998, a ETF de Palmas tornou-se autarquia federal. Em 2001, a prefeitura de Palmas entregou a obra para o secretário executivo do MEC, o qual passou para o Centro de Educação Tecnológica do Pará (Cefet-PA). No ano seguinte, o Centro de Educação Tecnológica do Paraná (Cefet-PR) assumiu o processo de implantação, realizando concurso para o corpo docente e administrativo (BRASIL, 2006).

Em 22 de dezembro de 1998 foi constituída a sociedade denominada Instituto Tocantinense de Educação e Ciência que, em seguida, teve a denominação alterada para Instituto Tocantinense Presidente Antonio Carlos (TPAC), devido a um movimento que envolveu a Universidade Antônio Carlos e a Faculdade de Medicina da cidade de Barbacena, tendo como propósito a criação de Faculdades em Araguaína (BRASIL, 2006).

Como faculdades integradas, foi criada, em 2001, a Faculdade Integrada de Ensino Superior de Colinas (Fiesc), pelo Decreto Municipal nº 1.053, de 18 de outubro de 2000. A instituição, conforme destaca Brasil (2006), surgiu com a missão de dar continuidade na oferta de cursos superiores para a região de abrangência da cidade de Colinas do Tocantins, tendo em vista que, no projeto de reestruturação da Unitins, as atividades do então Centro Universitário de Colinas seriam encerradas. A municipalização processou-se com o apoio de toda a comunidade regional, que

¹⁰ De acordo com dados recentes do Sistema E-mec (2014), a Faculdade Guaraí encontra-se cadastrada como sendo de natureza jurídica: sociedade empresarial limitada, de organização acadêmica, faculdade e categoria administrativa privada com fins lucrativos, tendo como mantenedora o Instituto Educacional Santa Catarina Ltda. (EPP).

institucionalizou novas referências de ensino com a adoção de sistema de créditos e com a instituição de um Conselho Curador da Fecolinas.

O Instituto de Ensino Superior de Porto Nacional S.A. (Iespen), sociedade de economia mista, regida pela Lei das Sociedades Anônimas, foi criado por autorização do poder Legislativo do município de Porto Nacional, pela Lei nº 1.780, de 19 de novembro de 2003. No município, também, foi criado, em 19 de janeiro de 2004, a empresa Faculdades Integradas de Ensino Superior de Porto Nacional Ltda (Fiespen).

Como faculdade, na organização acadêmica e privada – comunitária – confessional filantrópica, na categoria administrativa, a Faculdade Católica do Tocantins (Facto), mantida pela União Brasileira de Educação e Cultura (Ubec), sociedade civil, de direito privado e caráter educacional, assistencial, filantrópico e sem fins lucrativos, foi criada em Palmas, em 30 de junho de 2003, por meio da Portaria nº 1.650, tornando-se a primeira IES Católica da região Norte do país.

Credenciada no MEC, pela Portaria nº 3.908 (BRASIL, 2002), a Faculdade São Marcos (Fasamar), foi criada e mantida pela Sociedade São Marcos Ltda., tendo foro e sede na cidade de Porto Nacional.

Em 2014, de acordo com dados do Ministério da Educação (INEP, 2014), são 140 cursos de graduação no Estado, distribuídos em 24 municípios, ofertados por instituições de ensino superior credenciadas, como pode ser verificado no Quadro 4.

Quadro 4 – Número de Instituições de Ensino Superior por modalidade de ensino credenciados no Ministério da Educação - Municípios do Estado do Tocantins, 2014.

Município	Modalidade de Ensino - Instituições Credenciadas no MEC		
	Presencial	Distância	Total
Alvorada	00	02	02
Araguatins	02	02	04
Ananás	00	02	02
Arraias	01	01	02
Augustinópolis	01	00	01
Araguacema	00	02	02
Araguaína	14	09	23
Colinas do Tocantins	01	02	03
Cristalândia	00	02	02
Dianópolis	02	04	06

Guaraí	01	03	04
Gurupi	03	07	10
Miracema	01	01	02
Mateiros	00	01	01
Nova Olinda	00	01	01
Palmas	11	17	28
Paraíso do Tocantins	05	01	06
Pedro Afonso	01	01	02
Porto Nacional	04	01	05
Pium	01	00	01
Sampaio	01	00	01
Taguatinga	00	01	01
Tocantinópolis	01	01	02
Total (por modalidade)	50	61	111

Fonte: Dados obtidos do Ministério da Educação (BRASIL, 2014) e sistematizados pelo autor.

As primeiras escolas públicas de Serviço Social, na região Norte do país, foram criadas na década de 1950. A primeira foi no estado do Amazonas e a segunda no estado do Pará. Ambas foram reconhecidas como curso de nível superior apenas na década de 1960. Como escolas públicas, permaneceram apenas essas duas experiências até a criação do curso de Serviço Social no estado do Tocantins, na UFT, em 2006. Portanto, atualmente, há três escolas públicas na região Norte que tem oferecido o curso de Serviço Social.

Em relação às escolas privadas na região Norte, na década de 1980, houve um investimento maciço na formação dos assistentes sociais por meio de escolas privadas, iniciado no Estado do Pará pela Universidade do Amazonas (Unama) e seguido pelo Amapá por meio do Instituto Macapaense de Ensino Superior (Immes).

No estado do Tocantins, na capital Palmas e no raio de 100 km, as escolas pioneiras, no que diz respeito à formação em Serviço Social, foram o Ceulp/Ulbra, a UFT e a Unitins.

De acordo com dados do Ministério da Educação (2014), o estado do Tocantins oferece o curso de Serviço Social, na modalidade de ensino presencial e a distância, por meio de 13 instituições de ensino, conforme o Quadro 5. É mais expressivo numericamente o curso ofertado na modalidade a distância.

Quadro 5 – Distribuição de cursos de Serviço Social por Instituições de ensino, por modalidade de ensino e por município no Estado do Tocantins, 2014

Município	Instituição	Modalidade	
		Presencial	Distância
Araguaína	Centro Universitário da Grande Dourados – UNIGRAN	-	1
	Universidade Anhanguera - UNIDERP	-	1
	Universidade Norte do Paraná - UNOPAR	-	1
	Universidade Paulista – UNIP	-	1
Colinas do Tocantins	Universidade Paulista – UNIP	-	1
	Universidade Norte do Paraná - UNOPAR	-	1
	Faculdade Integrada de Ensino Superior de Colinas – FIESC	1	-
Dianópolis	Universidade Norte do Paraná - UNOPAR	-	1
Guaraí	Universidade do Tocantins - UNITINS	-	1
	Universidade Paulista – UNIP	-	1
Gurupi	Universidade Norte do Paraná - UNOPAR	-	1
	Universidade Paulista – UNIP	-	1
	Universidade Anhanguera - UNIDERP	-	1
Miracema do Tocantins	Fundação Universidade Federal do Tocantins - UFT	1	-
	Universidade Paulista – UNIP	-	1
Palmas	Centro Universitário Claretiano - CEUCLAR	-	1
	Centro Universitário de Maringá - UNICESUMAR	-	1
	Centro Universitário Luterano de Palmas - CEULP	1	-
	Centro Universitário UNISEB	-	1
	Faculdade ITOP	1	-
	Universidade Anhanguera - UNIDERP	-	1
	Universidade do Tocantins - UNITINS	1	1
	Universidade Luterana do Brasil - ULBRA	-	1
	Universidade Norte do Paraná - UNOPAR	-	1
Universidade Paulista – UNIP	-	1	
Paraíso do Tocantins	Universidade Paulista – UNIP	-	1
Porto Nacional	Universidade Norte do Paraná - UNOPAR	-	1
	Universidade Paulista – UNIP	-	1
Tocantinópolis	Universidade Anhanguera - UNIDERP	-	1
Sampaio	Centro Universitário UNISEB	-	1
Total por Modalidade		05	26

Fonte: Dados obtidos no Ministério da Educação, 2014.

3.1.1. Instituições de Ensino Superior e Serviço Social no Estado do Tocantins: caracterização e Organização Curricular

O Curso presencial de Serviço Social do Centro Universitário Luterano de Palmas foi o primeiro a ser implantado no estado do Tocantins. Atualmente partilha, na região, o espaço da formação profissional de assistentes sociais com outras instituições de ensino superior, entre as modalidades de ensino a distância e ensino

presencial. Essas últimas localizadas em Colinas do Tocantins (200 km da capital), a Fiesc, em Miracema do Tocantins (64 km da capital), a UFT e uma na própria capital, a Unitins.

O Centro Universitário Luterano de Palmas é vinculado à Universidade Luterana do Brasil, também conhecida como Ulbra, uma universidade privada sediada na cidade brasileira de Canoas, no estado do Rio Grande do Sul, mantida pela Comunidade Evangélica Luterana São Paulo (CELSP), e filiada à Igreja Evangélica Luterana do Brasil.

De acordo com o projeto pedagógico do curso (CEULP, 2011), autorizado pela Resolução Consepe nº 005, de 12 de Julho de 2000, com oferta de 50 vagas semestrais para o turno diurno, o curso de Serviço Social do Ceulp teve seu funcionamento iniciado no segundo semestre daquele ano. Por meio da Resolução Consepe nº 222, de 14 de setembro de 2005, o curso passou a ser ofertado no período noturno.

Instituída pela Lei 10.032 (BRASIL, 2000), a Universidade Federal do Tocantins (UFT) iniciou suas atividades somente a partir de maio de 2003, com a posse dos primeiros professores efetivos e a transferência dos cursos de graduação regulares da Universidade do Tocantins, mantida pelo estado do Tocantins. De acordo com o PPC-UFT (2011), em abril de 2001 foi nomeada a primeira Comissão Especial de Implantação da Universidade Federal do Tocantins pelo Ministro da Educação, Paulo Renato, por meio da Portaria nº 717 (BRASIL, 2001). Essa comissão, entre outros, teve o objetivo de elaborar o Estatuto e um projeto de estruturação com as providências necessárias para a implantação da nova universidade.

Em abril de 2002, depois de dissolvida a primeira comissão, uma nova etapa foi iniciada. Para essa nova fase, foi assinado o Decreto nº 4.279 (BRASIL, 2002), atribuindo à Universidade de Brasília (UnB) competências para tomar as providências necessárias para a implantação da UFT.

A UFT é uma universidade *multicampi*, sendo que os sete *campi* universitários estão localizados em regiões estratégicas do estado do Tocantins, o que propicia a capilaridade necessária para que possa contribuir com o desenvolvimento local e regional, contemplando suas diversas vocações e ofertando ensino superior público e gratuito em diversos níveis.

Entre 2005 e 2006, nas discussões visando definir as ações prioritárias para investimento, a comunidade acadêmica do *campus* indicou prioridades para a consolidação do *campus* universitário de Miracema. Entre essas prioridades, a principal foi a criação de um novo curso de graduação: o curso de Serviço Social. A partir dessas recomendações, o Conselho Diretor do *campus* universitário de Miracema aprovou, por indicação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe), a criação do curso de Serviço Social a ser implantado a partir do ano de 2007/1, autorizado a funcionar pela Resolução CONSEPE nº 06/2006. Para tanto, instituiu uma comissão responsável pela elaboração do projeto pedagógico do curso de Serviço Social.

Já o curso de Serviço Social da Fundação Universidade do Tocantins (Unitins) tem sua criação marcada por uma trajetória de grandes transformações históricas que teceram as origens e o desenvolvimento da própria Instituição. As origens históricas da Unitins confundem-se com a criação do Estado do Tocantins. Ao longo de 20 anos a Fundação Universidade do Tocantins vivenciou diversos modelos de gerenciamento, e após muitas mudanças retornou à oferta de cursos presenciais, na reconfiguração da Instituição em um formato de gerenciamento por áreas de conhecimento em centros específicos, retornando aos aspectos normativos regimentais da Instituição e legais emanados pelo Ministério da Educação, organismos representantes de classe e abertura com as demais entidades da sociedade civil organizada (PPC-UNITINS, 2011).

Nesse novo cenário, a Unitins, ao assumir a missão de “produzir, difundir e socializar cooperativamente conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais para o desenvolvimento e o progresso das múltiplas comunidades presentes no espaço tocantinense e da Amazônia Legal” (UNITINS, 2011, p. 10), sinaliza que, na modalidade de ensino presencial, o curso, autorizado pelo Parecer CNE/CES nº 492/2001 e pela Resolução do Conselho Curador nº 003/2010, encontra-se respaldado no

Código de Ética Profissional do assistente social, [...] na Política Nacional de Estágio, da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, [...] na Lei nº. 8662, de 08 de junho de 1993 (Lei de Regulamentação da Profissão de assistente social), [...] na Lei nº 11788, de 25 de setembro de 2008 (Lei que dispõe sobre o estágio de estudantes), [...] na Resolução nº. 15, de 13 de março de 2002 (Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social), [...] na Resolução do Conselho Nacional de Educação/CES nº. 2, de 18 de junho de 2007 (Dispõe sobre a carga horária mínima e

procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial), [...] no Parecer CNE 1363/2001 (Que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Serviço Social), entre outros.

Com destacado respeito pelas particularidades da região, do Estado e do município, a proposta de formação do curso de Serviço Social do Centro Universitário Luterano de Palmas dá ênfase à realidade social do Brasil, permeada por uma formação sociohistórica e um modelo ideopolítico concentrador de riqueza e renda, que favoreceu a desigualdade social e a emergência da questão social. Além disso, justifica que a complexidade e a multidimensionalidade da questão social, em suas particularidades nacional, regional e local, impõem a necessidade de qualificação dos agentes que trabalham em tal intervenção, entre eles os assistentes sociais.

Assim, o curso apresenta-se com a missão de “instauração da qualidade de vida, cidadania e valorização dos direitos humanos na sociedade, por meio do desenvolvimento de habilidades e competências” (CEULP, 2011, p. 14) na formação e nas práticas sociais.

Ancorado em princípios de uma instituição de ensino confessional, a concepção do curso está fundamentada a partir das construções em consolidação no cenário da educação superior, no contexto da produção do conhecimento, na proposta de formação em Serviço Social vigente no Brasil, no arcabouço legal do ensino superior no país e no projeto pedagógico do Ceulp e em alguns princípios norteadores, que podem ser destacados como:

A pessoa humana como centro de sua ação, procurando sempre a justiça, fraternidade, a igualdade no relacionamento entre as pessoas, no espírito de liberdade com responsabilidade visando o bem comum; - A educação concebida como fator de desenvolvimento integral do homem, agente e sujeito de sua própria trajetória histórica; - A educação como instrumento de transformação social e progresso científico e tecnológico, na perspectiva de construção de uma sociedade justa e fraterna; - O aluno como sujeito e agente do seu processo educativo e histórico, construído a partir do conhecimento e desenvolvimento de suas aptidões, dos valores profissionais e do papel transformador que pretende desempenhar na sociedade (PPC – CEULP, 2011, p. 11).

A partir da construção dos objetivos do curso com base nas Diretrizes Curriculares da área, na concepção de ciência, na concepção de formação e na missão do curso, é materializado com a proposta de:

Contribuir com a formação de profissionais com habilidades e competências teórico–metodológicas (propositivos), ético–políticas (engajados e comprometidos), crítico-investigativas (pensantes), técnico–operativas (interventivos e planejadores) e formativa (gestores, educadores e supervisores) que respondam aos desafios atuais e proponham alternativas para a construção do futuro (PPC – CEULP, 2011, p. 15).

Ao conceber a formação como um processo amplo e complexo, objetivando o perfil desenhado pelas diretrizes da área¹¹, inserção no mercado de trabalho, capacidade de dar respostas às demandas sociais, incentivo à produção do conhecimento e articulação com o projeto ético-político da categoria profissional, o Curso de Serviço Social do Ceulp visa formar profissionais que sejam capazes de

compreender a questão social, elemento constitutivo da profissão, como núcleo básico e fundamental da formação, capacitados teórico-metodológica, ético-política, formativa e técnico-operativamente para intervir na realidade social (PPC-CEULP, 2011, p. 17).

A aplicação de técnicas metodológicas que propiciem uma vivência mais aprofundada das temáticas e de sua relação com a formação profissional e mercado de trabalho é enfatizada no processo de ensino-aprendizagem do curso, que destaca como premissa a interdisciplinaridade, permeada nos planos de ensino e evidenciada nas relações estabelecidas nos eixos que compõem a matriz curricular. O delinear da metodologia específica se faz presente nos planos das disciplinas, e, de uma forma genérica, os professores se utilizam de atividades como: ensino teórico, ensino prático, ensino laboratorial, atividades semipresenciais, atividades complementares. O projeto pedagógico (CEULP, 2011, p. 20) expõe que o discente será levado a “articular os conhecimentos adquiridos ao longo da formação para apreender a realidade e solucionar problemas”.

¹¹ As diretrizes curriculares dos Cursos de Serviço Social, amparadas no Parecer CNE/CES 492/2001, de 03.04.2001 e, na Resolução CNE/CES 15, de 13.03.2002, de acordo com o PPC (2011), apontam para o seguinte perfil: “Profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas de intervenção para seu enfrentamento, com capacidade de promover o exercício pleno da cidadania e a inserção criativa e propositiva dos usuários do Serviço Social no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho”.

Com um total de 3.000 horas, o curso, por meio de 168 créditos, organiza-se em uma matriz curricular dividida em 8 semestres/períodos, com 38 disciplinas, como pode ser observado no Quadro 6.

Quadro 6 – Matriz Curricular do curso de Serviço Social Ceulp/Ulbra, 2014.

Período	Nome da Disciplina	Carga Horária
0	Atividades Complementares	144 h
1	Introdução ao Serviço Social	68 h
	Filosofia Social	
	Sociedade e Contemporaneidade	
	Comunicação e Expressão	
	Cultura Religiosa	
2	Instrumentalização Científica	68 h
	Fundamentos Teórico-Methodológicos do Serviço Social I	
	Formação Sociohistórica do Brasil	
	Fundamentos da Vida Social	
	Ética Profissional em Serviço Social	
3	Fundamentos Teórico-Methodológicos do Serviço Social II	68 h
	Questão Social	
	Fundamentos de Ciência Política	
	Fundamentos de Economia	
	Direito e Legislação Social	
4	Processo de Trabalho no Serviço Social	68 h
	Política Social I	
	Gestão Social e Serviço Social	
	Fundamentos Teórico-Methodológicos Contemporâneos I	
	Psicologia Social	
5	Fundamentos Teórico-Methodológicos Contemporâneos II	68 h
	Competência Técnico-Operativa em Serviço Social I	
	Política Social II	
	Práticas Interventivas Supervisionadas	
	Pesquisa em Serviço Social I	
6	Pesquisa em Serviço Social II	68 h
	Competência Técnico-Operativa em Serviço Social II	
	Políticas Sociais Específicas	

	Estágio em Serviço Social I	204 h
7	Estágio em Serviço Social II	204 h
	Gestão e Empreendedorismo Social	68 h
	Laboratório de Produção Científica em Serviço Social	
	Optativa I	
8	Serviço Social e Famílias	68 h
	Serviço Social Contemporâneo	
	Desenvolvimento e Sustentabilidade	
	Optativa II	
	Trabalho de Conclusão de Curso	

Fonte: Matriz Curricular, Portal do Curso de Serviço Social Ceulp (2014).

