

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA**

**CENTRO DE ARTES HUMANIDADE E LETRAS**

**COLEGIADO DE SERVIÇO SOCIAL**

**THIALLA INVENÇÃO AZEVEDO DE OLIVEIRA**

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL:** o lugar do estágio curricular obrigatório na modalidade de educação à distância em serviço social

**CACHOEIRA/BA**

**2012**

## **THIALLA INVENÇÃO AZEVEDO DE OLIVEIRA**

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL:** o lugar do estágio curricular obrigatório na modalidade de educação à distância em serviço social

Trabalho de Conclusão de Curso apresentada ao Colegiado do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Serviço Social, sob a orientação da Prof<sup>ª</sup> Ms. Albany Mendonça Silva e co-orientação do Prof. Ms. Francisco Henrique da Costa Rozendo.

**CACHOEIRA/BA**

**2012**

Ficha Catalográfica: Biblioteca Universitária de Cachoeira - CAHL/UFRB

O48f Oliveira, Thialla Invenção Azevedo de  
Formação profissional: o lugar do estágio curricular obrigatório na  
modalidade de educação à distância em serviço social / Thialla  
Invenção Azevedo de Oliveira. – Cachoeira, 2012.  
110 f. : il. ; 22 cm.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Ms. Albany Mendonça Silva.  
Coorientador: Prof. Ms. Francisco Henrique da Costa Rozendo.  
Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Universidade  
Federal do Recôncavo da Bahia, 2012.

1. Formação profissional - Assistentes sociais. 2. Serviço social.  
3. Ensino à distância - Serviço social. 4. Estágio curricular  
obrigatório. I. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.  
II. Título.

CDD: 361.981

**THIALLA INVENÇÃO AZEVEDO DE OLIVEIRA**

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL:** o lugar do estágio curricular obrigatório na modalidade de educação à distância em serviço social

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

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup> Ms. Albany Mendonça Silva

---

Prof. Ms. Francisco Henrique da Costa Rozendo

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Valéria dos Santos Noronha Miranda

**APROVADO EM** \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**CACHOEIRA/BA**

**2012**

*[...] “uma profissão que periodicamente não se repensa, não se questiona, não indaga sobre a sua própria identidade, é uma profissão condenada”.*

*José Paulo Netto*

A Francisco Invenção (*in memoriam*). Em 13 anos de saudade.  
A Maria Helena Invenção. Doçura dos meus dias de hoje.

## AGRADECIMENTOS

---

A Nosso Senhor Jesus Cristo, por ter me sustentado na fé.

A Mainha, a Tio Dé meu pai de coração, a Tia Zele minha segunda mãe e meu querido Tio Tê, a gratidão de uma vida construída em vossos ensinamentos.

A meu irmão Wilker e minha cunhada Marcela.

A todos vocês, mais uma vez, em especial Mainha, pelos cuidados com a minha menina nos meus momentos de ausência.

A Maria Helena amorzinho da vida de mamãe.

Desculpas pela distância, aliviadas nas conversas pelo telefone, onde você dizia: “MAMÃE, ICÁAA!!!!” (Lê-se: “Mamãe, vem cá!”)

Mamãe voltou Bê. E voltou diplomada.

A Vô Chico, o ser humano do olhar mais doce que eu já tive a oportunidade de conhecer, minha maior saudade.

As memórias de minha infância, que me incentivam a seguir em frente e querer viver mais coisas boas.

Nas pessoas de Ana Carla, Aislane, Carol, Elisama, Rafaela, Vinícius, Vitória, Tiana, Thiago e Welbert, que estiveram sempre ao meu lado, agradeço a todos os meus amigos que encheram de graça e leveza esses quatros anos de estudos.

Todas as pessoas que conheci na UFRB; no CAHL; no Recôncavo, especialmente em Cachoeira, São Félix e Cruz das Almas, terras pelas quais tenho enorme carinho; ou mesmo as amigas mais antigas de Santo Estêvão: nossas gargalhadas ecoam na saudade de meu coração.

Aos meus professores, desde os primeiros rabiscos até a universidade, incentivo de concluir este curso e provar que comigo também foi possível.

Em especial: Albany Mendonça, Alba minha orientadora querida, pelo brilhantismo de sua carreira docente e brilho nos olhos pelo que faz. Obrigada pelas acolhidas e extrema paciência. Valéria Noronha por não ter se esquecido das dificuldades de ser estudante, nos amparando de toda forma possível; Henrique Rozendo, pelo seu contributo a construção deste trabalho.