Componente da Matriz Curricular, as Atividades Complementares, que possuem um Regulamento específico, no referido curso, são desenvolvidas, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social do Ceulp (2011, p. 26),

em momentos em que os alunos demonstram e aplicam competências de forma transversal, ou seja, ponderam sobre as competências e como utilizá-las em situações do cotidiano, agregando o conhecimento de diversas disciplinas desenvolvidas.

A estrutura curricular apresentada é revista de maneira constante e dinâmica, conforme o PPC (CEULP, 2011, p. 22), “seguindo indicações dos pareceres: CNE/CES 492/2001, CNE/CES 1363/2001 e Resolução CNE/CES 15, de 13/03/2002, publicada no DOU de 09/04/2002”.

No processo de formação ainda são oferecidos aos alunos condições e recursos institucionais, como: apoio à participação em eventos, apoio psicopedagógico e mecanismos de nivelamento (por meio dos Laboratórios de Produção de Conhecimento, Leitura e Produção Textual, Produção do Conhecimento Matemático e Instrumentalização Científica) (CEULP, 2011).

O curso de Serviço Social do Ceulp desenvolve atividades de extensão¹² com a meta primordial de sensibilizar os acadêmicos sobre a importância de estarem

¹² As atividades de extensão mencionadas no PPC do curso de Serviço Social do Ceulp são: a) Expro (Exposição das Profissões); b) Akádemo (trote solidário); c) Dia da Responsabilidade; d) Portal

engajados no desenvolvimento da sociedade, atuando na interação com o mercado, de modo a complementar, aprofundar, atualizar e difundir os conhecimentos, estabelecendo com a comunidade um processo de troca e participação, sem caráter assistencialista e/ou sem tomar a si ações e deveres do Estado,

A política de extensão, como uma das atividades fundamentais da graduação, tem sua principal justificativa, no âmbito deste curso, no fato de estar ocorrendo, na cidade de Palmas (Estado do Tocantins – Região Norte), onde se observa patamares de crescimento populacional na ordem de 20% ao ano. Isso nos remete para a demanda de necessidades, com igual crescimento, e à oportunidade de vincular a Instituição e o curso às necessidades da comunidade (PPC-CEULP, 2011, p. 34).

O estágio supervisionado é entendido, segundo o PPC (CEULP, 2011), como uma atividade curricular obrigatória, ocorrida durante o curso de graduação, devendo contar com supervisão sistemática dos profissionais de campo e professores do curso de Serviço Social.

O Trabalho de Conclusão de Curso¹³ (TCC) elaborado pelo aluno de graduação é condição primordial para a obtenção do título de bacharel em Serviço Social, respaldado na Lei nº 8.662 (BRASIL, 1993), que dispõe sobre a profissão de assistente social e dá outras providências.

O TCC, além de ser um trabalho monográfico para a obtenção do diploma de graduação, visa possibilitar ao acadêmico refletir e produzir conhecimentos a partir do espírito crítico e investigativo no Serviço Social, permitindo a interação e articulação teórico-prática, experimentada através das disciplinas, das atividades curriculares, as vivências nos campos de estágio e da iniciação científica (PPC-CEULP, 2011, p. 40).

O curso de Serviço Social da UFT, de acordo com dados do projeto pedagógico (UFT, 2010), se fundamenta nas diretrizes nacionais e define como eixos fundantes da formação profissional o trabalho e a questão social, que ocupam a centralidade do debate da categoria profissional. Em consonância com o projeto

Express Online (2010); e) Serviço Social no Núcleo de Atendimento à Comunidade (SSNAC); f) Serviço de Apoio à Efetivação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Sapeeca); g) Promoção da Cidadania Ativa ao Idoso; h) Projeto Aulas i) Express; j) Ciclos De Seminários.

¹³ De acordo com o projeto pedagógico (CEULP, 2011), o curso de Serviço Social, primando pela qualidade do ensino, desenvolveu um regulamento para elaboração do TCC. Esse documento tem como finalidade contemplar os elementos essenciais que normatizam e subsidiam os agentes envolvidos no processo de orientação, elaboração e avaliação deste Trabalho.

ético político da profissão, a direção social desse curso apoia-se no desenvolvimento das competências teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa. Reconhece que a intervenção profissional está voltada aos processos sociais e às demandas emergentes, além de demonstrar capacidade de análise de conjuntura, de instituições, de relações de forças presentes na contemporaneidade numa perspectiva de historicidade (UFT, 2010). Com isso, o curso

reitera os princípios e as diretrizes indicadas pelo MEC/ABEPSS, [...]: - flexibilidade de organização dos currículos plenos, [...]; - rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social, [...]; - adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade; - superação da fragmentação de conteúdos na organização curricular [...]; - estabelecimento das dimensões investigativa e interventiva como princípios formativos e condição central da formação profissional, e da relação teoria e realidade; - padrões de desempenho e qualidade idênticos para cursos diurnos e noturnos, [...];- caráter interdisciplinar nas várias dimensões do projeto de formação profissional; - indissociabilidade nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão; - exercício do pluralismo como elemento próprio da natureza da vida acadêmica e profissional, [...];- ética como princípio formativo perpassando a formação curricular; - indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional (PPC - UFT, 2010, p.16).

O curso de Serviço Social apresenta-se com o objetivo geral de: “Formar profissionais com competências e habilidades capazes de analisar, propor, intervir, gerir, executar e avaliar políticas sociais em âmbito público e privado” (PPC, 2010, p. 24), atendendo às demandas sociais existentes e emergentes. E com os objetivos específicos de

- Preparar o aluno para compreender o contexto sociopolítico e econômico no âmbito internacional, nacional e amazônico, subsidiando a sua intervenção na realidade social [;] - Respalda o ensino da prática nas dimensões técnico-instrumental, teórico-intelectual, investigativo-formativo por meio de mediações entre ensino, pesquisa e extensão [;] - Articular as diferentes áreas do conhecimento, por meio do caráter interdisciplinar, possibilitando a compreensão das implicações da prática profissional no contexto das relações de classe e redefini-las para a efetivação dos direitos sociais [;] - Incrementar o conhecimento tecnológico-informacional para que este possa responder as demandas apresentadas ao profissional do século XXI, nesta área do conhecimento [;] - Estimular a participação no processo de organização da categoria profissional, bem como nos movimentos da sociedade civil e nas esferas de controle social [;] - Propiciar a aproximação da universidade com a comunidade por meio de projetos e cursos de extensão; Estimular a produção de conhecimento por meio de núcleos de estudos e pesquisas (PPC-UFT, 2010, p 25).

De acordo também com as orientações da ABEPSS/MEC e Resolução CNE/CP nº 15 (BRASIL, 2002), estes princípios definem as diretrizes curriculares da formação profissional e implicam capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa do profissional de Serviço Social.

A organização curricular pautada nas diretrizes curriculares para a formação do assistente social apresenta uma estrutura inovadora, abrangendo um conjunto de conhecimentos indissociáveis e organicamente vinculados a três núcleos de fundamentação: Núcleo de Fundamentos Teórico-metodológicos da Vida Social, Núcleo de Fundamentos da Formação Sociohistórica da Sociedade Brasileira e Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional (PPC-UFT, 2010).

Esses núcleos constituem a essência do projeto de formação profissional do Serviço Social, dando suporte teórico-prático à apreensão dos fundamentos teórico-metodológicos da crítica marxiana, compreendendo o ser social enquanto totalidade histórica, que é a categoria fundante da teoria social de Marx diante da sociedade burguesa, de forma concreta, articulada, movente, dinâmica e interagente, expressando a contradição e a mediação das relações sociais por meio de aproximações sucessivas do real (UFT, 2010).

Quadro 7 – Organização curricular do curso de Serviço Social UFT – Núcleos de Fundamentação da Formação Profissional, Disciplinas e Carga Horária, 2010.

Núcleos de Fundamentação da Formação Profissional	Disciplinas	Carga Horária
Núcleo de Fundamentos Teórico-Metodológicos da Vida Social	Sociologia I	60 h/a
	Sociologia II	
	Ciência Política	
	Filosofia	
	Economia Política e Serviço Social	
	Psicologia Social	
	Antropologia	
Núcleo dos Fundamentos da	Formação Social, Econômica e Política do Brasil	60 h/a
	Formação Social, Econômica e Política da Amazônia	
	Análise da Realidade Social	
	Questão Social e Serviço Social	
	Política Social I	
	Política Social II	
	Direitos Humanos e Serviço Social	

Formação Sócio-Histórica da Sociedade Brasileira	Estatística I	30 h/a	
	Estatística II		
	Direito e Legislação Social	60h/a	
	Serviço Social e o Conceito de Família		
	Fundamentos do Controle Social		
	Cultura Brasileira e Questão étnico-racial		
Núcleo dos Fundamentos do Trabalho Profissional	Introdução ao Serviço Social	60h/a	
	Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social I		
	Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social II		
	Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social III	60h/a	
	Metodologia do Trabalho Científico		
	Pesquisa em Serviço Social I		
	Pesquisa em Serviço Social II		
	Pesquisa em Serviço Social III		
	Ética e Serviço Social		
	Gestão e Planejamento em Serviço Social		
	Serviço Social e Processo de Trabalho	135h/a	
	Magistério e Supervisão em Serviço Social		
	Estágio e Supervisão Acadêmica I		
	Estágio e Supervisão Acadêmica II		
	Oficinas	Estágio e Supervisão Acadêmica III	60h/a
		Estágio e Supervisão Acadêmica IV	
Oficina de Instrumental Técnico-Operativo I			
Oficina de Instrumental Técnico-Operativo II			
Oficina de Projetos Sociais			
Optativas	Trabalho de Conclusão de Curso I	60h/a	
	Trabalho de Conclusão de Curso II		
	Política de Assistência Social		
	Política de Previdência Social		
	Política de Trabalho, Emprego e Renda		
	Política Agrária		
	Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil		
	Gênero e Classe Social		
	Povos Indígenas do Tocantins		
	Sexualidade, corporalidades e Direitos		
Indústria Cultural, Questão Social e Serviço Social			
Serviço Social no Campo Sócio-Jurídico			

	Libras	
--	--------	--

Fonte: Adaptado do Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social da UFT (2010)

Além desses componentes curriculares apontados no Quadro 7, a proposta de formação prevê as denominadas Atividades Complementares, que deverão ser cumpridas pelo/a estudante ao longo do curso. Constituem-se em espaços privilegiados para a ampliação do universo cultural e informacional dos acadêmicos, com carga horária de 135 horas.

Entre as Atividades Complementares, destacam-se: monitoria, visitas monitoradas, viagens técnicas, iniciação científica, pesquisa de campo, projetos de extensão, participação em seminários, publicação de produção científica e outras atividades definidas no plano acadêmico do curso.

Conforme proposta apresentada, o curso tem duração de 04 (quatro) anos e meio, divididos em períodos semestrais e com carga horária total de 3255 horas. Portanto, o/a estudante pode concluí-lo após 09 (nove) semestres de estudos. A estrutura curricular é composta por disciplinas de 60 h/a, o que equivale a quatro (4) créditos e disciplinas de 30 h/a, ou seja, o equivalente a dois (2) créditos. Para o professor cumprir a carga horária de 60 h/a e 30 h/a será necessário ministrar 80% da carga horária das disciplinas na modalidade presencial e outros 20% na modalidade semipresencial.

As disciplinas de Estágio e Supervisão Acadêmica I, II, III e IV são compostas de 30 h/a teóricas e 105h práticas distribuídas em cada semestre, totalizando 120h teóricas e 420h práticas, desenvolvidas pelos discentes nos espaços sócio-ocupacionais do Serviço Social, tornando-se locais de estágio mediante convênio e orientação do profissional assistente social de campo, devidamente acompanhado pelo professor orientador, detalhado na Política de Estágio Curricular do Estágio Obrigatório.

Articulada à Política de Pesquisa são desenvolvidas ações de Extensão, tendo como referência a política da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da UFT. O curso de Serviço Social desenvolve “ações de caráter extensionista por meio de programas, projetos, ações e atividades reconhecidas e referendadas pelo Colegiado de Curso e pela PROEX” (PPC-UFT, 2010, p. 102).

A Extensão “enquanto processo educativo, cultural e científico que realimenta o conhecimento produzido pela academia, deve contribuir com o processo de transformação da realidade”, afirma o PPC-UFT (2010, p. 102). Como Política figura no PPC-UFT (2010), intimamente relacionada com a política de estágio do curso de Serviço Social, na medida em que há uma articulação entre o corpo docente e os/as profissionais de Serviço Social que atuam nos diversos espaços sócio-ocupacionais, ou seja, nos campos de estágio.

O curso de Serviço Social da UFT, a fim de fortalecer a dimensão investigativa e potencializar a Pesquisa na formação e no exercício profissional, conforme esclarece o PPC-UFT (2010), procura implantar e desenvolver sua Política de Pesquisa em consonância com os encaminhamentos oriundos dos debates e oficinas realizadas pela ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social.

Isso mostra a relevância que a pesquisa e a extensão têm para o desenvolvimento da habilidade de construir conhecimentos que subsidiem a intervenção do profissional de Serviço Social. Essa preocupação está relacionada à estratégia de incentivar a atitude de permanente curiosidade, reflexão e investigação acerca da realidade social, para assim intervir de forma estratégica, crítica e propositiva (PPC-UFT, 2010, p. 99).

Nesse sentido, a dimensão investigativa é trabalhada de forma transversal no processo de formação acadêmica, iniciada no primeiro semestre e desencadeada ao longo dos semestres subsequentes e contemplada em todas as disciplinas que constituem a grade curricular do curso de Serviço Social, tendo como espaço privilegiado as disciplinas: a) Metodologia do Trabalho Científico; b) Pesquisa em Serviço Social I; c) Pesquisa em Serviço Social II; d) Pesquisa em Serviço Social III; e) Estágio e Supervisão Acadêmica I; f) Estágio e Supervisão Acadêmica II; g) Estágio e Supervisão Acadêmica III; h) Estágio e Supervisão Acadêmica IV; i) Trabalho de Conclusão de Curso – TCC I; j) Trabalho de Conclusão de Curso – TCC II.

A UFT possui, segundo ainda o PPC-UFT (2010), um programa de fortalecimento do ensino de graduação, denominado PIM – Programa Institucional de Monitoria, que destina 02 vagas remuneradas para aluno monitor, de modo a auxiliarem nas atividades didático-pedagógicas dos docentes. Os docentes do curso de Serviço Social participam todo semestre da seleção de monitoria não-

remunerada e remunerada, como também, na condução das orientações e das atividades do aluno monitor.

Por fim, o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, segundo o PPC-UFT (2011), é dividido em duas disciplinas I e II, sendo desenvolvido de forma processual e articulado com as atividades do Estágio e Pesquisa, sendo regido por Regulamento próprio.

Os estudos sobre a Fundação Universidade do Tocantins (Unitins) informam que o curso de Serviço Social, com carga horária total de 3290 horas, é organizado por matrículas em bloco, com duração semestral. A matrícula nas disciplinas, conforme o Projeto Pedagógico (2011), “far-se-á entre um conjunto de disciplinas organizado conforme a matriz curricular, obedecendo a carga horária mínima de 180 horas (12 créditos) e carga horária máxima de 480 horas (32 créditos)”.

Para justificar a criação do curso e sua oferta em Palmas, no Estado do Tocantins, a Unitins sustentou-se primeiramente na representativa porcentagem de alunos que ingressaram na Instituição na modalidade de ensino a distância; o curso de Serviço Social na modalidade *Ead* foi o que apresentou

maior procura, representando cerca de 30% do total de alunos, ou seja, cerca de 30.000 (trinta mil alunos). O que denota a sua relevância no contexto das profissões mais importantes da atualidade dado a valorização do campo social (PPC-UNITINS, 2011, p. 15).

Outro argumento apresentado foi o de que havia, na época, apenas um curso de Serviço Social ofertado por instituição pública no estado do Tocantins, na UFT, no *campus* de Miracema, a 60 km da capital; e entre os ofertados por instituições particulares, com cursos em Colinas (Fiesc) e, em Palmas, no Ceulp.

Com isso, o curso presencial foi autorizado para funcionar respaldado na Resolução nº 003¹⁴ (BRASIL, 2010). O objetivo geral era formar profissionais com conhecimentos teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo, com vistas a atuar nas múltiplas expressões da questão social, em diversos segmentos sociais, formulando e implementando propostas para seu enfrentamento. Além de habilitar profissionais para analisar e decifrar a realidade social e propor alternativas

¹⁴ A Resolução nº 003/2010 aprova a abertura de cursos presenciais (Direito, Engenharia Agrônômica, Serviço Social e Sistemas de Informação) e autoriza a realização de processo seletivo a partir de 20 de maio de 2010.

significativas, o que implica o comprometimento com valores e princípios norteadores do Código de Ética do assistente social e as normativas legais da profissão.

No que tange aos objetivos específicos, o PPC (UNITINS, 2011, p. 17) indica que a formação deverá desenvolver a capacidade de:

- elaborar, executar e avaliar planos, programas e projetos na área social;
- contribuir para viabilizar a participação dos usuários nas decisões institucionais;
- planejar, organizar e administrar benefícios e serviços sociais;
- realizar pesquisas que subsidiem a formulação de políticas e ações profissionais;
- prestar assessoria e consultoria a órgãos da administração pública, empresas privadas e movimentos sociais em matéria relacionada às políticas sociais e à garantia dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade;
- orientar a população na identificação de recursos para atendimento e defesa de seus direitos;
- realizar visitas, perícias técnicas, laudos, informações e pareceres sobre matéria de Serviço Social;
- incentivar a prática de postura investigativa por meio de atividades de ensino que permitam a construção do conhecimento, bem como através do fomento à pesquisa e à iniciação científica.

Com a proposta de democratizar as formas de acesso ao ensino superior, buscando utilizar mecanismos que tenham amparo na legislação educacional brasileira, o PPC (UNITINS, 2011) menciona que a forma de acesso dos alunos é realizada por meio de Vestibular, mas indica a possibilidade de outros mecanismos, desde que estejam previstos no Regimento Acadêmico da instituição.

No que tange à concepção de ensino e aprendizagem, de acordo com o PPC (UNITINS, 2011), a Unitins reconhece que o ensino e a aprendizagem se remetem à produção dos saberes não somente em circulação institucional-acadêmica, mas como o grande depositário das relações humanas e suas linguagens, códigos, valores, experiências e culturas em movimento de transmissão.