Guardados em meu coração para sempre.

Saudades de tudo que vivemos.

## RESUMO

---

O referido estudo busca refletir a respeito do lugar do estágio curricular obrigatório, ou supervisionado, na modalidade de ensino à distância em serviço social, sob a ótica dos discentes vinculados a referida modalidade. Para tanto, fez-se uma análise a respeito dos dilemas na operacionalização do estágio em consonância com o que é deliberado na Política Nacional de Estágio da ABEPSS e na Resolução CFESS N°533, a qual regulamenta a supervisão direta de estágio. As hipóteses levantadas neste estudo, a saber, as principais dificuldades em relação à realização do estágio na modalidade de educação à distância estão atreladas a sua metodologia de ensino-aprendizagem; como este discente desenvolveu (ou tem desenvolvido) a disciplina de estágio; o fato de dominar ou não os aparatos teórico-metodológicos, técnico-operativo e ético-políticos para sua realização; se cumpre a disciplina de acordo ao que é deliberado pela PNE e Resolução N° 533; e a relação com o fato desses alunos estarem inseridos na EAD. Em termos metodológicos, além da apropriação da pesquisa bibliográfica, a investigação caracteriza-se qualitativo/quantitativo, feito somente com estudantes que se encontravam em processo de estágio, ou que já estivesse passado por ele. A amostragem utilizada foi não probabilística e a escolha dos estudantes se deu de forma aleatória, tendo em vista, não limitar a pesquisa as fronteiras físicas e institucionais de nenhuma instituição de ensino. Para coleta de dados foram aplicados 25 questionários com perguntas abertas e fechadas, estas últimas por sua vez, abrangem perguntas de múltipla escolha de avaliação. Com os dados coletados traçou-se o perfil deste estudante e fez-se um paralelo entre as suas falas, categorizando-as através da análise de conteúdo e analisando-as a luz da teoria.

**PALAVRAS-CHAVE:** estágio curricular obrigatório, educação à distância, serviço social, formação profissional.

## ABSTRACT

---

This study aims to reflect about the place of the curricular mandatory in the form of distance learning in social work from the perspective of students linked to that mode. Therefore, an analysis was made regarding the dilemmas in the operationalization stage in line with what is decided in the National Stage ABEPSS CFESS and Resolution No. 533, which regulates the direct supervision of probation. The hypotheses in this study, namely the main difficulties regarding the implementation stage in the form of distance education are tied to their methodology of teaching and learning, as this student developed (or has developed) stage of the discipline, the fact to dominate or not the apparatus theoretical and methodological, technical, operational and ethical-political for its realization; discipline is fulfilled according to what is decided by the PNE and Resolution No. 533, and the relation with the fact that these students are placed in DL . In terms of methodology, and the appropriation of literature, research is characterized qualitative / quantitative, done only with students who were in the process stage, or he was already past him. Sampling was not used and probabilistic choice of students took at random, in order not to limit the search physical and institutional boundaries of any educational institution. For data collection were applied 25 questionnaires with open and closed questions, the latter in turn include multiple choice questions evaluation. With data collected drew up the profile of this student and made a parallel between his lines, categorizing them by content analysis and analyzing them in light of the theory.

**KEYWORDS:** curricular mandatory, distance education, social work, vocational training.

## LISTA DE SIGLAS

---

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância  
ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social  
AGCS- Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços  
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento  
BM - Banco Mundial  
CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CFESS - Conselho Federal de Serviço Social  
CRESS – Conselho Regional de Serviço Social  
CETEC- Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas  
CEPAL- Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe  
EAD – Educação a Distância  
ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes  
ENESSO – Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social  
FIES- Fundo de Financiamento Estudantil  
FMI- Fundo Monetário Internacional  
IES – Instituições de Ensino Superior  
IFBA- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia  
INED- Instituto Nacional de Educação à Distância,  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
MEC - Ministério da Educação  
MEB- Movimento de Educação de Base  
ONU- Organização das Nações Unidas  
PROUNI - Programa Universidade para Todos  
SEED- Secretaria de Educação à Distância  
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
SESC – Serviço Social do Comércio  
SESI – Serviço Social da Indústria  
TIC - Tecnologia de Informação e Comunicação  
UFS – Universidade Federal de Sergipe

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UFBA- Universidade Federal da Bahia

UFRB- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UEFS- Universidade Estadual de Feira de Santana

UNEB- Universidade Estadual do Estado da Bahia

UESC- Universidade Estadual de Santa Cruz

UESB- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

## LISTA DE GRÁFICOS

---

Gráfico 01- Semestre que está cursando

Gráfico 02- Sexo

Gráfico 03- Estado civil

Gráfico 04- Faixa etária

Gráfico 05- Exerce atividade laborativa

Gráfico 06- Reside no município em que estuda

Gráfico 07- Renda mensal individual

Gráfico 08- Renda mensal familiar

Gráfico 09- Filhos

Gráfico 10- Natureza da instituição na qual cursou o ensino médio

Gráfico 11- Natureza da instituição na qual cursou o ensino fundamental

Gráfico 12- Sobre a escolha da modalidade de EAD

Gráfico 13- Vantagens de cursar a modalidade de EAD

Gráfico 14- Dificuldades de cursar a modalidade de EAD

Gráfico 15- Visão sobre a modalidade de EAD

Gráfico 16- Visão sobre a instituição de EAD

Gráfico 17- Biblioteca

Gráfico 18- Formação do tutor

Gráfico 19- Grupos de pesquisa ou extensão

Gráfico 20- Inserção em campo de estágio

Gráfico 21- Formação do supervisor acadêmico

Gráfico 22- Avaliação da supervisão acadêmica

Gráfico 23- Formação do supervisor de campo

Gráfico 24- Avaliação da supervisão de campo

Gráfico 25- Como avalia o aprendizado da PNE, Lei de Estágio, Resolução CFESS nº 533, caracterização de campo de estágio e projeto de intervenção

Gráfico 26- Como avalia o aprendizado dos conhecimentos ético-político, teórico-metodológicos e técnico-operativo

Gráfico 27- Como avalia o estágio desenvolvido

Gráfico 28- Justifique a avaliação do estágio desenvolvido

Gráfico 29- Dificuldades e dilemas apresentados no processo de estágio

Gráfico 30- Sugestões e contribuições ao processo de estágio

## SUMÁRIO

---

|   |            |
|---|------------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>15</b>  |
| <b>CAPÍTULO 1- EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL.....</b>  | <b>20</b>  |
| 1.1 Considerações sobre educação superior no contexto contemporâneo.....  | 20         |
| 1.2 Educação à distância: gênese e cenário atual.....   | 27         |
| 1.3 Educação à distância em serviço social: seus dilemas na formação profissional.....  | 35         |
| <b>CAPÍTULO 2- ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO E EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA.....</b>   | <b>40</b>  |
| 2.1 Considerações sobre a formação acadêmico-profissional em serviço social.....  | 40         |
| 2.2 O estágio curricular na formação profissional: implicações e desafios.....  | 47         |
| <b>CAPÍTULO 3- O ESTÁGIO CURRICULAR NO ENSINO À DISTÂNCIA: UMA REFLEXÃO DOS DILEMAS E DESAFIOS A PARTIR DAS PERCEPÇÕES DOS DISCENTES DE SERVIÇO SOCIAL.....</b> | <b>56</b>  |
| 3.1 Perfil discente.....  | 56         |
| 3.2 Visão discente: modalidade e instituição de educação à distância em foco.....   | 67         |
| 3.3 Visão discente: operacionalização do estágio curricular obrigatório, formação profissional e avaliação desses elementos.....                                | 82         |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>  | <b>99</b>  |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>   | <b>103</b> |
| <b>APÊNDICES.....</b>   | <b>108</b> |

## INTRODUÇÃO

---

Situado na linha de estudos de formação profissional o referido trabalho se propôs a investigar o lugar do estágio curricular obrigatório na modalidade de educação à distância em serviço social. Sob a ótica dos discentes, buscou-se refletir a respeito dos dilemas na operacionalização do estágio em consonância com o que é deliberado na Política Nacional de Estágio da ABEPSS e na Resolução CFESS N°533, a qual regulamenta a supervisão direta de estágio.

A identificação com as inquietações e expectativas que habitam o imaginário de estudantes de graduação, de forma geral, estando estes inseridos ou não em campo de estágio, incentivou a aproximação da realidade dos futuros colegas de profissão.