Nisso reside uma diferenciação com determinados aportes tradicionalistas na educação. O docente não é o fiel e único depositário do saber; o aluno, por sua vez, não é aquela figura estanque e à espera de conhecimentos, saberes e práticas. Os objetos de conhecimento, também, não são conteúdos estáticos. A construção, a gestão e a difusão do conhecimento são ações que, para ocorrerem, necessitam da interação dos atores socioeducativos, reconhecidos como tal, e para isso, valores devem ser redimensionados no seio acadêmico (PPC-UNITINS, 2011, p. 18).

Nesse viés, currículo e conhecimento são vistos como construções e produtos de relações sociais, particulares, coletivas e históricas orientados numa

perspectiva crítica em que ação-reflexão-ação se coloque como atitude que possibilite ultrapassar o conhecimento de senso comum. O curso de Serviço Social da Unitins trabalha com as referências de diversidade, historicidade, construção e interação. Conforme o projeto pedagógico do curso de Serviço Social (UNITINS, 2011), diversidade relaciona-se aos desafios e aos dilemas do multiculturalismo, em face das diversidades étnico-culturais do país; historicidade representa a ideia de que o conhecimento se desenvolve e é construído em determinados contextos históricos, sociais, científicos e culturais; *construção* é o conceito que perpassa todas áreas de conhecimento dos cursos e materializa-se na ideia e no propósito de que os profissionais formados não apenas reproduzam conhecimento, mas que também medeiam e produzam conhecimentos; já a *interação* representa a oportunidade de desenvolvimento.

Diante disso, o bacharel em Serviço Social, egresso da instituição, deverá ser um profissional capaz de atuar nas múltiplas expressões da questão social, formulando propostas para seu enfrentamento, com capacidade de promover o exercício pleno da cidadania e a inserção criativa e propositiva dos usuários do Serviço Social no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho (UNITINS, 2011).

O curso se apresenta fundamentado em uma compreensão crítica da sociedade capitalista, e considera o graduando sujeito do seu próprio conhecimento, tendo estimulado o seu potencial criativo e intelectual, permanentemente. Assim, apresenta a Matriz Curricular, conforme Quadro 8.

**Quadro 8 – Matriz Curricular do Curso de Serviço Social da Unitins
Projeto Pedagógico do Curso, 2011.**

Período	Nome da Disciplina	Carga Horária
1º Período	Leitura e Lógica de Produção de Textos	60 h
	Metodologia do Trabalho Científico e da Pesquisa	
	Fundamentos Epistemológicos do Serviço Social	
	Filosofia	
	Sociologia	
	Formação Sociohistórica	

2º Período	Fundamentos Históricos, Teóricos e Metodológicos do Serviço Social I	60 h
	Fundamentos da Economia Contemporânea	
	Psicologia	
	Antropologia	
	Ciência Política	
	Trabalho e Questão Social	
3º Período	Fundamentos Históricos, Teóricos e Metodológicos do Serviço Social II	60 h
	Ética Profissional	
	Serviço Social e Movimentos Sociais	
	Serviço Social e Questão Social	
	Direito e Legislação Social	
	Psicologia Social	
4º Período	Fundamentos Históricos, Teóricos e Metodológicos do Serviço Social II	60 h
	Direitos Humanos e Cidadania	
	Política Social I	
	Seguridade Social - Saúde	
	Planejamento e Administração em Serviço Social	
	Serviço Social e Diversidades Contemporâneas	
5º Período	Política Social II	60 h
	Seguridade Social – Assistência Social	
	Elaboração, Avaliação e Monitoramento de Programas e Projetos Sociais	
	Processos de Trabalho do Serviço Social	
	Pesquisa Social	
	Estratégias e Técnicas da Ação Profissional I	
6º Período	Seguridade Social - Previdência	60 h
	Estratégias e Técnicas da Ação Profissional II	
	Estatística	
	Análise de Indicadores Sociais	
	Gestão de Tecnologias Sociais	
	Estágio Supervisionado em Serviço Social I	225 h
	Estágio Supervisionado em Serviço Social II	225 h
	Política Social: Habitação e Meio Ambiente	
	Política Social Setorial: Questão Rural e Urbana	

7º Período	Política Social Setorial: Infância e Adolescência	60 h
	Política Social e Redes Sociais	
	Trabalho de Conclusão de Curso I	
8º Período	Trabalho de Conclusão de Curso II	60 h
	Gerontologia Social	
	Tópicos em Serviço Social	
	Assessoria, Consultoria e Recursos Humanos	
Disciplinas Optativas	Direito de Família	60 h
	Serviço Social e Educação	
	Libras	

Fonte: Adaptado do Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social Unitins (2011)

O projeto pedagógico (UNITINS, 2011) indica que a articulação dos componentes curriculares ocorre por meio de atividades acadêmicas específicas, que são as atividades primordiais para a formação do aluno e integrantes do processo de ensino-aprendizagem. São elas: Estágio Supervisionado (obrigatório e não obrigatório), Trabalho de Conclusão de Curso e as Atividades Complementares.

Por fim, como dimensões da educação superior, o ensino, a pesquisa e a extensão mantêm, na proposta do curso, relações entre si de interdependência. Assim, a participação em grupos de pesquisa para iniciação científica, participação em eventos científicos e culturais, visitas técnicas são apresentadas como possibilidades que favorecem diretamente a integração pretendida dessas dimensões da formação profissional.

3.2. Fundamentos e Concepções do Estágio: aproximações com as Diretrizes Curriculares, a Política Nacional de Estágio e os Projetos Pedagógicos dos cursos do CEULP, da UFT e da UNITINS

A trajetória histórica da profissão no Brasil legou uma concepção crítico-dialética hegemônica à formação e ao exercício profissional. Essa concepção incide, em especial, no entendimento de que o estágio, na formação do/a assistente social, deva superar uma concepção praticista, dissociada do corpo teórico que lhe dá fundamento, rompendo com a visão voluntarista (ou ainda imediatista) do saber-

fazer. Na perspectiva dessa superação, concebe-se o estágio como unidade no processo de formação e indissolúvel da supervisão (CFESS, 2013).

A história da educação no Brasil permite identificar vários entendimentos sobre o estágio. Expresso em diferentes momentos e documentos, o estágio é parte de um processo histórico de luta de educadores (RIBEIRO, 1999). A autora afirma que

ele não se define de forma homogênea nos vários cursos do ensino superior. Assume uma roupagem própria e específica em cada curso o que indica não haver uma tendência uníssona em sua direção. Ao contrário, muitas vezes, essa tendência é diversa no interior de um mesmo curso, polissêmica, e notada, também, nos encaminhamentos e no desenvolvimento da atividade (RIBEIRO, 1999, p. 47).

Construído ao longo do processo do ensino superior no Brasil, o estágio, como categoria histórica, foi adquirindo e estabelecendo diversas possibilidades. Ribeiro (1999) lista essas possibilidades destacando: o estágio como prática de disciplinas, o estágio como prática de instrumentos/treinamento, o estágio como aplicação de conhecimentos, o estágio como atividade prática e o estágio como extensão.

Como prática de disciplinas, o estágio refere-se à busca de conhecimento necessário à formação de estudantes em determinada disciplina do curso. Geralmente, “as atividades de laboratório se enquadram bem nessa concepção e podem ser realizadas em situações reais ou simuladas”, como aponta Ribeiro (1999, p. 47).

O estágio como prática de instrumentos/treinamento, comum nos primeiros cursos da área médica, acontecia nas enfermarias dos hospitais, em que os estudantes aprendiam e praticavam em situações reais seu uso adequado. Essa prática, de acordo com Campos (*apud* RIBEIRO, 1999), vinculava-se também às disciplinas do curso, o que caracterizava o estágio como uma aula prática, direcionada ao desenvolvimento de determinada área do conhecimento. Assim, o estudante aprendia o conteúdo teórico em sala de aula e fazia a prática nos campos de estágio.

Como aplicação de conhecimentos o estágio refere-se à possibilidade que o estudante tem de aplicar, em campo, os conhecimentos adquiridos na teoria. Denota, de acordo com Ribeiro (1999, p. 50),

uma visão fragmentada do conhecimento e da formação profissional, pois, num momento, o estudante adquire o conhecimento teórico, e, noutro, exercita sua aplicação para adquirir destreza profissional.

Ao evidenciar um conceito de estágio em que prevalece o caráter prático de treinamento e de complementação do ensino, amparado pela legislação que tratava de estágio curricular (Lei nº 6494/77 e Decreto nº 87.497/82), o estágio como atividade prática devia seu mérito à “oportunidade de aprendizagem que propicia, por meio de treinamentos e experiências práticas” (RIBEIRO, 1999, p. 51).

A Portaria nº 1002 (BRASIL, 1967) foi a primeira proposta de aproximação da universidade com a sociedade por meio do estágio. Com isso, ao instituir aspectos como a “Bolsa de Complementação Educacional”, acordos entre universidade e empresas, a legislação estabelecia condições necessárias, à época, para um maior entrosamento entre escola e empresa. Ribeiro (1999, p. 52) destaca que a Portaria (BRASIL, 1967) buscava a “formação [...] e o aperfeiçoamento técnico-profissional” dos estudantes para que se alcançasse o “desenvolvimento, [...] nos moldes e especialidades do País”. A autora destaca ainda que,

Ao estabelecer para o estágio a função de entrosamento escola-empresa, a Portaria reportava a um novo sentido – o legal, que viria a concorrer com aquele de estágio como atividade prática ou prática de instrumentos de disciplinas, ou aplicação de conhecimentos numa compreensão/interpretação que priorizava o setor empresarial, no relacionamento com a universidade, elegendo-o como representante da sociedade (RIBEIRO, 1999, p. 52).

Com a homologação da Lei nº 6.494/1977 é legitimada a integração universidade-sociedade e oficializada a equivalência entre estágio e extensão. Assim, conforme a referida Lei (*apud* RIBEIRO, 1999, p. 53), “o estágio [...] poderá assumir a forma de atividade de extensão, mediante a participação do estudante em empreendimentos ou projetos de interesse social”.

Por outro lado, o Decreto nº 8.7497/1982, ao regulamentar a Lei, dispõe, em seu art. 2º, ser possível a realização do estágio na “comunidade em geral”. Para Ribeiro (1999), ao possibilitar a realização do estágio em atividades de extensão, tanto a Lei como o Decreto buscam a concretização do compromisso social, cultural e político, que deve existir entre universidade e comunidade, e abrem espaço à volta

da participação de estudantes e professores nos programas comunitários, muitos deles suspensos no contexto do Golpe de 1964.

Em outra perspectiva, ainda no entendimento da relação entre estágio e extensão, evidencia Ribeiro (1999, p. 55) “uma dialética entre universidade e campo de estágio, com o objetivo de contribuir/participar no processo de formação dos estudantes”, sendo uma relação em que tanto uma atividade como a outra se enriquecem. Nesse viés, Silva (1987 *apud* RIBEIRO, 1999, p. 55) menciona que o estágio precisa ser pensado “como relevante no processo de formação profissional, como um termômetro que permite medir, registrar ou captar certos indícios que caracterizam o modo de inserção da universidade na realidade social”.

Contemporaneamente, para o Serviço Social, o significado do estágio materializa-se a partir de aproximações sucessivas que o estudante estagiário faz com a realidade social mediatizadas pela fundamentação teórico-metodológica. Como atividade do processo ensino-aprendizagem, o estágio ocupa posição estratégica na formação profissional e articula profissão, conhecimento e realidade no processo de compreensão dos fenômenos sociais.

As regulamentações e as orientações sobre estágio conformam um marco regulatório importante para a formação e para o exercício profissional de assistentes sociais, podendo ser expressas tanto nos documentos e nas normativas do Ministério da Educação (MEC), como nas normativas de competência das entidades de fiscalização.

Com formulação bastante genérica, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o estágio baseia-se em dois princípios: da autonomia universitária e do princípio regulatório da relação entre o estágio supervisionado e o mercado de trabalho. Assim, a Lei nº 9.394 (LDB, 1996), no art. 82, anuncia que

Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para a realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados [...] [no ensino] superior em sua jurisdição. Parágrafo único. O estágio realizado nas condições deste artigo não estabelece vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar segurado contra acidentes e ter a cobertura previdenciária prevista na legislação específica.

O texto da Lei, destaca CFESS (2013, p. 9), define bem o caráter pedagógico e não trabalhista do estágio, bem como protege o/a estudante de possíveis riscos e permite cobertura previdenciária de suas atividades.

Conhecida como a Lei do Estágio, a Lei Federal nº 11.788 (BRASIL, 2008), foi instituída para regulamentar o estágio nas instituições de educação. Para essa Lei, o estágio constitui 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. Como componente que deve estar expresso no projeto pedagógico do curso, o estágio pode figurar como obrigatório ou não obrigatório (opcional).

Não criando vínculo empregatício de qualquer natureza, o estágio visa, conforme a legislação mencionada (BRASIL, 2008, Art. 1º, § 2º), “ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho”.

As Diretrizes Curriculares do curso de Serviço Social (ABEPSS, 1996) apontam pressupostos, princípios e diretrizes para nortear o projeto pedagógico de cada unidade de formação profissional. Tratam o estágio supervisionado como um momento ímpar do processo ensino-aprendizagem, elemento síntese da relação teoria-prática, da articulação entre pesquisa e intervenção profissional, que se consubstancia como exercício teórico-prático, mediante a inserção do/a aluno/a nos diferentes espaços ocupacionais das esferas pública e privada (CFESS, 2013).

Desenvolvido ao longo da estrutura curricular e a partir do desdobramento das matérias e nos seus componentes curriculares, das diretrizes gerais para o curso de Serviço Social da ABEPSS (1996, p. 19), o estágio é concebido como uma

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

O Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação (CNE/CSE), ao publicar as Resoluções nº 492, de 3 de abril de 2001, nº 1.363, de 12 de dezembro de 2001, e nº 15, de 13 de março de 2002, deliberando sobre as Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social, acertadamente, incorporou a concepção de estágio (e supervisão) formulada nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996), que estabelecem os aspectos centrais que orientam o processo de estágio.

Aprovada em 2009, a Política Nacional de Estágio (PNE) da ABEPSS considera o estágio como possibilidade concreta de materialização da lógica curricular, na perspectiva das Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996, assim como consoante aos princípios do Código de Ética dos/as assistentes sociais de 1993. A PNE enfatiza, ainda, que o estágio no Serviço Social deve também nortear-se por princípios preservadores dessa lógica: indissociabilidade entre as dimensões teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas; articulação entre formação e exercício profissional; indissociabilidade entre estágio, supervisão acadêmica e de campo; articulação entre universidade e sociedade; unidade entre teoria e prática; articulação entre ensino, pesquisa e extensão (PNE, 2010).

Embora não tenha força de lei, a PNE tem a legitimidade do debate coletivo no âmbito da ABEPSS como entidade acadêmica e fornece parâmetros nacionais para a construção das políticas de estágio em cada unidade acadêmica (CFESS, 2013, p. 11), que se apresenta como

instrumento fundamental na formação da análise crítica e da capacidade interventiva, propositiva e investigativa do(a) estudante, que precisa apreender os elementos concretos que constituem a realidade social capitalista e suas contradições, de modo a intervir, posteriormente como profissional, nas diferentes expressões da questão social.

Para a Política Nacional de Estágio (ABEPSS, 2010, p. 14), o estágio objetiva

como uma de suas premissas oportunizar ao(a) estudante o estabelecimento de relações mediadas entre os conhecimentos teórico-metodológicos e o trabalho profissional, a capacitação técnico-operativa e o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício da profissão, bem como o reconhecimento do

compromisso da ação profissional com as classes trabalhadoras, neste contexto político-econômico-cultural sob hegemonia do capital.

Nessa perspectiva ainda, “o estágio se constitui num instrumento fundamental na formação da análise crítica e da capacidade interventiva, propositiva e investigativa do estudante” (ABEPSS, 2010, p. 14), que precisa apreender os elementos concretos que constituem a realidade social capitalista e suas contradições, de modo a intervir, posteriormente como profissional, nas diferentes expressões da questão social, que vem se agravando diante do movimento mais recente de colapso mundial da economia, em sua fase financeira, e de desregulamentação do trabalho e dos direitos sociais.

Assim, o estágio, particularizado aqui no processo mais amplo da formação profissional, garante a apreensão do significado sociohistórico do Serviço Social; das condições de trabalho dos assistentes sociais; das conjunturas; das instituições; do universo dos trabalhadores usuários dos diversos serviços e das políticas sociais. Neste aspecto, exige conhecimentos teóricos e saberes prático-interventivos, além, é claro, dos fundamentos e da lógica tendencial que os constituem (GUERRA, 2006 *apud* ABEPSS, 2010).

Nos cursos de Serviço Social das Unidades de Formação que compõem este estudo, o estágio supervisionado é concebido e articulado de diferentes formas. Todavia apresentam-se, em tese, articulados e amparados nos textos das Diretrizes Curriculares do MEC (1996), nas Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social da ABEPSS (1996), nos parâmetros indicados pela Política Nacional de Estágio da ABEPSS, respeitando a Lei Nacional do Estágio (Lei nº 11788/2008) e resolução do CFESS nº 533/2008, que regulamenta a supervisão direta de estágio em Serviço Social.

Ao agregar mais explicitamente elementos das diretrizes gerais, (ABEPSS, 1996), o curso de Serviço Social do Centro Universitário Luterano de Palmas (Ceulp/Ulbra) descreve o estágio como “uma atividade curricular obrigatória, ocorrida durante o curso de graduação, que deve contar com a supervisão sistemática dos profissionais de campo e professores do curso de Serviço Social” (PPC CEULP, 2011, p. 37), destacando a supervisão de estágio como uma atividade privativa do assistente social, em pleno gozo dos seus direitos profissionais, devidamente inscrito no CRESS de sua área de ação.

Para garantir a efetividade e validação dos processos de estágio no curso, o Projeto Pedagógico sinaliza a necessidade de articulação das diretrizes institucionais (do Centro Universitário), a regulamentação de supervisão direta de estágio do Conselho Federal de Serviço Social (Resolução nº 533/2008) e a Política Nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS).

O Projeto Curricular do curso de Serviço Social da UFT, ao definir sua concepção de estágio, fundamenta-se na Proposta Nacional apresentada pela ABESS/CEDEPSS (1996), em que o estágio delinea-se como uma atividade curricular obrigatória “que se configura a partir da inserção do aluno no espaço socioinstitucional, objetivando capacitá-lo para o exercício do trabalho profissional, o que pressupõe supervisão sistemática”. Essa supervisão realizada por professor supervisor e por profissional, em campo, objetiva, segundo o documento, a reflexão, o acompanhamento e a sistematização com base em planos de estágio, elaborados em conjunto entre unidade de ensino e campo de estágio, tendo como referência a Lei 8662/93 (Lei de Regulamentação da Profissão) e o Código de Ética Profissional (1993).

Com um papel significativo na formação do aluno, possibilitando-lhe a sua inserção na prática profissional, o estágio, para a Unidade de Formação, objetiva criar condições para a efetivação de uma vivência supervisionada, em uma relação teoria/prática. Para o estudante,

busca-se um estágio que possibilite o seu preparo efetivo para o agir profissional, um campo de experiência, a vivência de uma situação concreta supervisionada por um assistente social competente, que lhe propiciará uma revisão constante da sua vivência e o questionamento de seus conhecimentos, habilidades, visões de mundo, podendo contribuir para sua inserção crítica e criativa na área profissional e num contexto sociohistórico mais amplo (MUNIZ et al., 1997, p. 29 *apud* PPC-UFT, 2010, p. 115).

O estágio é ainda delimitado no curso como um momento da vida acadêmica em que o aluno se põe face a face com a prática profissional do Serviço Social (PINTO, 1997). É ele que irá permitir

ao aluno aproximações sucessivas com a realidade institucional, com a realidade da demanda e com os desafios que se colocam ao trabalho do Assistente Social na sua relação com a sociedade. É ele também que

confere ao ensino do Serviço Social uma dimensão teórico-prática (PINTO, 1997 *apud* PPC-UFT, 2010, p. 114).

Para Albiero (2000 *apud* PPC-UFT, 2010, p. 115) “o estágio acaba sendo um momento especial para que o aluno experimente a prática e as diferentes facetas do cotidiano”. Nessa perspectiva, a supervisão em si vem trazer grandes contribuições para que haja um crescimento e amadurecimento profissional de ambos: aluno e supervisor. Aliás, a própria ABEPSS coloca a indissociabilidade do estágio e da supervisão como um dos principais fundamentos da formação profissional do assistente social. Em face da PNE, o curso de Serviço Social da UFT destaca a importância de interlocução mais direta entre o estágio e as demais disciplinas, pelo fato de se constituir em momento privilegiado da articulação teórico-prática, quando o aluno apresenta suas dificuldades de aprendizagem.

O estágio supervisionado no curso de Serviço Social da Fundação Universidade do Tocantins (Unitins), é considerado

um momento de aprendizagem, de natureza articuladora entre ensino, pesquisa e extensão, objetivando capacitar o acadêmico à ação-reflexão. Deve envolver situações de aprendizagem profissional construídas pelo acadêmico e na sua relação com os sujeitos e os meios (PPC-UNITINS, 2011, p. 63).

Categorizado como uma “atividade acadêmica específica”, ao lado das Atividades Complementares e do Trabalho de Conclusão de Curso, o estágio supervisionado (obrigatório e não obrigatório), conforme o PPC da Unitins (2011, p. 63), deve “proporcionar um exercício de residência social e profissional, articulando um saber-refletir crítico, criativo e proativo na construção do conhecimento sobre a realidade social”.

Conforme ainda o documento, o estágio é constituído de

I. vivências que contribuam para a formação do aluno, por meio de experiências didático-pedagógicas, técnico-científicas e de relacionamento humano; II. atividades de campo nas quais ocorrerão relações de ensino-aprendizagem estabelecidas entre o professor orientador, profissional supervisor e aluno; III. inserção do aluno, gradativamente, no processo de profissionalização; IV. estímulo ao desenvolvimento de atividades e posturas profissionais com o objetivo de desenvolver o senso crítico e atitudes éticas; V. instrumentação à avaliação dos cursos e à reformulação de currículos; VI. oportunidade de integrar plenamente os conhecimentos da pesquisa, extensão e ensino em benefício da sociedade [...]; VII. momento

síntese das articulações de práticas pedagógicas que integrem o saber, o saber fazer e o saber conviver [...] (PPC-UNITINS, 2011, p. 63-64).

Por fim, como condição obrigatória para a conclusão do curso, o estágio supervisionado caracteriza-se, então, “como uma atividade a ser cumprida mediante disciplina obrigatória, com carga horária estabelecida na matriz curricular do curso, de acordo com a legislação em vigor e as normas internas da Unitins” (PPC UNITINS, 2011, p. 64).

3.3. O Estágio Supervisionado na Organização Curricular e a sua Regulamentação nos cursos de graduação do CEULP, UFT e UNITINS

A materialização do estágio curricular supervisionado deve ocorrer em consonância como os princípios ético-políticos explicitados no Código de Ética dos assistentes sociais, que se constituem como valores norteadores do projeto profissional do Serviço Social brasileiro (ABEPSS, 2010). Assim, os princípios fundamentais do Código de Ética Profissional (1993) precisam se objetivar no cotidiano profissional e na vivência de estágio.

Para a PNE (ABEPSS, 2010), a indissociabilidade entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, a articulação entre formação e exercício profissional, a indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e de campo, a articulação entre universidade e sociedade, a unidade teoria-prática, a interdisciplinaridade e a articulação entre ensino, pesquisa e extensão figuram, além dos princípios ético-políticos, como princípios que devem nortear a realização do estágio no Serviço Social, na perspectiva de preservar importantes dimensões do processo formativo.

3.3.1 O Estágio Supervisionado na Organização Curricular das Unidades de Formação Acadêmica: as estratégias de operacionalização

A organização do estágio está imbricada com a sua concepção. A PNE (ABEPSS, 2010, p. 26) sinaliza que “um dos grandes desafios, existentes no

tratamento dessa temática, reside na materialização dos princípios e objetivos do estágio, no cotidiano da formação profissional”. Nesta perspectiva, entende-se que

o processo de ensino-aprendizagem, materializado no estágio supervisionado, deve impulsionar a articulação dos conteúdos que compõem os diversos componentes curriculares, abrangendo a concepção de estágio e supervisão e sua importância no processo de formação profissional; a apreensão da realidade dos campos de estágio e da dinâmica da atuação do(a) assistente social nestes espaços socioinstitucionais; a construção, operacionalização e avaliação de projeto de intervenção, a elaboração de relatório técnico-científico da experiência de estágio [...] (ABEPSS, 2010, p. 26).

O estágio curricular obrigatório deve ser, segundo as Diretrizes Curriculares (1996), uma disciplina de caráter obrigatório, ocupando percentual considerável da carga horária global do curso. A ABEPSS (2010, p. 27), nessa perspectiva, anuncia que várias “UFAs possuem regulamentação complementar às existentes na Resolução 533/08 do CFESS e na Lei de Estágio, oriunda dos seus órgãos superiores internos, como os Conselhos universitários”.

Seguindo, ainda, as Diretrizes Curriculares (ABEPSS, 1996), o estágio curricular obrigatório deve ser oferecido em diferentes níveis (totalizando entre dois e quatro semestres), distribuídos, de forma equilibrada, no decorrer dos últimos anos de integralização do curso.

A carga horária das atividades de campo deve ser de, no máximo, 30h semanais (conforme lei do estágio), além da realização de, no mínimo, 03 horas/aula semanais de supervisão acadêmica. As exigências de cada nível de estágio devem seguir especificidades e atividades progressivas, coerentes com os demais componentes curriculares e objetivos próximos aos conteúdos do período cursado.

De acordo com a Matriz Curricular proposta pelo curso de Serviço Social do CEULP, o estágio é organizado/dividido em duas etapas/disciplinas: Estágio em Serviço Social I e Estágio em Serviço Social II. Com uma carga horária total de 536 horas, o estudante matriculado e em acompanhamento, cumprirá, nas atividades propostas, em cada etapa, 200 horas em campo (com a supervisão de um assistente social) e 68 horas de supervisão acadêmica (em sala de aula, com o assistente social – professor).

Com carga horária total de 536 horas, os alunos matriculados nas disciplinas de Estágio em Serviço Social I, no sexto período do curso, e Estágio em Serviço Social II, no sétimo período do curso, cumprirá no mínimo 12 horas e no máximo 20 horas semanais em campo de estágio conveniado com a universidade, totalizando 200 horas em cada nível. As demais horas serão cumpridas em sala de aula, sendo 68 horas em cada nível, correspondendo à supervisão acadêmica.

No capítulo II, das Diretrizes Gerais (ABEPSS, 1996) e no Regulamento de Estágio Curricular de Serviço Social (CEULP, 2010, p. 1), fica indicado que

Os estágios I e II exigem frequência mínima de 75% na supervisão acadêmica e 100% de frequência em campo, não cabendo justificativa para eventuais faltas, sendo que a carga horária em campo deve ser totalmente integralizada, por responsabilidade do aluno. Conforme resolução do CONSEPE nº 363, de 21 de julho de 2010, não existe a possibilidade de exercícios domiciliares para atividades de campo, conseqüentemente, as disciplinas de estágios estão contempladas nesse rol.

No que tange à orientação de início e conclusão das atividades de estágio, o referido documento (2010) menciona que o início do estágio e o final do período de estágio dar-se-ão concomitantemente ao início e término do semestre letivo e no decorrer desse processo, qualquer alteração situacional, deverá ser comunicada imediatamente, por escrito, à coordenação de estágios do curso. Para fins de trancamento da disciplina e interrupção das atividades “o aluno observará o período previsto no calendário acadêmico, bem como informar a coordenação de estágios” (CEULP, 2010, p. 2).

Ainda no campo de Orientações Gerais, acerca da dinâmica e da processualidade do estágio, na Unidade de Formação CEULP, o Regulamento de Estágio destaca que, para além do cumprimento da carga horária prevista em cada etapa do estágio, o estagiário permanece em campo, por um compromisso ético-profissional junto ao campo de estágio, para o desempenho de atividades anteriormente assumidas, no período de férias acadêmicas, se necessário.

De acordo com a Política Nacional de Estágio (PNE), da ABEPSS (2010), o acompanhamento da modalidade do estágio supervisionado curricular não-obrigatório e as formas distintas em que este acompanhamento pode e deve se dar representa um grande desafio para as Unidades de Formação. Isto porque, no artigo 2º da Lei nº 11.788 (BRASIL, 2008), que dispõe sobre o estágio de estudantes,

consta que o estágio poderá ser obrigatório ou não-obrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso. A PNE (ABEPSS, 2010, p. 5) reconhece também que

Em alguns cursos de Serviço Social o estágio supervisionado curricular não obrigatório está presente nos Projetos Pedagógicos, sendo possível contabilizar a carga horária realizada pelo estudante como atividade complementar. Em outros, essa possibilidade não existe, pois não está contida nos Projetos Pedagógicos. Parece ser uma realidade geral que as UFAs não vêm acompanhando a referida modalidade de estágio, ficando seu encaminhamento sob a responsabilidade de entidades que atuam como agentes de integração, pró-reitorias de graduação e dos departamentos de assistência ao estudante.

Todavia, Abramides (2003 *apud* ABEPSS, 2010, p. 6) destaca que

Um dos principais problemas a ser enfrentado na materialização do estágio como processo formativo e da instituição social como possibilitadora desse exercício acadêmico-pedagógico encontra-se no conflito e tensão existentes entre a exigência pedagógica e a determinação do mercado que amplia sua tendência em substituir o processo pedagógico de ensino e aprendizagem concebido como diretriz na formação profissional pelas unidades de ensino trazendo novos desafios para as unidades de formação acadêmicas (UFAs).

Concebido como procedimento didático-pedagógico, atividade de competência da instituição de ensino que deve propiciar a complementação de ensino e da aprendizagem teórico-prática a ser planejada, executada, acompanhada e avaliada em conformidade com currículos, programas e calendários escolares, o estágio, na organização curricular do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Tocantins, é identificado como atividade curricular obrigatória. Esta se configura a partir da inserção do aluno no espaço socioinstitucional constituído por organizações governamentais, não governamentais e movimentos sociais, denominados "campos de estágio", para o exercício profissional do assistente social, o qual pressupõe supervisão sistemática.

Caracterizado como componente curricular obrigatório, o estágio na UFT é exercido nos espaços ocupacionais do Serviço Social em condições reais de trabalho, sem vínculo empregatício que possibilita o aprendizado do exercício profissional nas dimensões teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política. Sua organização é de responsabilidade do coordenador de estágio e do professor

supervisor acadêmico; seu acompanhamento deverá ser feito por intermédio da disciplina de Estágio e Supervisão Acadêmica I, II, III e IV em sala de aula, perfazendo uma carga horária de 30 h semestrais e por meio de visitas aos campos de estágio, garantindo, assim, a supervisão sistemática do aluno por ele e por um assistente social da organização conveniada como campo de estágio, devidamente credenciada pelo Conselho Regional de Serviço Social, com o qual mantém articulação sistemática (BRASIL, 2010).

Consoante ao Regimento de estágio da referida Instituição de Ensino e ao projeto pedagógico do curso de Serviço Social, com a Lei nº 11.788/2008 e com a Normativa nº 7/2008, o estágio não obrigatório, no Regulamento de Estágio desta modalidade de estágio, é entendido como aquele desenvolvido como “atividade opcional para o aluno, acrescida à carga horária regular e obrigatória do Curso Serviço Social” (2010, p. 159). Assim, ao objetivar a ampliação da formação profissional do estudante por meio das vivências e experiências próprias da situação profissional na Universidade Federal do Tocantins ou em outras instituições, empresas privadas, órgãos públicos ou profissionais liberais, o estágio pode ser realizado em instituições públicas e privadas, governamentais e não governamentais, como: empresas, instituições de assistência social, educação, saúde, lazer, sistema penitenciário, de seguridade social e movimentos sociais, ocupando as funções de planejamento, administração, execução, monitoramento e avaliação de projetos e programas sociais, que comprovem atividades ligadas ao Serviço Social de acordo com o projeto pedagógico do curso (BRASIL, 2010).

Quanto à carga horária do estágio obrigatório, o Regulamento de Estágio Obrigatório (2010, p. 150) menciona que “totalizará [...] 420 horas distribuídas em 105 horas por semestre do 5º ao 8º períodos”. O aluno poderá cumprir 25% da carga horária do estágio do período letivo seguinte durante as férias escolares, desde que o supervisor de campo se responsabilize pela supervisão. Duas outras situações ainda são apresentadas pelo Regulamento de Estágio Obrigatório: a) o aluno poderá cumprir parte da carga horária do estágio do período letivo com outras atividades somente em caráter excepcional com uma proposta apresentada pelo coordenador de estágio em consonância com os docentes da disciplina de Estágio e Supervisão Acadêmica e aprovado pelo Colegiado; b) a aluna gestante, em gozo dos benefícios da Lei nº 6.202 (BRASIL, 1975), poderá cumprir a carga horária de estágio antecipadamente ou posterior ao seu retorno às atividades escolares.

Desenvolvido de forma complementar pelo acadêmico, o estágio curricular não obrigatório deve ser para além de sua carga horária regular de curso. Conforme o Regulamento próprio, o tempo de duração não pode ultrapassar dois anos na mesma instituição, seis horas diárias e 30 horas semanais, não estabelecendo vínculo empregatício entre acadêmico e a unidade concedente. De acordo com Regulamento de Estágio Não Obrigatório (2010), as Atividades Complementares (extensão, monitorias, iniciação científica e participação em organização de eventos vinculados ao curso de Serviço Social e desenvolvidos na UFT) não serão consideradas estágios não obrigatórios, por serem complementares ao estágio obrigatório.

No credenciamento dos campos de estágio (obrigatório), o curso de Serviço Social da UFT estabelece como protocolos que a organização designe assistente social registrado no CRESS, em número compatível aos estagiários admitidos, responsabilizando-se pela supervisão direta e sistemática; que a instituição campo de estágio apresente à coordenação de estágio do curso seu plano de ação, definindo os objetivos do Serviço Social, suas atribuições e ações desenvolvidas; que permita e facilite ao assistente social supervisor comparecer às reuniões mensais promovidas pela coordenação de estágio; e que o supervisor participe da elaboração do plano de estágio e da avaliação educacional, em cada período letivo em conjunto com o aluno e se responsabilize por supervisioná-lo sistematicamente, estipulando claramente os objetivos do estágio e as atribuições do aluno, oportunizando-lhe experiências que contribuam para atingir o perfil profissional estabelecido no projeto pedagógico do curso.

O Regulamento de Estágio Curricular (BRASIL, 2010) ainda prevê a condição do aluno trabalhador, orientando que “A Central de Estágio poderá aprovar o estágio do aluno em seu local de trabalho, desde que se distinga claramente a atividade de emprego e a de estágio” (p. 155), porém, “A organização deverá liberar o aluno para desenvolver o número de horas exigidas curricularmente para as atividades de estágio determinadas no Plano de Estágio” (p. 155).

O estágio curricular não obrigatório pode ser desenvolvido em instituições conveniadas com a UFT que atendam alguns pré-requisitos. É facultada a celebração e assinatura do Termo de Convênio de Estágio quando a unidade concedente tiver quadro de pessoal composto de um a cinco empregados; e quando tiver profissionais liberais de nível superior registrados em seus respectivos

conselhos de fiscalização profissional (UFT, 2010). Entre esses pré-requisitos estão: pessoas jurídicas de direito privado e órgãos da administração pública direta, autárquica e fundacional de qualquer dos poderes.

Ao reafirmar o compromisso da universidade com a comunidade, o curso de Serviço Social da UFT, por meio dos campos de extensão, destaca o compromisso em articular a pesquisa com o ensino e sua devida interação com ações de extensão. Procura ainda incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da criação e à difusão da cultura, promovendo a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade. Procura também comunicar o saber do ensino por meio de publicações ou de outras formas de comunicação, suscitando, assim, o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional. A UFT busca uma

articulação com a sociedade através de relações com os principais órgãos públicos, com a sociedade civil e com as instituições privadas; tem uma preocupação com a equidade social (inclusão social, étnica e de gênero) e com o desenvolvimento sustentável da Amazônia e ainda o respeito com a pluralidade e à diversidade cultural (BRASIL, 2010, p. 155).

Assim, nos termos do Regulamento de Estágio Obrigatório (2010, p. 155-156), a UFT compromete-se em oferecer aos alunos o estágio em seus campos de extensão, “desde que haja supervisão direta de assistentes sociais nos programas e projetos e /ou serviços”. Ressalta que “ao estágio nos campos de extensão da UFT aplicam-se as mesmas regras e procedimentos estabelecidos no Projeto Pedagógico e neste Regulamento”.

Na Fundação Universidade do Tocantins, amparado pela Lei nº 11.788 (BRASIL, 2008), o estágio, ao ser concebido como uma atividade desenvolvida a partir da inserção do acadêmico no espaço socioinstitucional, é o momento em que o acadêmico

fará uma ponte entre a teoria/reflexão/prática, construída por meio de conhecimentos e experiências que irá adquirir na observação, identificação de rotinas, expedientes, procedimentos e problemáticas no universo social de vivências em instituições de caráter público, privado (com fins lucrativos e/ou sem fins lucrativos e filantrópicos), em entidades de classe e terceiro setor (UNITINS, 2012, p. 4).