O estágio supervisionado propicia dentre outras coisas o aprimoramento e ampliação dos conhecimentos teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos, sendo possível ao estudante vê-se em campo, em relação com a realidade social e a dinâmica da instituição na qual está inserido.

Partindo do empenho em conhecer a realidade de formação acadêmico-profissional de discentes do curso de serviço social inseridos na modalidade EAD, alia-se a esta proposta a questão da operacionalização do estágio curricular obrigatório na referida modalidade.

As ponderações postas neste trabalho direcionam-se à importância do estágio à construção do perfil profissional defendido e construído coletivamente pela categoria. Desta forma, sendo o estágio momento privilegiado da formação, a discussão de temáticas relacionadas ele permite reflexões que possibilitam o aprimoramento das direções apontadas para a referida unidade curricular.

Para concretização dos objetivos propostos neste estudo, além da apropriação da pesquisa bibliográfica, que consiste no levantamento de dados, a partir de livros, publicações periódicas, artigos e teses sobre a temática, buscando fundamentar o conhecimento do estudo em questão, adotou-se uma pesquisa qualitativa- quantitativa, julgando ser a pesquisa qualitativa apropriada, pois

[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social,

pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO. GOMES, 2009, p. 21).

Porém para quantificação dos dados obtidos com aplicação dos questionários no universo pesquisado foi igualmente utilizada a análise quantitativa, para construção, por exemplo, do perfil discente.

As hipóteses levantadas neste estudo, a saber, as principais dificuldades em relação à realização do estágio na modalidade de educação à distância estão atreladas a sua metodologia de ensino-aprendizagem; como este discente desenvolveu (ou tem desenvolvido) a disciplina de estágio; o fato de dominar ou não os aparatos teórico-metodológicos, técnico-operativo e ético-políticos para sua realização; se cumpre a disciplina de acordo ao que é deliberado pela PNE e Resolução N° 533; e a relação com o fato desses alunos estarem inseridos na EAD.

A observação como técnica de coleta de dados também foi utilizada. Esta apresenta como principal vantagem, em relação a outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação. (Gil, 1999).

Por observação simples

entende-se aquela em que o pesquisador, permanecendo alheio à comunidade, grupo ou situação que pretende estudar, observa de maneira espontânea os fatos que aí ocorrem. Neste procedimento, o pesquisador é muito mais um espectador que um ator (GIL, 1999, p. 111).

A amostragem foi não probabilística, que “não apresentam fundamentação matemática ou estatística, dependendo unicamente de critérios do pesquisador” (GIL, p. 101). A escolha dos estudantes se deu de forma aleatória, tendo em vista, não limitar a pesquisa as fronteiras físicas e institucionais.

Para a coleta de dados junto ao universo pesquisado, foi utilizado questionário com perguntas abertas e fechadas. As primeiras possibilitam investigações mais profundas e precisas. (MARCONI. LAKATOS, 2007). As fechadas por sua vez, abrangem perguntas de múltipla escolha de avaliação, as quais

[...] consistem em emitir um julgamento através de uma escala com vários graus de intensidade para um mesmo item. As respostas sugeridas são quantitativas e indicam um grau de intensidade crescente ou decrescente (MARCONI. LAKATOS, p. 208).

Partindo-se do pressuposto que este estudo caracteriza-se como dito anteriormente, de cunho qualitativo-quantitativo, corrobora-se com Pereira (2004), quando o referido autor coloca que

O dualismo entre abordagens racional e experimental chega aos dias de hoje na oposição entre pesquisas qualitativas e quantitativas. No entanto, nem a primeira está isenta de quantificação nem a segunda prescinde de raciocínio lógico. São sim alternativas metodológicas para a pesquisa, e a denominação qualitativa ou quantitativa não delimita para uma e outra *objetos qualitativos e quantitativos*, nem tampouco paradigmas científicos distintos. (PEREIRA, p. 25, grifos originais)

Como nos coloca Gil (2007), a análise e interpretação de dados estão estreitamente relacionados. (GIL, p.168)

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto na investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos [...] A despeito da variação das formas que podem assumir os processos de análise e interpretação, é possível afirmar que em boa parte das pesquisas sociais são observados os seguintes passos:

- a) estabelecimento de categorias;
- b) codificação;
- c) tabulação;
- d) análise estatística dos dados;
- e) avaliação das generalizações obtidas com os dados;
- f) inferência de relações causais;
- g) interpretação de dados. (GIL, p.168)

Para o estabelecimento de categorias utilizou-se a análise de conteúdo, que constitui-se

[...] um método de tratamento de dados qualitativos. No domínio das ciências sociais, estes métodos recorrem a três fontes:

- a utilização de documentos;
- a observação pelo investigador;
- a informação fornecida pelos sujeitos. [...]

a análise de conteúdo diz respeito à redução da grande quantidade de palavras de um texto a algumas categorias analíticas [...] (LANDRY, 2003, p. 345 )

A opção pela análise de conteúdo deu-se por considerar ser uma técnica que permite ao pesquisador trabalhar na direção de “totalidade da significação “ (LANDRY, 2003, p.349) enquanto um processo de observação/reflexão das falas extraídas com base nas categorias e referencial teórico adotado.

Com base no instrumental adotado, os discentes responderam a questões que permitiram entender como eles percebem a realização do seu estágio, sua aprendizagem, críticas e contribuições em geral a este processo.

Da organização estrutural do estudo, este é composto de três capítulos, além desta introdução e das considerações finais.

No capítulo primeiro, intitulado “Educação à distância e formação profissional em serviço social”, discutiu-se a respeito das configurações do modo de produção capitalista e os impactos que advém de suas crises. O neoliberalismo e suas premissas, a Reforma do Estado brasileiro e, por conseguinte a contrarreforma no ensino superior brasileiro, o papel dos organismos internacionais, principalmente do Banco Mundial; esses elementos levam a compreensão do processo de mercantilização da educação no panorama atual, e sua conversão ao caráter de serviço. Trata-se, ainda, da educação à distância na formação profissional e o posicionamento da categoria profissional do serviço social sobre a incompatibilidade desses elementos.

Para construção do segundo capítulo, a saber, “Estágio curricular obrigatório e educação à distância: em foco a percepção discente”, partiu-se do significado do debate da formação acadêmico-profissional ao serviço social, o Currículo Mínimo de 1982 e seus desdobramentos, o debate das Diretrizes Curriculares, o Projeto Ético-Político Profissional. Posteriormente, o estágio curricular, sua relevância à formação; legislação específica, Lei de Estágio nº 11.788, entre outras; Política Nacional de Estágio da ABEPSS, Resolução CFESS nº 533 e outros elementos que embasam sua realização.

Enfim, no terceiro capítulo, subsidiada a investigação, após discussão das categorias expostas acima, tem-se então elementos para conhecer através da ótica dos discentes qual o lugar do estágio curricular obrigatório na modalidade de educação à distância em serviço social, para então neste capítulo ter-se a compilação dos dados obtidos com a realização da pesquisa.

---

---

# **CAPÍTULO 1**

---

---

## CAPÍTULO 1

# EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL

---

### 1.1 Considerações sobre educação superior no contexto contemporâneo

O modo de produção capitalista em sua configuração é constituído de crises que estão associadas a sua própria dinâmica e constante necessidade de manter-se hegemônico e lucrativo. Busca-se o máximo de produtividade, contudo, nem sempre a demanda acompanha a oferta de mercadorias, fazendo com que a taxa de lucros caia e se instale a crise.

Segundo Netto e Braz “as crises são funcionais ao modo de produção capitalista, constituem os mecanismos mediante os quais o modo de produção capitalista restaura, sempre em níveis mais complexos e instáveis, as condições necessárias à sua continuidade”. (2006, p. 162) Estes autores discutem as quatro fases do ciclo econômico do modo de produção capitalista. São elas: a crise, a depressão, a retomada e o auge.

A *crise* pode ser detonada por incidente econômico ou político qualquer [...] Segue-se a *depressão*: o desemprego e os salários mantêm-se no nível da fase anterior, a produção permanece estagnada, as mercadorias estocadas ou são destruídas e parcialmente vendidas a baixo preço. [...] Da *retomada* (ou *reanimação*): as empresas que sobrevivem absorvem algumas das que quebraram, incorporam seus equipamentos e instalações, renovam seus próprios equipamentos e começam a produzir mais. A produção se restaura nos níveis anteriores à crise e se transita para a fase seguinte, e última, do ciclo. Trata-se da fase do *auge* (*boom*) [...] O crescimento da produção é impetuoso e a euforia toma conta da vida econômica: a prosperidade está ao alcance da mão. Até que... um detonador qualquer evidencia de repente que o mercado está abarrotado de mercadorias que não se vendem, os preços caem e sobrevém nova crise- e todo o ciclo recomeça (NETTO e BRAZ. 2006, p. 159-160, grifos originais).