Ao objetivar esclarecer acerca das diretrizes pedagógicas do estágio curricular supervisionado formatadas pelo curso, a Unitins elaborou um “Manual de Orientações de Estágio Curricular Supervisionado” (2012), que normatiza as atividades desenvolvidas em duas etapas/disciplinas: Estágio Supervisionado em Serviço Social I, no sexto período do curso, e Estágio Supervisionado em Serviço Social II, no sétimo período do curso.

Nesse sentido, introdutoriamente o documento informa que o estágio não se configura como emprego e não deve gerar vínculo empregatício. Para sua realização, deve atender os requisitos de

estar regularmente matriculado no Curso e sem pendências nas disciplinas de Fundamentos Históricos, Teóricos e Metodológicos do Serviço Social I, II, III e Ética Profissional. [...] [...] o acadêmico será acompanhado por um professor orientador, assistente social que faz parte do colegiado que é o Supervisor Acadêmico, e por um profissional assistente social do quadro funcional da instituição em que o aluno realiza o estágio, que é o Supervisor de Campo. [...] Para validação do estágio este deverá ser credenciado no CRESS/TO 25ª Região, na cidade de Palmas, bem como, é também obrigatória a assinatura de Convênios ou Termos de Compromisso entre IES e o campo de estágio (UNITINS, 2012, p. 4).

A carga horária do estágio, conforme PPC (UNITINS, 2011), é de 450 horas, distribuídas entre duas disciplinas de Estágio. Os acadêmicos matriculados nas disciplinas devem cumprir no mínimo 12 horas e no máximo 20 horas semanais, totalizando 225 horas em cada nível, entre atividades de supervisão de campo e supervisão acadêmica, conforme demonstrado no Quadro 9.

Quadro 9 – Distribuição da Carga Horária das atividades de Estágio em Serviço Social na Unitins, 2012.

Disciplina/Etapa	Horas em Supervisão Acadêmica	Horas em Supervisão de campo	Carga Horária Acumulada
Estágio Supervisionado I	20 h	205 h	225 h
Estágio Supervisionado II	20 h	205 h	225 h
Total			450 h

Fonte: Unitins, 2012 (Manual de Orientações de Estágio Curricular Supervisionado)

No que diz respeito à realização do estágio, conforme as diretrizes apresentadas pela Unitins (2012), o início das atividades ocorrerá concomitantemente ao início do semestre letivo e no decorrer desse processo, qualquer alteração situacional deverá ser comunicada imediatamente, por escrito, à Coordenação Geral de Estágio. Além disso, para fins de trancamento “ou cancelamento da disciplina, o acadêmico deverá observar o período previsto no calendário acadêmico, bem como informar a Coordenação Geral de Estágios” (p. 11). O término do estágio acontece

concomitantemente ao término do semestre letivo e ao cumprimento da carga horária prevista, contudo, o estagiário permanece com o compromisso ético-profissional junto ao campo de estágio, quanto ao desempenho de atividades anteriormente assumidas, se comprometendo em concluí-las no período de férias acadêmicas, se necessário (UNITINS, 2012, p. 12).

Os estágios exigem frequência mínima de 75% na supervisão acadêmica e 100% de frequência em campo, não cabendo justificativas para eventuais faltas. A carga horária deve ser totalmente integralizada sob a responsabilidade do aluno. De acordo com o Manual de Orientações de Estágio Curricular Supervisionado (UNITINS, 2012, p. 11), não há “possibilidade de exercícios domiciliares para atividades em campo, conseqüentemente as disciplinas de estágio estão contempladas nesse rol”.

A concepção que alicerça o estágio supervisionado curricular obrigatório e o não obrigatório, conforme a Política Nacional de Estágio (ABEPSS, 2010), tem como perspectiva a processualidade da supervisão na formação para o exercício profissional, processo que não é linear, mas complexo e tipicamente histórico. O compromisso com a profissão é elemento que, no âmbito da competência profissional, prima pela qualidade dos serviços prestados à população. É terreno germinador das demandas e das possibilidades do conhecimento e das práticas na apreensão das determinações e mediações que incidem na realidade social. A supervisão de estágio está consubstanciada pela direção social da profissão, que a compromete com a universalização dos valores democráticos e igualitários, conforme destaca Lewgoy (2009).

O processo do estágio supervisionado curricular obrigatório pressupõe supervisão direta, constituindo-se, conforme prevê o art. 4º, § 1º, da Resolução nº

533 (CFESS, 2008), a participação do supervisor de campo e do supervisor acadêmico, por meio de acompanhamento e sistematização, com base em planos de estágio elaborados em conjunto pela UFA e as instituições públicas ou privadas que oferecem campos de estágios (ABEPSS, 2010).

Desse modo, a supervisão acadêmica está imbricada diretamente com a finalidade social da profissão, na prestação de serviços sociais, que consiste, entre outras questões, em refletir com os estagiários sobre a realidade profissional nos campos de estágio, reconhecer os limites e as possibilidades das respostas profissionais nas diferentes organizações no enfrentamento das expressões da “questão social”, reconhecer e debater os elementos constitutivos do projeto profissional em curso nos espaços socioocupacionais e sua relação com o projeto hegemônico da profissão, conforme indica a PNE (ABEPSS, 2010). Dessa forma, a supervisão requer, fundamentalmente, reflexão sobre o “projeto técnico-político, o que se dá pela oportunidade que tem o(a) estudante de, junto com o(a) supervisor(a) acadêmico, pensar sobre o trabalho profissional” (LEWGOY *apud* ABEPSS, 2010, p. 17).

As Unidades de Formação Acadêmica constituintes deste estudo reconhecem a importância do processo de supervisão, como elemento intrínseco do exercício do estágio, indicando em seus documentos norteadores parâmetros e/ou atribuições destinados a cada um dos sujeitos envolvidos no processo.

Ao tratar da metodologia empregada no processo de supervisão acadêmica, o Regulamento do Estágio Curricular do Ceulp (2010, p. 12) lembra ainda que a prática de estágio demanda supervisão sistemática, sendo exercida por um professor assistente social, com carga horária definida para tal. Assim, a “supervisão é o espaço específico de ensino da disciplina de Estágio I e II, em que o supervisor acadêmico contrata com seus alunos, a metodologia a ser adotada”. Respalado em plano de ensino do respectivo nível de estágio e em conformidade com os objetivos e os pressupostos epistemológicos do curso de Serviço Social do Ceulp/UiBra, o direcionamento do material didático-pedagógico utilizado nas aulas, produtos e materiais a serem elaborados pelo estagiário, bem como instrumentos e os indicadores de avaliação são estabelecidos entre os supervisores acadêmicos e o coordenador de estágio (UFT, 2010). A dinâmica de supervisão prevê atendimentos coletivos e individuais, definidos conforme o cronograma da disciplina de estágio,

com a finalidade de desenvolver e aprimorar diferentes habilidades e competências dos estagiários.

Assim, o Regulamento do Estágio do curso de Serviço Social do CEULP (2010) indica as “competências do supervisor acadêmico, do supervisor de campo e do acadêmico”.

De acordo com o Projeto Pedagógico do curso (CEULP, 2010) a supervisão acadêmica terá como matéria prima a cotidianidade do estágio em campo e a vivência objetiva e subjetiva do estagiário. Esta dará ênfase ao relato e à problematização, à criticidade, à reconstrução do real e da práxis reflexiva, ao questionamento e à proposição da cotidianidade do Estágio.

A interdisciplinaridade, ainda na perspectiva deste documento (CEULP, 2010), será um recurso didático-pedagógico e para tal o discente será levado a articular os conhecimentos adquiridos ao longo da formação para apreender a realidade e solucionar problemas.

Conforme o Regulamento do Estágio Curricular (CEULP, 2010), ao supervisor acadêmico competirá:

I- Elaborar, [...] o plano de ensino da disciplina; II- Contribuir [...] na abertura e mapeamento de vagas de estágio para semestre [subsequente]; III- Elaborar, [...], juntamente com o aluno estagiário e o supervisor de campo, os Planos Individuais de Estágio, [...]; IV- Encaminhar os alunos aos campos de estágio, [...]; V- Manter contato [...] com os supervisores acadêmicos [...]; VI- Realizar no mínimo duas visitas por semestre à cada campo de estágio, [...]; VII- Promover supervisões individuais e coletivas com os alunos no decorrer do semestre; VIII- Orientar o estagiário e avaliar seu aprendizado, [...] IX- Conduzir o processo de estágio em sintonia com os objetivos do curso e da disciplina, [...]; X- Trabalhar com habilidade para orientar e esclarecer o aluno frente aos embates e tensões que possam surgir durante sua experiência nos campos de estágio; XI- Indicar tanto ao aluno estagiário, quanto ao supervisor de campo, referências bibliográficas atualizadas e pertinentes, que contribuam com a fundamentação teórica e subsidiem suas atuações; XII- Garantir a realização qualificada das supervisões acadêmicas [...] (CEULP, 2010, p. 6-7).

Aos supervisores de campo, cabem:

I- Autorizar a inserção dos alunos estagiários, [...]; II- Definir o número de estagiários a serem supervisionados, [...] III- Elaborar em conjunto com o aluno estagiário e o supervisor acadêmico, o Plano Individual de Estágio [...] IV- Preencher o cadastro de estágio, [...] X- Manter em arquivo o Plano Individual de Estágio, devidamente subscrito pelos supervisores e estagiário [...] XI- Atestar o cumprimento da carga horária de atividades práticas do estagiário em campo, [...] XII- Disponibilizar agenda para a realização de

no mínimo duas supervisões coletivas [...]; XIII- Solicitar contatos com a coordenação de estágio e/ou com o supervisor acadêmico, [...] sempre que entender necessário; XIV- Informar ao supervisor acadêmico qualquer situação que o desempenho do aluno acarretar prejuízos ao processo de formação, [...]; XV- Estar ciente das condições teóricas e técnicas, descritas pela regulamentação de supervisão direta em Serviço Social, para o recebimento de estagiários [...] (CEULP, 2010, p. 7-8).

E ao acadêmico cabe, de acordo com o Regulamento:

I- Elaborar em conjunto com os supervisores de campo e acadêmico, o Plano Individual de Estágio [...]; II- Apresentar-se no primeiro dia de aula da disciplina [...]; III- Participar da distribuição das vagas em campos de estágio [...]; IV- Receber a documentação de encaminhamento ao campo e apresentar-se na instituição em data e horário previamente acordado com o supervisor de campo; V- Atentar-se para as condições institucionais de início do estágio; VI- Estabelecer juntamente com o supervisor de campo, o calendário de cumprimento da carga horária do estágio; VII- Ter comprometimento com sua prática-profissionalizante (instituição, unidade de ensino); VIII- Buscar aportes teóricos sobre a temática do contexto institucional; IX- Estar efetivamente envolvido com o contexto institucional [...]; X- Registrar [...] sua cotidianidade, bem como suas análises, reflexões e articulações teórico-práticas [...]; XI- Contextualizar [...] a dinâmica institucional; XII- Buscar subsídios e aportes junto à unidade de ensino; XIII- Respeitar a frequência nos espaços de supervisão semanal [...]; XIV- Cumprir os prazos de entrega dos documentos orientadores do estágio [...] [;] XV- Entregar mensalmente ao supervisor acadêmico, a folha de frequência ao campo de estágio [...]. [;] XVI- Cumprir os prazos de entrega dos produtos exigidos nos respectivos níveis de estágio [...] (CEULP, 2010, p. 8-9).

Ainda presente neste Regulamento (2010, p. 4-5), estão às atribuições indicadas para o Coordenador de Estágio, que podem ser descritas como:

I- Estabelecer contato com as instituições e profissionais interessados e aptos à conceder estágio [...]; II- Firmar convênios necessários para abertura de campos de estágio curricular [...]; III- Credenciar os campos de estágio e os supervisores de campo junto ao [...] CRESS 25ª região [;] IV- Manter atualizada a documentação de cadastramento dos alunos estagiários e supervisores [...]; V- Viabilizar [...] os registros da apólice de seguro dos estagiários; VI- Realizar o mapeamento semestral de vagas de estágio curricular [...]; VII- Disponibilizar aos supervisores de campo o mapeamento geral de vagas do semestre, para fins de inserção dos alunos nos campos; VIII- Encaminhar formalmente o aluno apto a ingressar no estágio curricular, às instituições/campos de estágio [...]; IX- [...] preencher e colher as [...] assinaturas nos termos de compromisso de estágio [...]; X- Estabelecer providências [...] de cumprimento das obrigações constantes no artigo 14 da Lei 8662/1993 [...] [;] XI- Manter o registro e documentação dos processos de estágio; XII- Monitorar as visitas de campo a serem realizadas pelos supervisores acadêmicos; XIII- Realizar ações de apoio aos

supervisores de campo [...]; XIV- Emitir declaração de cumprimento de estágio curricular [...].

O Estágio no curso de Serviço Social da UFT também pressupõe a supervisão sistemática, e deve ser coordenado por um docente, com a responsabilidade de acompanhar o processo de estágio e supervisão do aluno. Essa supervisão deve ser feita por professores com formação em Serviço Social e devidamente registrados no Conselho Regional de Serviço Social, especialmente designados para tal, com carga horária compatível ao número de, no máximo, 13 alunos por turma. O acompanhamento deverá ser feito pela Disciplina de Estágio e Supervisão Acadêmica I, II, III e IV em sala de aula, perfazendo uma carga horária de 30h semestrais e com visitas aos campos de estágio, garantindo assim, a supervisão sistemática do aluno por ele e por um assistente social da organização conveniada como campo de estágio, devidamente credenciada pelo Conselho Regional de Serviço Social, com o qual mantém articulação sistemática.

Conforme o Regulamento do curso, esta supervisão será feita obrigatoriamente pelo professor e pelo profissional da unidade campo de estágio por meio da reflexão, acompanhamento e sistematização com base no Plano de estágio, tendo como referência a Lei de Regulamentação da Profissão, o Código de Ética do Assistente Social/CFESS e a Política Nacional de Estágio/ABEPSS.

A supervisão acadêmica consistirá no acompanhamento sistemático do aluno pelo Professor de Estágio, visando garantir a articulação teórico-prática, com base no Plano de Estágio elaborado em conjunto com o supervisor de campo e o aluno. Desenvolve-se por intermédio de visitas aos campos de estágio e reuniões com supervisores e/ou alunos no Campus de Miracema da UFT. Nessa perspectiva, compete ao supervisor acadêmico:

I) Levantar e divulgar as vagas em campos de estágio; II) Encaminhar os alunos para inserção nos campos de estágio [...]; III) Encaminhar e acompanhar o aluno no campo de estágio; IV) Atender os alunos individual e/ou grupalmente; V) Comunicar à Coordenação de Estágio intercorrências relativas a alunos que extrapolem o âmbito de sua competência [;] VI) Registrar a frequência do aluno no campo de estágio; VII) Planejar e registrar as atividades da supervisão acadêmica; VIII) Avaliar o desempenho do aluno no decorrer do ano; em conjunto com o Assistente Social supervisor e o aluno [;] IX) Realizar e registrar as visitas sistemáticas aos campos de estágio [...]; X) Contribuir para qualificação sistemática do

campo de estágio e da prática profissional do Assistente Social, a partir das demandas apresentadas (UFT, 2010, p. 152).

À supervisão de campo, caberá:

I) Responsabilizar-se pela introdução e desenvolvimento do estágio do aluno no campo; II) Assessorar o aluno na construção do Plano de Estágio [...]; III) Oportunizar ao aluno a observação e experiência do instrumental técnico operativo do Serviço Social; IV) Supervisionar o aluno através de entrevistas e/ou reuniões semanais [...] [;] V) Avaliar o desempenho do aluno em conjunto com o professor de estágio [;] VI) Participar das reuniões promovidas pelo curso [...]; VII) Assinar toda a documentação elaborada pelo aluno [...]; VIII) Comunicar o professor supervisor acadêmico de Estágio as intercorrências e ocorrências que impliquem no desempenho do aluno [;] IX) Encaminhar mensalmente à Central de Estágio do campus de Miracema a ficha de frequência do aluno, devidamente rubricada; X) Firmar o termo de compromisso com o Campus da UFT responsabilizando-se pela supervisão de campo (UFT, 2010, p. 153).

E ao acadêmico, segundo o documento, caberá:

I) Comprometer-se como sujeito do processo de ensino aprendizagem (teórico-prática) [...] [;] II) Elaborar em conjunto com o supervisor de campo e supervisor acadêmico o Plano de Estágio [...] [;] III) Manter sigilo profissional em relação ao usuário dos serviços e às informações relativas à organização campo de estágio [;] IV) Cumprir o número de horas estabelecido curricularmente [...] [;] V) Participar do processo de avaliação de seu desempenho no estágio [;] VI) Elaborar a documentação exigida pela Central de estágio e pelo Curso e campo de estágio [...] [;] VII) Comunicar o supervisor de campo [...], no caso de mudança de campo de estágio [;] Parágrafo único: O cumprimento de estágio durante o período de férias escolares deverá ser acordado entre aluno e assistente social do campo (UFT, 2010, p. 153).

A figura do Coordenador de Estágio aparece também na organização do estágio na UFT, cabendo a ele as seguintes atribuições:

I) Estabelecer entendimentos preliminares com organizações governamentais e não governamentais interessadas em firmar convênio com a UFT [;] II) Credenciar os campos de estágio [...] [;] III) Manter atualizado o cadastro dos campos de estágio conveniados [;] IV) Efetuar o levantamento de vagas nos campos credenciados, divulgando-os aos alunos [;] V) Organizar reuniões periódicas com os Assistentes Sociais Supervisores para articulação do processo de ensino-aprendizagem [;] VI) Dar encaminhamento às situações apresentadas pelo professor relativas ao aluno e campo de estágio [;] VII) Oferecer regularmente 'Curso de Supervisão' para os Assistentes Sociais candidatos ao exercício da supervisão de alunos [;] VIII) Negociar com as organizações a possibilidade

de estágio remunerado ou outra modalidade de compensação [;] IX) Responsabilizar-se pelos procedimentos burocráticos relativos à inserção, supervisão e desligamento do aluno no estágio [;] X) Avaliar, ao final de cada período letivo, em conjunto com o professor de estágio, o nível de condições de formação profissional dos campos (UFT, 2010, p. 151).

No que tange à participação dos sujeitos envolvidos na execução do Estágio Curricular, o Manual de Orientações de Estágio Curricular Supervisionado da Unitins (2012) estabelece atribuições específicas para a Coordenação Geral de Estágio, para o Supervisor Acadêmico de Estágio Curricular Supervisionado, para o Supervisor de Campo de Estágio Curricular, para o Acadêmico Estagiário, além de atribuições que são conjuntas entre os supervisores acadêmicos e de campo.

Entre as atribuições da Coordenação Geral de Estágios da Unitins figuram:

I – Estabelecer contato com as instituições e profissionais interessados e aptos a conceder estágio curricular aos acadêmicos [...] em conjunto com o supervisor acadêmico; II – Firmar convênios necessários para a abertura de campos de estágio curricular, respeitando os formulários e minutas gerais da IES [...]; III – Viabilizar junto ao setor de assessoria jurídica da IES, os registros da apólice de seguro dos estagiários; IV – Realizar o mapeamento semestral de vagas de estágio curricular, em conformidade com a necessidade do curso, contando com a colaboração dos supervisores acadêmicos; V – Disponibilizar aos supervisores de campo, o mapeamento geral de vagas do semestre, para fins de inserção dos alunos nos campos; VI – Divulgar as normas referentes ao Estágio Obrigatório; VII – Prestar informações adicionais ao Coordenador de curso, quando solicitadas (UNITINS, 2012, p. 6).

O Manual de orientações de estágio curricular supervisionado indica as atribuições ao Supervisor Acadêmico que, conforme norma Institucional, será indicado pelo colegiado do curso e exercerá o cargo com um mandato para 02 (dois) anos, possibilitada a recondução, a qual será atribuída carga horária de 20 (vinte) horas semanais. São atribuições do Supervisor Acadêmico:

II- Elaborar em conjunto com o Coordenador do Curso o plano de estágio;
 III- Contribuir com o Coordenador Geral de estágios Curricular da Unitins na abertura e mapeamento de vagas de estágio; IV- Credenciar campos de estágio e os supervisores de campo ao [...] CRESS 25ª Região. [...] [;] V- Providenciar [...] o cumprimento das obrigações constantes no artigo 14 da Lei 8662/1993 [...] [;] VI- [...] preencher e colher as devidas assinaturas nos termos de cooperação de estágio [...]; VII- Manter o registro e documentação dos processos de estágio; VIII- Monitorar as visitas de

campo a serem realizadas pelos professores orientadores; IX- Realizar no mínimo duas visitas por semestre a cada campo de estágio [...]; X- Elaborar, no início de cada semestre letivo, juntamente com o aluno estagiário e o supervisor de campo, os Planos Individuais de Estágio, [...]. [;] XI- Encaminhar os alunos aos campos de estágio, para início das atividades a cada semestre; [...]; XIII- Promover supervisões individuais e coletivas [...]; XIV- Orientar o estagiário e avaliar seu aprendizado [...]; XV- Conduzir o processo de estágio, em sintonia com objetivos do curso e da disciplina [...]; XVI- Orientar e esclarecer o aluno frente aos embates e tensões que possam surgir durante sua experiência nos campos de estágio; XVII- Indicar tanto ao acadêmico estagiário, quanto ao supervisor de campo, referências bibliográficas atualizadas e pertinentes [...] (UNITINS, 2012, p. 7-8).

Ao supervisor de Campo, são atribuídas as responsabilidades de:

I- Autorizar a inserção dos alunos estagiários [...]; II- Definir o número de estagiários a serem supervisionados [...], conforme Resolução CFESS nº. 533, de 29 de setembro de 2008 [;] III- Elaborar em conjunto com o aluno estagiário e o supervisor acadêmico o Plano Individual de Estágio [...] [;] IV- Preencher o cadastro de estágio (Anexo 1), semestralmente [...]. [;] V- Manter em arquivo o Plano Individual de Estágio [...], bem como os documentos pessoais dos estagiários, a carta de apresentação da IES e os trabalhos resultantes da experiência em campo [;] VI- Atestar o cumprimento da carga horária de atividades práticas do estagiário em campo [...] [;] XII- Disponibilizar agenda para realização de no mínimo duas supervisões coletivas [...], que deverão ocorrer no campo de estágio; XIII- Solicitar contatos com a coordenação de estágio e/ou com o supervisor acadêmico, fora dos encontros previstos, sempre que entender necessário; XIV- Informar ao supervisor acadêmico qualquer situação que o desempenho do aluno acarretar prejuízos ao processo de formação [...]; XV- Estar ciente das condições teóricas e técnicas descritas pela regulamentação de supervisão direta em Serviço Social [...] (UNITINS, 2012, p. 7-8).

De acordo com o artigo 8 da Resolução CFESS nº 533 (CFESS, 2008), as responsabilidades éticas e técnicas da supervisão direta são tanto do supervisor de campo quanto do supervisor acadêmico. Assim, o Manual de Orientações de Estágio Curricular (UNITINS, 2012, p. 7-8), indica como atribuições conjuntas:

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 [...]; III- Planejar conjuntamente as atividades inerentes ao estágio [...]; IV- Verificar se o estudante estagiário está devidamente matriculado no semestre correspondente ao estágio curricular obrigatório; V- Realizar reuniões de orientação [...]; VI- Atestar/reconhecer as horas de estágio realizadas pelo estagiário, bem como emitir avaliação e nota.

E, por fim, como atribuições específicas, compete ao Acadêmico:

I- Elaborar [...] o Plano Individual de Estágio [...]; II- Apresentar-se no primeiro dia de aula da disciplina [...] para participação na aula coletiva [...]; III- Participar da distribuição das vagas em campos de estágio [...]; IV- Receber a documentação de encaminhamento ao campo e apresentar-se na instituição em data e horário previamente acordado [...]; V- Atentar-se para as condições institucionais de início do estágio; VI- Estabelecer juntamente com o supervisor de campo o calendário de cumprimento da carga horária do estágio; VII- Ter comprometimento com sua prática-profissionalizante [...]; VIII- Buscar aportes teóricos sobre a temática do contexto institucional; IX- Estar efetivamente envolvido com o contexto institucional [...]; X- Registrar [...] sua cotidianidade [...]; XI- Contextualizar [...] a dinâmica institucional; XII- Buscar subsídios e aportes junto à unidade de ensino; XIII- Respeitar a frequência nos espaços de supervisão semanal, [...]; XIV- Cumprir os prazos de entrega dos documentos orientadores do estágio [...]. [;] XV- Entregar mensalmente ao supervisor acadêmico, a folha de frequência ao campo de estágio [...] [;] XVI- Cumprir os prazos de entrega dos produtos exigidos nos respectivos níveis de estágio [...] (UNITINS, 2012, p. 10-11).

À operacionalização do estágio supervisionado no processo de formação profissional do assistente social a PNE (ABEPSS, 2010) menciona a necessidade de serem explicitadas as atribuições dos sujeitos que protagonizam essa atividade curricular, o que pressupõe o acompanhamento e a orientação profissional por meio do processo de supervisão acadêmica e de campo, configurado como um dos princípios das diretrizes curriculares que fundamentam a formação profissional, preconizados pela ABEPSS: a indissociabilidade entre estágio e supervisão. Com isso, a supervisão de estágio na formação em Serviço Social envolve duas dimensões distintas, mas não excludentes de acompanhamento e orientação profissional: uma supervisão acadêmica, que caracteriza a prática docente e, portanto, sob responsabilidade do professor-supervisor no contexto do curso; e a supervisão de campo, que compreende o acompanhamento direto das atividades prático-institucionais do estudante pelo assistente social, nos campos de estágio (ABEPSS, 2010).

Em face da apresentação das atribuições e/ou responsabilidades atribuídas aos sujeitos envolvidos nas unidades de formação acadêmica, em seus documentos norteadores do estágio, apresentam-se as indicações da ABEPSS, que são consoantes às seguintes legislações: a Lei nº 11.788/2008, a Lei de

Regulamentação da Profissão (Lei nº 8.662/93) e a Resolução do CFESS nº 533 (CFESS, 2008).

Aos(às) supervisores(as) acadêmicos(as) compete o papel de orientar os estagiários e avaliar seu aprendizado, em constante diálogo com o(a) supervisor(a) de campo, visando a qualificação do estudante durante o processo de formação e aprendizagem das dimensões teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas da profissão, em conformidade com o plano de estágio. Aos(às) supervisores(as) de campo cabe a inserção, acompanhamento, orientação e avaliação do estudante no campo de estágio, em conformidade com o plano de estágio, elaborado em consonância com o projeto pedagógico e com os programas institucionais vinculados aos campos de estágio; garantindo diálogo permanente com o(a) supervisor(a) acadêmico(a), no processo de supervisão. E ao(à) estagiário(a), [...], cabe conhecer e compreender a realidade social, inserido no processo de ensino-aprendizagem, construindo conhecimentos e experiências coletivamente que solidifiquem a qualidade de sua formação, mediante o enfrentamento de situações presentes na ação profissional, identificando as relações de força, os sujeitos, as contradições da realidade social (ABEPSS, 2010, p. 20, grifos do autor).

Além das atribuições dos sujeitos que constroem o estágio, a PNE expõe as atribuições da coordenação de estágio, vista como esfera de organização e gestão da política de estágio. Indica a necessidade de todas as UFAs terem essa instância, fundamental para o encaminhamento do estágio com qualidade. Cabe a essa coordenação atuar “diretamente articulada às coordenações de curso ou departamentos, de modo a viabilizar as novas demandas de qualificação do Estágio como elemento central da formação profissional” (ABEPSS, 2010, p. 24).

Outra questão apontada na construção da PNE (2010) diz respeito à articulação necessária no processo de estágio com a pesquisa e a extensão, cuja importância da indissociabilidade foi reafirmada no debate sobre a PNE. Por meio do desenvolvimento articulado entre o tripé do ensino superior,

objetiva-se reforçar o cumprimento do princípio universitário e a possibilidade da efetivação de uma formação crítica e de qualidade, capaz de articular teoria e prática, numa perspectiva de revisitar a função social da universidade que é produzir e socializar conhecimentos necessários e úteis à sociedade, tão desvirtuada no contexto de mercantilização e produtivismo acadêmico (ABEPSS, 2010, p. 37).

Entretanto, afirma a PNE (2010), tal articulação com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, não devem se confundir com o estágio Supervisionado em si,

merecendo aqui o tratamento devido ao Estágio em Extensão e o Estágio em Pesquisa.

Historicamente, a extensão legitimou-se na universidade como um espaço de interlocução e permanência da relação dessa instituição com a sociedade civil (movimentos sociais de base, luta pelos direitos, diversidade cultural etc.), que demanda outra postura e compromisso da universidade em face dos problemas sociais de seu contexto, conforme afirma Abreu (*apud* ABEPSS, 2010). Para efeitos da PNE (2010), as atividades de extensão (núcleos, projetos) podem ser caracterizadas como campo de estágio, desde que devidamente previstas no projeto pedagógico e respeitada a questão da carga horária docente e discente.

Entre as UFAs participantes do estudo, verifica-se no projeto pedagógico do Ceulp/Ulbra a indicação de que o curso assume a possibilidade de serem validadas como estágio curricular as atividades de extensão universitária e/ou os estágios remunerados (não obrigatório), desde que haja comunicação antecipada do acadêmico interessado na validação à coordenação de estágios. As atividades devem ocorrer nas mesmas condições do estágio curricular e em sintonia com as determinações das normativas do CFESS.

No curso de Serviço Social da Universidade Federal do Tocantins, há a garantia de que a instituição oportunizará aos alunos o estágio em seus campos de extensão, desde que haja supervisão direta de assistentes sociais nos programas e projetos e /ou serviços, destacando que no curso de Serviço Social da Universidade Federal do Tocantins há a garantia de que a Instituição oportunizará aos alunos o estágio em seus campos de extensão, desde que haja supervisão direta de assistentes sociais nos programas e projetos e /ou serviços, destacando que

busca uma articulação com a sociedade através de relações com os principais órgãos públicos, com a sociedade civil e com as instituições privadas; têm uma preocupação com a equidade social (inclusão social, étnica e de gênero) e com o desenvolvimento sustentável da Amazônia e ainda o respeito com a pluralidade e à diversidade cultural. [...] Os campos de extensão da UFT têm o compromisso em articular a pesquisa com o ensino e sua devida interação com as ações de extensão, procura ainda incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da criação e difusão da cultura, promovendo a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber do ensino através de publicações ou de outras formas de comunicação, suscitando assim o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional (UFT, 2010, p. 156).

Na proposta pedagógica do curso de Serviço Social da Unitins, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão apresenta-se como uma relação interdependente, que se operacionaliza por meio do envolvimento do estudante “em grupos de pesquisa [...] eventos científicos e culturais, visitas técnicas [...] [e] outras formas indiretas de buscar tal articulação [que] advêm da diretriz metodológica [...] dada às atividades” propostas ao aluno e por ele realizadas (UNITINS, 2011, p. 72-73).

Para a efetivação ainda mais intensa entre a pesquisa, o ensino e a extensão, o curso de Serviço Social da unidade de formação em questão compromete-se a incentivar ações como a constituição de grupos de pesquisa, promoção de palestras, realização de atividades que incentivem o aluno a refletir sobre a formação e seu campo de atuação etc.

No que diz respeito à realização do estágio no mesmo local onde o estudante-estagiário trabalha, a PNE menciona que essa situação deve ser evitada e/ou que sua viabilidade esteja condicionada a situações nas quais sejam esgotadas todas as possibilidades do estudante de se inserir como estagiário em outro local mediante avaliação do colegiado do curso (ABEPSS, 2010).

Nesse quesito, a única unidade de formação a apresentar um posicionamento foi o curso de Serviço Social da UFT, apresentando em que seu Regulamento de Estágio Curricular um capítulo específico. Nele, destaca-se a possibilidade de a Central de Estágio aprovar o estágio do aluno em seu local de trabalho, desde que se distinga claramente a atividade de emprego e a de estágio e que a organização libere o aluno para desenvolver o número de horas exigidas curricularmente para as atividades de estágio determinadas no plano de estágio.

Por fim, no que tange ao sistema de avaliação do processo de estágio supervisionado, as UFAs apresentam algumas particularidades. No Centro Universitário Luterano de Palmas, segundo o Regulamento do Estágio Curricular (2010, p. 14), o sistema de avaliação é materializado na avaliação realizada nas “disciplinas de estágio [que] serão expressas em G1 e G2, como nas demais disciplinas da matriz curricular”, ficando aprovado o estudante que alcançar média final igual ou superior a 6,0. O documento orienta ainda que o aluno estagiário será avaliado por meio dos instrumentos definidos no plano de ensino das disciplinas, pelos supervisores acadêmicos, pelos supervisores de campo e por autoavaliação,

considerando os seguintes documentos disponibilizados no portal da IES, pelo supervisor acadêmico e/ou constantes nos anexos desse regulamento:

I- Plano Individual de Estágio; II- Análise Institucional; III- Identificação dos elementos do processo de trabalho do assistente social; IV- Indicação das propostas de intervenção possíveis; V- Projeto de intervenção; VI- Diário de campo; VII-Relatórios periódicos; VIII- Relatório final [:] IX- Relatório de avaliação de competências (UNITINS, 2010, p. 14).

No curso de Serviço Social na UFT, conforme o Regulamento de Estágio Supervisionado (2010, p. 157), considera-se a avaliação do estágio curricular

um processo qualitativo que implica a participação do aluno, a fim de possibilitar-lhe demonstrar o seu aprendizado oportunizando-lhe transitar pelos conhecimentos, atitudes e habilidades adquiridos em todas as disciplinas, dirimindo dúvidas e/ou possíveis falhas de percepção ou assimilação, analisando o seu desenvolvimento no aspecto afetivo-emocional, habilidades, atitudes e valores.

O estágio, nessa perspectiva, será avaliado por meio de planos e relatórios, documentação, observação, participação nas atividades de supervisão acadêmica e técnico-administrativa, atendendo as diretrizes estabelecidas no Regimento Interno do *campus* e da UFT, tendo como critérios o perfil profissional definido no projeto pedagógico do curso e reconstruídos de acordo com as transformações societárias.

A avaliação do estágio não obrigatório, de acordo com o Regulamento do Estágio não Obrigatório (2010, p. 162), deve ser feita pelo supervisor da UFT e pelo supervisor da unidade concedente a cada seis meses, seguindo os modelos estabelecidos pela coordenação de estágios.

De acordo com o Manual de Orientações de Estágio Curricular Supervisionado do curso de Serviço Social da Unitins (2012, p. 22), “a avaliação das disciplinas de Estágio I e II será expressa em relatórios/projetos de intervenção, ambas avaliações subjetivas”, sendo considerado aprovado o estudante que alcançar média final igual ou superior a 7,0.

Nessa unidade de formação, os instrumentos de avaliação encontram-se definidos, nos planos de ensino das disciplinas, pelos supervisores acadêmicos,

pelos supervisores de campo, considerados os seguintes documentos que compõem os anexos do Manual:

I – Plano Individual de Estágio; II- Análise Institucional; III- Identificação dos elementos do processo de trabalho do assistente social; IV-Indicação das propostas de intervenção possíveis; V- Projeto de Intervenção; VI- Diário de Campo; VII- Relatórios periódicos; VIII- Relatório Final [;] IX- Relatório de avaliação de competências (UNITINS, 2012, p. 23).

O estudo desenvolvido e a pesquisa realizada demonstram que a relação entre os fundamentos e a concepção de estágio é fundante na elaboração dos projetos e políticas de estágio dos cursos de Serviço Social nas Unidades de Formação. Nessa perspectiva, conclui-se que é preciso dar continuidade ao aprofundamento sobre os fundamentos do estágio para apreender os seus nexos com um processo societário que aprofunda a reificação e tende a transformar o processo educacional em mercadoria, secundarizando diretrizes e construções coletivas que lhe dão significado em um processo articulado de formação profissional, dicotomizando dimensões constituintes e constitutivas do exercício profissional, ou seja, rompendo com a complementaridade entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa. Dimensões valorizadas pelas diretrizes curriculares do Serviço Social (ABEPSS, 1996), a Política Nacional de Estágio (ABEPSS, 2010) desenvolvida pelo conjunto CFESS/CRESS e ABEPSS, incorporadas nas análises da dissertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que integra a dissertação possibilitou estudar o objeto, incidindo sobre o exame das novas determinações/impactos que recaíram sobre a formação profissional do/a assistente social evidenciadas no processo do estágio. Nos estudos, a concepção do estágio em Serviço Social como um componente da formação profissional se revelou conflitante com a perspectiva que tende a materializar na formação profissional as tendências decorrentes da dinâmica inerente a contrarreforma do Estado e suas expressões na política de educação superior.