De acordo com Montañó e Durigueto “na passagem dos anos 1960 para a década de 1970, o capitalismo (a sua etapa de acumulação fordista-keynesiana) entra em nova fase de

crise, manifestada inicialmente pela alça do preço do petróleo em 1973 e 1975”. (2011, p. 184)

Desta forma, na reação burguesa, novamente o capital busca alternativas para superar a queda da taxa de lucros, e os demais efeitos negativos trazidos pela crise, que afetam seu funcionamento. Como resposta para enfrentamento da crise, são gestadas novas formas de regulação do estado e de sistema produtivo, isto é, a reestruturação produtiva, onde o regime fordista/keynesiano, de produção rígida e Estado interventor, são substituídos pelo modelo de acumulação flexível e Estado mínimo.

Nas palavras de Santos

inicia-se um movimento em busca de saídas para a crise em pelo menos três frentes principais, tendo sempre como eixo a flexibilidade em confronto com a rigidez do fordismo: 1) o aumento da área de aplicação de capitais especulativos; [...] 2) reestruturação industrial [...] 3) criação de condições políticas de que o mercado não dispõe para a implementação da flexibilidade: trata-se das transformações na esfera da ação estatal enquanto padrão de regulação (2007, p. 18-19).

O projeto neoliberal merece destaque nesse contexto de reestruturação produtiva, haja vista que, com a necessidade do capital de recuperar a lucratividade expandindo seus domínios de investimentos a outras áreas e esferas da vida social, foi necessário regular a intervenção estatal para que a globalização do capital fosse possível. Assim, os países desenvolvidos teriam liberdade para expandir suas próprias fronteiras investindo nos países periféricos, explorando sua mão de obra da forma que lhe conviesse.

O neoliberalismo defende a premissa básica de um “Estado mínimo”, e a proposta de focalização e seletividade das políticas sociais para grupos específicos, além da retomada do projeto de refilantropização social, no interior da sociedade civil. (PEREIRA, 2008).

Está intimamente relacionado às mudanças econômicas no modo de produção capitalista e constitui-se em três pilares fundamentais: a ofensiva contra o trabalho e suas formas de organização e lutas; a reestruturação produtiva; e a (contra) reforma do Estado. (MONTAÑO, 2011)

Como afirma Pereira, a lógica neoliberal baseia-se na supressão e/ou encolhimento dos direitos civis, políticos e sociais e sustenta-se na defesa da mercantilização de todas as instâncias da vida social, propagando o ideário do “cidadão-consumidor”. (2008). Direitos

consagrados como saúde e educação passaram a ser setores de investimento, tendo acesso a estes quem puder pagar.

Corroborando com Behring (2003)

A reestruturação produtiva, como sabemos, vem sendo conduzida em combinação com o ajuste neoliberal, o qual implica a desregulamentação de direitos, no corte dos gastos sociais, em deixar milhões de pessoas à sua própria sorte e “mérito” individuais- elemento que também desconstrói as identidades, jogando os indivíduos numa aleatória e violenta luta pela sobrevivência. (p. 37)

Sendo os fundamentos do neoliberalismo, a minimização do estado na garantia dos direitos sociais e plenitude máxima para o capital e a liberdade de mercado; a Reforma do Estado almeja, entre outras coisas, a liberação dos mercados ao capital estrangeiro. Uma vez que modificado o Estado, modifica-se (ou extingui-se) os impedimentos a reestruturação do capital. Diz-se contrarreformas, já que esta representa um esvaziamento de conquistas sociais, trabalhistas, políticas e econômicas. (MONTAÑO, 2011)

Behring (2003) autora que difundiu esse termo aponta que

[...] esteve em curso no Brasil dos anos 1990 uma contra-reforma do Estado, e não uma “reforma”, como apontavam- e ainda o fazem- seus defensores. Uma contra-reforma que se compôs de um conjunto de mudanças estruturais regressivas<sup>1</sup> sobre os trabalhadores e a massa da população brasileira, que foram também antinacionais e antidemocráticas.