Para realizar o estudo proposto, o caminho metodológico exigiu, preliminarmente, o estudo do capital e das mediações no seu movimento de produção, reprodução e crise em suas determinações históricas; bem como sua repercussão na configuração da política de educação e da formação profissional do assistente social, com destaque ao processo e gestão do estágio supervisionado, a partir da realidade das Unidades de Formação Acadêmica que ofertam o curso de Serviço Social no Tocantins.

O cenário de influências de dimensões mundiais, a internacionalização da economia, para além da produção e reprodução do trabalho e das “coisas” produzidas, exercem controle, também mundial, das relações que as pessoas mantêm entre si nesse processo (RIBEIRO, 1999). E nessa perspectiva, a política educacional pode ser compreendida nos desafios postos pela globalização neoliberal, como a contrarreforma do Estado e os rebatimentos para sua reconfiguração (como das demais políticas sociais), principalmente no campo do Ensino Superior. Desta maneira, torna-se inegável a hegemonia do capital transnacional de conteúdo neoliberal, como paradigma às novas reformas educacionais. Assim, para Debrey (2003, p. 126), a “[...] decorrência da subordinação da economia brasileira à divisão internacional do trabalho, a reforma da educação [...] apenas legitima essa subordinação ao instituir, de fato e de direito”.

As análises de Frigoto (2008) fundamentam a reflexão sobre a educação no atual contexto, no sentido de compreender que, embora qualificada como um direito humano prioritário, inalienável e de obrigação do Estado, a educação expressa também os reflexos das mudanças do *mundo do trabalho* e sofre os reflexos do

paradigma da empregabilidade e da relação público/privado, com base na condicionalidade do estudante em obter futuramente uma inserção no mercado de trabalho, a fim de adquirir as condições de sua reprodução social. Neste sentido, o indivíduo se sujeita a toda forma de educação pedagógica gerida e oferecida pelo Estado, uma vez que para estar inserido no mercado de trabalho necessita comprovar suas competências ou seus títulos acadêmicos. Desta forma, a execução da educação pública atende aos interesses do mercado e impõe desafios à formação para a cidadania

Sob orientação do FMI e o BIRD, em face das repercussões e dos efeitos da crise do modo de produção capitalista culminada em meados de 1970, em um cenário de ofensiva neoliberal, a contrarreforma do Estado trouxe a instituição do mercado como o determinante das relações sociais, econômicas, políticas e culturais da sociedade. Nesse sentido, concorda-se com Ribeiro (2008) que o trabalhador, ao assumir um perfil que lhe era determinado, atendia às novas exigências do mercado, alterando a qualidade de sua força de trabalho, resumindo-a ao saber fazer segundo interesses e determinações do mercado.

Na política de Educação Superior, essa contrarreforma trouxe e ainda traz para a formação profissional, muitos rebatimentos. A universidade, ao também adaptar-se às exigências do modelo neoliberal, passa a ser concebida como entidade administrativa, regida por ideais de gestão, não questionando, assim, sua função social (Lewgoy, 2013), produzindo o que hoje pode ser denominado, nas palavras de Chauí (2003, p. xx), de “universidade operacional”. Importante também destacar que a contrarreforma em seu alcance na política do ensino superior implica mudanças na concepção da universidade, da formação e, conseqüentemente, no exercício profissional.

Para Ribeiro (2008, p. 240), essas mudanças “alcançaram também o estágio curricular que teve que se redimensionar, no atendimento às necessidades dos campos de estágio”. Assim, a partir deste momento e nesta lógica, o trabalho do estudante no estágio é comprado pelo mercado que o utiliza da mesma forma que o faz com o trabalhador, para produzir valor; e este (estágio), em razão das mudanças no *mundo do trabalho* e na educação superior, está sendo prejudicado em seus propósitos acadêmicos e se tornando atividade do mercado para assegurar sua lógica na perspectiva de contratação de pessoal. Kuenzer (2002, p. 182) reforça essa discussão ao destacar que o capital, segundo suas necessidades

contraditórias, de por um lado exercer dominação pelo controle do saber, e por outro de se utilizar do saber do operário como força produtiva, negando e afirmando o saber do operário, utilizando-se para isso de critérios de valorização e desvalorização do saber teórico e do saber prático, que também são utilizados diferentemente nas distintas circunstâncias.

O mercado determina ao estágio curricular um caráter utilitário, pragmático e subordinado à lógica e aos interesses dos campos de estágio, como também aos interesses das profissionais que não contam com recursos humanos suficientes na área social, como demonstra Ribeiro (2010).

O levantamento em campo, nas Unidades de Formação Acadêmica, ao subsidiar a análise documental, possibilitou investigar e apreender aspectos reveladores dessas dimensões, sintonizando o estágio entre a lógica do capital e o projeto de formação indicado em nossos documentos norteadores, que buscam a consolidação do projeto profissional, ético e político. Vasconcelos (2009 *apud* LEWGOY, 2013, p. 67) pontua que aqui há uma “autoimplicação entre as dimensões formativas e interventivas, pela perspectiva pedagógica, teórica e técnico-política da formação e das implicações do mercado de trabalho [...] por meio do estágio”.

O atual currículo de formação do Serviço Social, de 1996 (ABEPSS), teve sua construção alicerçada a partir dessa série de elementos que configuraram o cenário nacional entre 1970 e 1980, e que repercutiram diretamente no Serviço Social brasileiro. Assim, o fundamento da formação profissional é a realidade social, compreendida criticamente em seu movimento contraditório, considerando “a realidade do mercado de trabalho, as condições objetivas do exercício profissional e o jogo de forças presentes numa dada sociedade” (ABEPSS/CEDEPSS, 1996, p. 146), tendo em vista as demandas e exigências sociais “emergentes em face do processo histórico da sociedade brasileira”. A análise da sociedade brasileira é tida, assim, como base para a definição das diretrizes fundamentais da formação profissional.

A formação, pensada a partir dos elementos que dão concretude ao Serviço Social, pressupõe a apreensão da vinculação entre a profissão e as novas configurações da questão social apreendidas no interior do processo de reprodução da relação entre capital e trabalho. O trabalho emerge, assim, como elemento central da realidade social e como componente constitutivo da prática profissional, que deixa de ser tratada como uma prática social abstrata, para configurar-se como

trabalho profissional. O marco da redefinição do projeto profissional dos anos 1980 foi o tratamento dispensado ao significado social da profissão, enquanto especialização do trabalho coletivo, inserido na divisão social e técnica do trabalho. Esta perspectiva destaca, fundamentalmente, a historicidade do Serviço Social, entendido no quadro das relações sociais entre as classes sociais e destas com o Estado. Implica, pois, “em compreender a profissão como um processo, vale dizer, ela se transforma ao transformarem-se as condições e as relações sociais nas quais ela se inscreve” (ABEPSS, 2012, p. 50).

A formação em Serviço Social encontra-se, contemporaneamente, demandada e desafiada a refletir acerca deste conjunto de profundas e significativas alterações que estão ocorrendo no âmbito da educação superior. Para Maciel (2006), a forma como a profissão construiu as suas diretrizes curriculares, aponta para o terreno fecundo que o seu debate pode produzir na sua própria área de conhecimento e, também, no processo de formação profissional.

Com tudo e por tudo isso, para analisar o estágio, foi necessário reconhecê-lo que “enquanto categoria, é cultural, social e historicamente (re) construído nas relações universidade-sociedade” (RIBEIRO, 1999, p. 145), no contexto do processo de formação. Orientado por normas específicas, no campo do Serviço Social, as Diretrizes Gerais da Formação Profissional (ABEPSS, 1996), a Política Nacional de Estágio (2010) e os Projetos Pedagógicos e documentações normativas dos cursos do CEULP, da UFT e da UNITINS.

Nas Diretrizes Curriculares da área do Serviço Social (1996), documento construído coletivamente pela categoria profissional no período entre 1994 e 1997, e promulgada pelo MEC em 2002, a concepção de estágio proposta tem a lógica de superação da fragmentação do processo de ensino e aprendizagem, de forma a permitir intensa convivência acadêmica entre professores, alunos e sociedade. E nesse contexto de agravamento da precarização do estágio, revelada com a proliferação de cursos em Instituições privadas, sobretudo na modalidade a distância, nos quais os requisitos indispensáveis ao processo de supervisão não são cumpridos, como aponta a resolução CFESS nº 533/2008 (LEWGOY, 2013).

No que tange à organização e gestão do trabalho na formação profissional destaca-se o papel do mercado de trabalho nos Projetos Pedagógicos analisados. Essa evidência reforça a relação existente entre a formação profissional e o mercado de trabalho, explicitando que esta relação é permanente, pois as

constantes alterações e requisições presentes no *mundo do trabalho* estão a exigir dos profissionais uma educação permanente e ao longo da vida.

É importante pontuar, por fim, a temporalidade presente em estudos dessa natureza, tornando os resultados sempre provisórios e passíveis de revisão. É essa a riqueza que a pesquisa nos traz e, também nos convoca para a continuidade de estudos sobre o tema da dissertação. Portanto, a temática referente ao estágio, ao permitir várias abordagens e análises, indica a possibilidade de novos subsídios para vários outros trabalhos que certamente aprofundarão as reflexões iniciadas e contribuirão para que o estágio curricular cumpra suas finalidades pedagógicas e enriqueça o processo da formação profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMIDES, Maria Beatriz Costa. **O ensino do trabalho profissional**: O estágio na formação profissional. Palestra proferida na oficina da Região Sul II – Gestão 2003-2004, ABEPSS. São Paulo, 2003.

ALENCAR, Mônica Maria Torres de. Transformações econômicas e sociais no Brasil dos anos 1990 e seu impacto no âmbito da família. In: SALES, Mione Apolinário; MATOS, Maurílio de Castro; LEAL, Maria Cristina. **Política Social, família e juventude** – uma questão de direitos. São Paulo: Cortez, 2008.

ANDERSON, Perry. “Balanço do neoliberalismo”. In: SADER, Emir; GENTILLI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo** – as políticas sociais e o Estado democrático. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1998.

ANTUNES, Jadir. O fetiche forma-salário. In: SOUZA, Elaine C. de; CRAIA, Eladio C. **Ressonâncias filosóficas**: entre o pensamento e ação. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1997.

ANTUNES, Ricardo. et. al. **Neoliberalismo, trabalho e sindicatos**. Reestruturação produtiva no Brasil e na Inglaterra. (Coleção Mundo do Trabalho). São Paulo: Boitempo Editorial, 1997.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1988.

BARAN, Paul; SWEEZY, Paul. **Capitalismo monopolista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contrarreforma**: desestruturação do Estado e perda dos direitos. São Paulo: Cortez; 2003.

BENAKOUCHE, Rabah. **Acumulação Mundial e Dependência**. Petrópolis, Vozes, 1980.

BOTTOMORE, Tom. (Org.) **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BRAGA, Ronald. **As Reformas Universitárias no Brasil**: uma análise crítica, histórico-prospectiva. Canoas: Ed. ULBRA, 2001.

BRASIL, Maggie Nunes. A Pedagogia do capitalismo e seus componentes. In: MASCARENHAS, Angela Cristina Belém (org.). **Educação e Trabalho na Sociedade Capitalista**: reprodução e contraposição. Goiânia: Editora da UCG, 2005, p. 9 - 48.

BRAVO, R. Sierra. **Técnicas de investigação social**: Teoria e exercícios. 7 ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991.

BRINGEL, Acácia Aparecida. Políticas Educacionais e ação sindical na década de 1990. In: MASCARENHAS, Angela Cristina Belém (org.). **Educação e Trabalho na Sociedade Capitalista**: reprodução e contraposição. Goiânia: Editora da UCG, 2005, p. 49-81.

BURIOLLA, Marta Alice Feizen. **O estágio supervisionado**. 5. ed. ver. e ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

CASTRO, Alba Tereza Barroso de. Tendências e contradições da educação pública no Brasil: a crise na universidade e as cotas. In: BOSCHETTI, Ivanete; et. al. (orgs.). **Política Social no capitalismo**: tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2008.

CATANI, Afrânio Mendes. **O que é capitalismo**. 3ª reimpressão. São Paulo: Editora Brasiliense, 1998.

CHAUÍ, Marilena. Raízes teológicas do populismo no Brasil: teocracia dos dominantes, messianismo dos dominados. In: DAGNINO, E. (org.). **Anos 90**: política e sociedade no Brasil. São Paulo, Brasiliense, 1995.

_____. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, H. (org.). **Universidade em ruínas na república dos professores**. Petrópolis/Rio Grande do Sul: Vozes/CIPEDES, 1999.

_____. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo. Editora UNESP, 2001.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

COSTA, Aurea. FERNANDES NETO, Edgard. SOUZA, Gilberto. **A proletarização do Professor: neoliberalismo na educação.** São Paulo: Sundermann, 2009.

DEBREY, Carlos. **A lógica do capital na educação brasileira: a reforma na educação profissional (1999-2000).** 141p., Goiânia-GO: Alternativa; Ed. da UCG, 2003.

DOURADO, Luiz Fernandes. O público e o privado na agenda educacional brasileira. In: AGUIAR, Márcia; FERREIRA, Naura Syria. (org.). **Gestão da educação.** São Paulo: Cortez, 2001.

FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade e Poder.** Achiamé, Rio de Janeiro, 1980.

FIRMINO, Eugênio Pacelli de Moraes (org.). **Tocantins do passado (RE)construído e o presente em construção: história, escola, universidade e conhecimento.** Goiânia: Ed. da UCG, 2009.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da Pesquisa Científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

FORTI, Valéria; GUERRA, Yolanda. Apresentação. In: FORTI, Valéria; GUERRA, Yolanda (orgs.). **Serviço Social: temas, textos e contextos.** (Coletânea Nova de Serviço Social). 4. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, Crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.** Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.** Gaudêncio Frigotto (org.). (Coleção estudos Culturais em Educação). 9. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: ENGUITA, M. F.; Gentili, P.A. A.; SILVA, T.T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. (Coleção Ciências Sociais da Educação). Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

_____. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILLI, Pablo. **Pedagogia da exclusão**. São Paulo: Vozes, 1995. p. 77-107.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993.

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

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e Organização da Cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno**. Tradução: Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978, 3. ed.

_____. A dimensão investigativa no exercício profissional. In: CFESS/ABEPSS. **Serviço Social**: Direitos Sociais e Competências Profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p. 701-717.

_____. Instrumentalidade no Trabalho do assistente social. In: CFESS/ABEPSS – CEAD/NED – Unb. Capacitação em Serviço Social e Política Social – O trabalho do assistente social e as políticas sociais. Brasília: A dimensão investigativa no exercício profissional. In: CFESS/ABEPSS. **Serviço Social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS, 2000.

_____. A dimensão técnico-operativa do exercício profissional. In: SANTOS, Cláudia Mônica dos Santos; BACKX, Sheila; GUERRA, Yolanda. (orgs.). **A dimensão técnico-operativa no Serviço Social**: desafios contemporâneos. 184 p., Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

_____. **O Novo Imperialismo**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HOBBSBAWN, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX 1914 – 1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

HUSSON, Michel. **Miséria do capital**. Lisboa: Terramar, 1999.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **Serviço Social na Contemporaneidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. O Serviço Social na cena contemporânea. In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

_____. Estado, classes trabalhadoras e política social no Brasil. In: BOSCHETTI, Ivanete; et. al. (orgs.). **Política Social no capitalismo: tendências contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. O Serviço Social na cena contemporânea. In: CFESS/ABEPSS. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

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

_____. **Renovação e conservadorismo no Serviço Social: ensaios críticos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008a.

_____. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008b.

IAMAMOTO, Marilda; CARVALHO, Raul. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez.

IANNI, Otávio. **Marx**. São Paulo: Ática, 1988.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. **A pedagogia da fábrica**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Ensino de segundo grau**: o trabalho como princípio educativo. São Paulo, Cortez, 1988.

_____. **Pedagogia da Fábrica**. As relações de produção e educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 2002.

LEFEBVRE, Henri. **Marxismo**. Trad. William Lagos. Porto Alegre: L&PM, 2009. (Coleção: L&PM Pocket, v. 784).

LEWGOY, Alzira Maria Baptista. **Supervisão de estágio em Serviço Social**: desafios para a formação e o exercício profissional. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, Kátia. Reforma universitária no governo Lula: o relançamento do conceito de público não estatal. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Reforma universitária do governo Lula**: reflexões para o debate. São Paulo: Xamã, 2004.

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

MARTINELLI, Maria Lucia. **Serviço Social**: identidade e alienação. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MARTIS, José de Souza. **Sobre o modo capitalista de pensar**. São Paulo: Hucitec, 1978.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1984, t. I, v. 2; 1984, t. II, v. 1.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **O capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

_____. **O Capital**: crítica da economia política. Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1985. Livro 1, v.1, t.1. (Os economistas).

_____. **O capital**. O processo global de produção capitalista. Livro 3. Volume 6. 4ª ed. São Paulo: DIFEL. 1985.

_____. **Elementos Fundamentales para la Crítica de la Economía Política** (Grundrisse) 1857-1858, Vol. II. 11ª ed., Madrid: Siglo XXI, 1980b.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo Editora, 2006.

_____. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editora, 2002.

MIGUEL, Walderez Loureiro. **O Serviço Social e a promoção do homem**: um estudo da ideologia. 3. ed. Goiânia: Editora UCG, 1980.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 23. ed., Petrópolis-RJ: Vozes, 1994).

MOTA, Ana Elisabete. Crise contemporânea e as transformações na produção capitalista. In: **Serviço Social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

_____. **Cultura da crise e seguridade social**: um estudo sobre as tendências da previdência e da assistência social brasileira nos anos 80 e 90. São Paulo: Cortez, 1995.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo Braz. **Economia Política**: uma introdução crítica. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca básica de serviço social; v. 1).

OLIVEIRA, Bete. **O trabalho educativo**. Campinas: Autores associados, 1996.

OLIVEIRA, F. de. **Os direitos do antivalor** – a economia política de hegemonia imperfeita. Petrópolis: Vozes, 1998.

ORTIZ, Fátima Grave. Notas sobre as diretrizes curriculares: avanços, impasses e desafios. In: GUERRA, Yolanda; LEITE, Janete Luzia; ORTIZ, Fátima Grave (orgs.).

Temas contemporâneos: o Serviço Social em foco. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RIBEIRO, Eleusa Bilemjian. O Estágio no Processo de Formação de Assistentes Sociais. In: FORTI, Valéria; GUERRA, Yolanda. (orgs.). In: **Serviço Social: temas, textos e contextos.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2013. (Coletânea Nova de Serviço Social).

RUBIN, Isaaklllich. **A teoria marxista do valor.** São Paulo: Brasiliense, 1980.

SALAMA, Pierre. VALIER, Jacques. **Uma introdução à economia política.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria C. M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** Rio de Janeiro, 2ªed. DP&A, 2002.