Assim, conforme Montaña a contrarreforma

---

<sup>1</sup> A saber, a destruição ou desnacionalização de parcela do parque industrial, especialmente o setor produtor de meios de produção; abriu-se mão da produção de tecnologia e patentes autóctones, ao passo em que foi descaracterizada a universidade brasileira; o Brasil foi transformado, conscientemente, em plataforma de montagem de produtos das transnacionais, que passaram a importar componentes; desarticulou-se a possibilidade de um Estado estruturante, seja com investimentos produtivos, agora ao sabor dos interesses do capital estrangeiro, seja com investimentos sociais; obstaculizou-se a possibilidade de um padrão universalizado de proteção social com o focalismo e as privatizações; desempregou-se em massa, com imensos impactos para a sociabilidade, a exemplo da violência endêmica e/ou da expansão do narcotráfico, da corrupção e outras formas de crime organizado. (BEHRING, 2003)

se expressa nos “*ajustes estruturais*” de orientação monetarista e neoliberal, nos planos econômico, social e burocrático-institucional, que os Estados nacionais, a partir fundamentalmente das atuais pressões e exigências das instituições financeiras internacionais de Bretton Woods (FMI, BM e Bird), tiveram que implementar como condição para receber os empréstimos e os investimentos produtivos dos capitais financeiros e das multinacionais. A realização desses “ajustes” é posta como o *passaporte* para a inserção de um país na dinâmica do capitalismo contemporâneo. (2011, p. 205, grifos originais)

Neste cenário, na reforma do Estado brasileiro sobressai-se como instrumento de grande relevância o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, de Luís Carlos Bresser Pereira, então Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado, no governo de Fernando Henrique Cardoso. Este documento, aprovado pela Câmara da Reforma do Estado, em 21 de setembro de 1995, constitui a sistematização para a reforma da administração pública brasileira.

#### Reformar o Estado brasileiro, segundo o referido documento

significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. Daí a generalização dos processos de privatização de empresas estatais. Neste plano, entretanto, salientaremos um outro processo tão importante quanto, e que no entretanto não está tão claro: a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Chamaremos a esse processo de “publicização” (BRESSER PEREIRA, 1995, p.12-13).

Netto (2000) retoma com precisão os acontecimentos históricos que marcaram o governo FCH e sua configuração de reforma:

Era necessário incidir também sobre o arsenal de medidas, portarias, regulamentações, restrições à movimentação do capital estrangeiro no país, mas sobretudo sobre as barreiras que impediam essa livre movimentação, sem nenhuma peia. Ora, o Governo FHC faz isso, insisto, com invulgar competência, e ao fazê-lo põe uma imbricação que vai caracterizar historicamente esse governo no seu primeiro e segundo mandato. É nesse andamento que este governo realiza uma política de ajuste econômico, colada simultaneamente a má implantação de reforma do Estado (NETTO, 2000, p.18-19)

Importante ressaltar que o setor educacional, especialmente no ensino superior, foi afetado pela expansão da mercantilização, impulsionada no contexto da crise, pelos interesses lucrativos do grande capital e sua necessidade de expandir os mercados.

Como nos traz Pereira a proposta do Plano de Reforma do Estado

insere as universidades como atividade não-exclusiva do Estado abre precedentes para a desresponsabilização do Estado frente ao financiamento das instituições públicas, a inserção da lógica mercantil nas universidades públicas e a expansão do ensino superior via setor privado, o que foi concretizado ao longo dos anos 1990 e permanece em consolidação na entrada do século XXI. (2008, p. 155)

Os países em desenvolvimento são mercados muito atrativos aos investimentos do capital estrangeiro, uma vez que, o capital encontra opções de onde investir em função da fragilidade e carência dos sistemas educacionais nestas regiões. A Reforma da Educação acontece no Brasil no contexto dos ideais neoliberalistas de intervenção mínima do Estado, minimização dos direitos sociais e sua conversão ao caráter de serviço. Os organismos internacionais pressionam os países periféricos com estratégias para a incorporação da educação a lógica capitalista. O “Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços” (AGCS); o documento “Estratégia para o setor educacional”, para a educação na América Latina e Caribe; a “Conferência Mundial sobre Educação Superior” somam exemplos claros disto.