SILVA, T.T.A. A 'nova' direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILLI, P.; SILVA, T.T. (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil.** 2. ed. ver. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP: USF – IFAN, 2001.

SINGER, Paul. **Curso de Introdução à Economia Política.** Rio de Janeiro, FORENSE, 1975, p. 132.

SOARES, Laura Tavares. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina.** São Paulo: Cortez, 2000. Coleção Questões da Nossa Época.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital.** São Paulo: Instituto Lukacs, 2012, 2. ed. ver.

TRIGO, Luiz Gonzaga Godoi. **Entretenimento: uma crítica aberta.** São Paulo: Senac, 2003.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FONTES DOCUMENTAIS

ABEPSS. **Projeto ABEPSS Itinerante**: as diretrizes curriculares e o projeto de formação profissional do Serviço Social. Brasília: ABEPSS, 2012.

ADUNITINS: canal Aberto. Fundação autônoma do Tocantins ameaça o sonho do estudante tocantinense. Jornal da Associação dos Docentes da Universidade do Tocantins, n. 2, ano 1, nov./dez. 1996. In: **Tocantins do passado (RE)construído e o presente em construção**: história, escola, universidade e conhecimento. Goiânia: Ed. da UCG, 2009.

ALBIERO, Célia Maria Grandini. **Ensinar e Aprender**: desafios constantes na formação profissional em Serviço Social. Dissertação de Mestrado. Departamento de Serviço Social – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.

_____. **Na aquarela do Brasil**: as cores se misturam na supervisão sistemática e na avaliação qualitativa no estágio acadêmico em Serviço Social. Tese de Doutorado. Departamento de Serviço Social – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

CENTRO UNIVERSITÁRIO LUTERANO DE PALMAS - ULBRA. CURSO DE SERVIÇO SOCIAL. **Projeto Pedagógico**. Tocantins: Palmas, CEULP, 2011. (Caderno Projeto Pedagógico de Serviço Social).

_____. CURSO DE SERVIÇO SOCIAL. **Regulamento do Estágio Curricular**: Serviço Social. Tocantins: Palmas, CEULP, 2010.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO TOCANTINS (UNITINS). CURSO DE SERVIÇO SOCIAL. **Manual de Orientações de Estágio Curricular Supervisionado**: Serviço Social. Tocantins: Palmas, UNITINS, 2012.

_____. CURSO DE SERVIÇO SOCIAL. **Projeto Pedagógico**: Curso de Serviço Social. Tocantins: Palmas, UNITINS, 2011.

KOIKE, M. As novas exigências teóricas, metodológicas e operacionais da formação profissional na contemporaneidade. In: **Capacitação em Serviço Social e Política**

Social: Módulo 2: Reprodução Social, trabalho e Serviço Social, Brasília: CEAD, 1999.

LEHER, Roberto; MOTTA, Fernando Cláudio Prestes. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza.** São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Tese de Doutorado, 1998.

MACIEL, Ana Lúcia Suarez. **Universidade em crise:** uma travessia necessária para a formação em Serviço Social. Tese de Doutorado. Porto Alegre: PUCRS, 2006.

NASCIMENTO, Giovanni Bezerra do. **O processo de formação do assistente social na modalidade de educação a distância em Palmas-TO.** Dissertação de Mestrado. Departamento de Serviço Social – Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PMSS – PUCGO), 2013.

PEREIRA, Larissa Dahmer. **Política educacional brasileira e Serviço Social:** do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional. Rio de Janeiro: PPGSS/ESS/UFRJ, Tese de Doutorado, 2007.

RESENDE, Anita Cristina. **Fetichismo e subjetividade.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Tese de Doutorado, 1992.

RIBEIRO, Eleusa Bilemjian. **O processo de formação profissional do assistente social:** o estágio curricular obrigatório. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Tese de Doutorado, 2008.

_____. **A compreensão polissêmica do Estágio no Ensino Superior.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Educação, Goiânia, 1999.

SILVA, Maria José Antunes da. **Sujeitos em Cena:** processo de organização dos movimentos sociais em - Palmas/TO 1989/2008. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social – Mestrado em Serviço Social – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. CURSO DE SERVIÇO SOCIAL (CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA). **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social.** Tocantins: Miracema, 2010.

_____. CURSO DE SERVIÇO SOCIAL (CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA). **Regulamento de Estágio Não-Obrigatório**. Tocantins: Miracema, 2010.

_____. CURSO DE SERVIÇO SOCIAL (CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA). **Regulamento de Estágio Obrigatório**. Tocantins: Miracema, 2010.

YAZBEK, Maria Carmelita. Os Fundamentos do Serviço Social na contemporaneidade. In: **Capacitação em Serviço Social e Política Social**. Módulo 4: O trabalho do assistente social e as políticas sociais. Brasília: UNB, Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância, p. 19-34, 2000.

FONTES DOCUMENTAIS: VIRTUAIS

ABEPSS (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL). **DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE SERVIÇO SOCIAL**, 1996. Disponível em: http://abepss.org.br/files/Lei_de_Diretrizes_Curriculares_1996.pdf. Acesso em 20 de jan. 2014.

BORGES DE OLIVEIRA, Cristina. Aproximações exploratórias sobre educação, educação física e sociedade: adversidades de um currículo. **Pensar a Prática**, v. 4, p. 99-114, nov. 2006. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/feff/article/view/79/2675>. Acesso em 02 Abr. 2014.

BOSCHETTI, Ivanete. A ofensiva de desregulamentação Nacional no capitalismo contemporâneo: tendências destrutivas das reformas neoliberais no Serviço Social. In: **CONFERÊNCIAS E DELIBERAÇÕES DO 36º ENCONTRO NACIONAL CFESS/CRESS** – 2009. Disponível em < http://www.cfess.org.br/arquivos/Anais_2007_Conteudo_completo_capa_errada.pdf >. Acesso em 06 de jul. de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação (2012)**. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse> >. Acesso em 10 de jul. de 2014.

_____. Ministério da Educação. Sistema de informação e-mec. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados** - 2014. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em 10 de jul. de 2014.

BRESSER PEREIRA, Luís Carlos. A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. In: **Cadernos MARE da Reforma do Estado**. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997, v. 1. Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/publicacao/seges/PUB_Seges_Mare_caderno01.PDF>. Acesso em 20 de mar. de 2014.

CENTRO UNIVERSITÁRIO LUTERANO DE PALMAS. Curso de Serviço Social. **Matriz Curricular** - Filial 43 - Palmas Graduação. Disponível em: <<http://ulbrato.br/cursos/Servico-Social/2011/02/05/Matriz-Curricular>>. Acesso em 10 de jul. de 2014.

DUARTE, Cláudio. **Auschwitz após educação**: desdobramentos da crítica ao fetichismo das relações sociais em Adorno. Disponível em: http://militante-imaginario.blogspot.com/2005_06_16_archive.html. Acesso em 20 de junho de 2014.

_____. O capitalismo como estado de exceção permanente. In: Sinal de Menos [revista online]. Disponível em: <https://dl.dropboxusercontent.com/u/65249844/DUARTE_Claudio_O_capitalismo_co_mo_estado_de_excecao_permanente.pdf>. Ano 4, nº 8, 2012. Acesso em: 20 de junho de 2014.

GOVERNO DO ESTADO DE TOCANTINS. **Portal de Informações e Serviços**: Tocantins - Características. Disponível em: <<http://portal.to.gov.br/tocantins/2>>. Acesso em: 06 de jul. De 2014.

LIMA, Kátia Regina de Souza; PEREIRA, Larissa Dahmer. Contra-reforma na educação superior brasileira: impactos na formação profissional em Serviço Social In: **Sociedade em debate online**. v. 15, n. 1, 2009. Disponível em: <http://revistas.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/view/358>. Acesso em 20 de jan. de 2014.

MANDEL, Ernest. Le capitalisme. Enciclopédia Universalis, 1981. Eduardo Velhinho (tradução para o português). **O capitalismo**. Disponível em: <http://www.sorocaba.unesp.br/Home/Biblioteca/guia-abnt_site.pdf>. Acesso em: 20 de abr. 2014.

PORTO, Claudio; RÉGNIER, Karla. O Ensino Superior no Mundo e no Brasil – Condicionantes, Tendências e Cenários para o Horizonte 2003-2025: uma Abordagem Exploratória. 2003. In: **Ministério da Educação – MEC**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasiltendenciascenarios2003-2025.pdf>>. Acesso em: 09 de jul. de 2014.

PREFEITURA DE PALMAS. **Conheça Palmas**. Disponível em: <http://www.palmas.to.gov.br/conheca_palmas/a-cidade/>. Acesso em: 06 de jul. De 2014.

SERAFIM, Milena Pavan. O PROCESSO DE MERCANTILIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM PANORAMA DO DEBATE NOS EUA, NA EUROPA E NA AMÉRICA LATINA. In: **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 241-265, jul. 2011. Disponível em: file:///C:/Users/Paula/Desktop/a02v16n2.pdf. Acesso em: 09 de jul./2014.

SOUSA, Luis Gonzaga da. **Ensaio de Economia**. Disponível em: <<http://www.eumed.net/cursecon/libreria/2004/lgs-ens/12.htm>>. Acesso em 06 de jul. de 2014.

SOUZA, Celina; CARVALHO, Inaiá. M.. **Reforma do Estado, descentralização e desigualdades**. Lua Nova, n° 48, 1999. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ln/n48/a11n48.pdf. Acesso em 20 de mar. de 2014.

SOUZA, Raquel Aparecida; SILVA, Marcelo Soares Pereira. **História e perspectivas para a educação superior no Estado do Tocantins**: encantos e desencantos sobre o direito à educação pública e gratuita. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/513Raquel_e_MarceloSoares.pdf>. Acesso em: 06 de jul. de 2014.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). **Verbetes de economia política e urbanismo**. Disponível em: <http://www.fau.usp.br/docentes/deprojeto/c_deak/CD/index.html>. Acesso em: 20 de abr. 2014.

LEGISLAÇÕES E DOCUMENTOS OFICIAIS

BRASIL. **DECRETO Nº 87.497**, de 18 de agosto de 1982. Regulamenta a Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo, nos limites que especifica e dá outras providências. Diário Oficial da União de 19 de ago. de 1982.

_____. DEPARTAMENTO NACIONAL DE MÃO-DE-OBRA DO MINISTÉRIO DO TRABALHO. **Portaria nº 1.002**, de 29 de setembro de 1972. Dispõe sobre os estágios dos estudantes. Diário Oficial de 6 de outubro de 1967, p. 10.161 e 10.162.

_____. **Lei nº 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Diário Oficial da União de 26 de setembro de 2008. Legislação Federal.

_____. **Lei nº 8662**, de 7 de junho de 1993. Regulamentação da profissão de Assistente Social. CFESS, Brasília, 1993.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 20 de jan. de 2014.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União de 23 de dez. de 1996.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Conselho Federal da Educação. **Resolução n. 412/70**, de 13 de março de 1970. Fixa o currículo mínimo e estabelece a duração do Curso de Serviço Social.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Decreto n. 35.311**, de 2 de abril de 1954. Regulamenta a Lei n. 1889.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Lei n. 1.889**, de 13 de junho de 1953. Dispõe sobre os objetivos do ensino de Serviço Social, sua estruturação, as prerrogativas dos portadores de diploma de assistentes e agentes sociais.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – INEP. **Educação Superior Brasileira: 1991 – 2004**. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo da educação superior: 2011 – resumo técnico**. Brasília: INEP/MEC, 2013.

_____. **Resolução MEC nº 02**, de 18 de junho de 2007. Dispõe sobre a carga horária mínima e procedimentos relativos a integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Brasília, 2007.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Conselho Federal da Educação. **Resolução n. 412/70**, de 13 de março de 1970. Fixa o currículo mínimo e estabelece a duração do Curso de Serviço Social.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Resolução CFESS nº 273/93**, de 13 de março de 1993. Código de Ética do/a profissional Assistente Social. CFESS, Brasília, 1993.

_____. **Resolução nº 533/2008**, de 29 de setembro de 2008. Regulamenta a supervisão direta de estágio no Serviço Social. Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), Brasília, 2008.

IPEA. **Radar social**. 2005. Brasília: IPEA, 2005.

REVISTAS E JORNAIS

ABEPSS. Formação do assistente social no Brasil e a consolidação do projeto ético-político. In: **Serviço Social e Sociedade**. Nº 79. Ano XXV (Especial). Setembro de 2004. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional. In: **Serviço Social e Sociedade**, nº 50. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Política Nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS. In: **Temporalis**, Brasília, ano 1, n. 17, jan./jul. 2009.

ABEPSS/CEDEPSS. Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social. **Cadernos ABESS**: Formação profissional: trajetos e desafios, São Paulo, Cortez, n. 7, 1997.

ABREU, Marina Maciel; LOPES, Joaquina Barata. Formação profissional e Diretrizes Curriculares. In: **Revista Inscrita**, nº 10. CFESS, novembro de 2007.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. Educação pública e Serviço Social. In: **Serviço Social e Sociedade**, n. 63, São Paulo: Cortez, jul. 2000.

_____. Magistério, direção e supervisão acadêmica. In: CFESS: ABEPSS. **Serviço Social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília-DF, 2009.

BATISTA, Alfredo. Reforma do Estado, uma prática histórica de controle social. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, ano XX, n. 61, p. 63, novembro, 1999.

BÜLL, Thalita Giovanna. Política educacional e neoliberalismo no Brasil: uma leitura sob a ótica do Serviço Social. In: **Ser Social** – Revista semestral do Programa de Pós-graduação em Política Social. SER/Unb. n. 2. jan a jun. 1998.

_____. Política Educacional e neoliberalismo no Brasil: uma leitura sob a ótica do Serviço Social. In: **Ser Social**. Brasília, v. 13, n. 29, 2011.

CARDOSO, Myriam Limoeiro. Avaliação da universidade: legitimação e lógica mercantil. In: **Revista Temporalis**. Brasília: ABEPSS, ano II, suplemento, 2001.

CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. In: **Avaliação** – Revista da Avaliação do Ensino Superior. v. 4, n. 3, 1999.

_____. Vocação política e vocação científica da universidade. In: **Revista Educação Brasileira**. Brasília, 1993.

COHN, Amélia. As políticas sociais no governo FHC. In: **Tempo Social**. Revista Sociol. da USP, São Paulo, n. 11(2): p. 183-197, out./1999.

COUTO, Berenice Rojas. As diretrizes curriculares e a política social. In: **Revista Temporalis**. Nº. 8. Ano IV. Porto Alegre: ABEPSS, 2004.

DAHMER, Larissa. Mercantilização do Ensino Superior, Educação a Distância e Serviço Social. In: ABEPSS. In: **Revista Temporalis** (Estado e Educação Superior – questões e impactos no Serviço Social) - Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. Ano VIII, nº 15, jan./jun. 2008. Brasília: ABEPSS, 2008.p. 35 - 52.

FRANCO, Alexandre de Paula. Ensino Superior no Brasil: cenário, avanços e contradições. In: **Jornal de Políticas Educacionais**. n. 4. jul.- dez. de 2008, p. 53–63.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 46 jan.-abr. 2011.

GUERRA, Yolanda. A categoria instrumentalidade do Serviço Social no equacionamento de “pseudos problemas” da/na profissão. **Revista Construindo o Serviço Social** nº 3. EDITE. SP, março 1998.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. Reforma do Ensino Superior e Serviço Social. In: **Revista Temporalis** – ABEPSS – nº 1, Brasília: Valci, 2000.

IANNI, Otávio. Questão Social. In: **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, n. 5, 2-10, jan – mar. 1991.

JUNIOR, Amarílio Ferreira; BITTAR, Marisa. Educação e capitalismo periférico globalizado. In: **Ser Social** – Revista semestral do Programa de Pós-graduação em Política Social. SER/Unb. n. 4. jan a jun. 1999.

LEWGOY, Alzira Maria Baptista. Estágio Supervisionado, Formação e Exercício Profissional em Serviço Social: desafios e estratégias para a defesa e consolidação do projeto ético-político. In: **Revista Temporalis**, Brasília (DF), ano IX, n. 17, 2009a.

_____. O Estágio Supervisionado em Serviço Social: desafios e estratégias para a articulação entre formação e exercício profissional. In: **Revista Temporalis**, Brasília (DF), ano 13, n. 25, p. 63 – 90, jan. / jun. 2013.

LIMA, Kátia. Contrarreforma da educação superior e formação profissional em serviço social. In: **Revista da ABEPSS**, ano. VIII, nº 15. Brasília, 2008.

MELO, Zuleide Faria de. A falácia do discurso neoliberal. In: **Revista de Educação AEC**. Neoliberalismo e Educação. Brasília: AEC, v. 25, n. 100, p. 9-22, jul./set. 1996.

MENDES, Jussara Maria Rosa; NOGUEIRA, Vera Maria; MIOTTO, Regina Célia; COUTO, Berenice Rojas. GESTÃO ABEPSS 2002-2004 – QUEM É DE LUTA AVANÇA!. In: **Serviço Social e Saúde**. Campinas, v. 4. n.4, mai. 2005.

NETTO, José Paulo. Crise do capital e consequências societárias. In: **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 111, julho / setembro, 2012.

_____. A conjuntura brasileira: o Serviço Social posto à prova. In: **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, ano XIV, n. 79, p. 5, setembro, 2004.

_____. Crise do capital e consequências societárias. In: **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 111, p. 413 - 429, jul./set., 2012.

_____. Transformações societárias e Serviço Social: notas para uma análise perspectiva da profissão no Brasil. In: **Serviço Social e Sociedade** - nº 50. São Paulo: Cortez, 1996.

OLIVEIRA, Cirlene Aparecida Hilário da Silva. Formação profissional em Serviço Social: “velhos” e novos tempos, constantes desafios In: **Revista Serviço Social e Realidade**, v.13, n.2. Franca: UNESP, 2004a.

PANIAGO, Maria Cristina Soares. Neoliberalismo e os antecedentes da “crise” do Estado. In: ABEPSS. **Revista Temporalis** (Estado e Educação Superior – questões e impactos no Serviço Social) - Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. Ano VIII, nº 15, jan./jun. 2008. Brasília: ABEPSS, 2008. p. 121 – 133.

SALVADOR, Evilásio. Fundo público e políticas sociais na crise do capitalismo. In: **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 104, p. 605-631, out./dez. 2010.

SANT’ANA, R. S. O desafio da implantação do projeto ético-político do serviço social. **Serviço Social e Sociedade**, nº 62, São Paulo, Cortez Editora, 2000.

SILVA, Alex Sanderda. Fetichismo, Alienação e Educação como mercadoria. In: **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n.1, p.123-139, jan./jun. 2011.

SILVA, Ricardo Silvestre da. A formação profissional crítica em Serviço Social inserida na ordem do capital monopolista. In: **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 103, p. 415-432, jul/set. 2010.