O Banco Mundial, como salienta Pereira, nos anos 1980

passou a exigir dos países periféricos, para a liberação de empréstimos, condicionalidades de ordem estrutural (e não mais setorial), com as reformas educacionais inseridas no processo de ajuste das economias periféricas. [...] Naquela década, o BM direcionou sua defesa ao ensino fundamental, enfatizando a privatização do ensino secundário e reiterando o discurso da universidade pública como *lócus* dos privilegiados. O objetivo do ensino, para o BM, é o mercado de trabalho, visando a flexibilidade do trabalhador e a formação de valores e atitudes favoráveis ao mercado. (PEREIRA, 2008, p. 62)

O Fundo Monetário Internacional (FMI); a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL); a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); a Organização das Nações Unidas (ONU) e o Banco Mundial (BM), este último em especial;

operam ideologicamente na disseminação de ideias que, proclamam a educação como a alternativa aos países em desenvolvimento para superar problemas socioeconômicos e sustentam a necessidade de se reformar a educação.

Contudo, o fato é que a universidade pública em sua gênese associa-se a uma história de lutas e resistências, onde busca-se agregar a produção de conhecimento, no tripé ensino, pesquisa e extensão; às necessidades da população, em especial das classes menos favorecidas. Nesse contexto, o ensino público, gratuito e de qualidade busca garantir uma formação crítica que possibilite elementos para contestação da ordem vigente. Porém, para que isso aconteça deve-se manter as universidades com níveis de investimento satisfatórios, para obtenção de material, contratações, manutenção da infraestrutura entre outras coisas (IAMAMOTO, 2000).

O que se vê nessa conjuntura de reforma, na verdade, é o sucateamento das universidades públicas, pela escassez de investimentos, e por outro lado, o crescimento do número de IES privadas, sobretudo na modalidade de educação à distância, incentivadas pelos benefícios concedidos pelo Estado ao empresariado. Alimenta-se a falsa concepção de que as IES públicas são um sonho distante à maioria das pessoas, e como destaca Iamamoto, “as instituições privadas regidas por critérios empresariais, são tidas como referência em organização, consideradas mais ágeis, eficientes, financeiramente equilibradas” (2000, p. 40). Enquanto se cria o discurso que menospreza o público, e tudo que vem do Estado é tido como ruim e ineficiente.

A Lei de Diretrizes e Bases, Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, traz em seu bojo, novas direções ao ensino superior, que atreladas ao contexto de Reforma do Estado e da Educação, modificam a educação superior de uma forma geral. Nela também encontra-se o aparato legal que ampara a educação à distância no país.

As implicações desta reforma no campo do serviço social são claramente percebidas no crescimento do número de instituições privadas e principalmente de educação à distância que ofertam o curso no Brasil.

Segundo Iamamoto (2000):

O processo de regulamentação da LDB expressa a correlação de forças políticas no âmbito das relações entre o Estado e a sociedade no país, no marco das “políticas de ajuste” de raiz neoliberal, preconizadas pelos organismos multilaterais, como o Banco Mundial (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Propostas estas assumidas pelos últimos governos eleitos no país, ao longo da década passada. Aquela

regulamentação cria o suporte normativo necessário para viabilizar a reforma educacional. (IAMAMOTO, 2000, p. 35)

A referida lei reforça o discurso da ampliação de vagas, e do acesso a educação por uma parcela maior da população, que será possível com a diversificação das instituições e dos cursos e dos financiamentos (LIMA, 2008).

Com a liberação e regulação da educação à distância, de fato, amplia-se o número de vagas, e o acesso ao ensino, que pode ser feito através de financiamentos, tais como FIES<sup>2</sup> ou PROUNI<sup>3</sup>, este último oferta bolsas parciais ou integrais, conforme a condição socioeconômica do estudante. Contudo, a modalidade de educação à distância, aliada as suas inovações tecnológicas no âmbito da educação, tem recebido pesadas críticas no que tange a sua metodologia e outros aspectos.

O conjunto CFESS/CRESS/ABEPSS/ENESSO tem se posicionado publicamente contra a EAD na formação de futuros profissionais do serviço social. Tratando-se do elevado número de estudantes de serviços social que encontram-se vinculados a IES privadas, em sua maioria esmagadora na modalidade à distância, questiona-se como estes futuros profissionais estão sendo formados e se esta formação encontra-se em consonância com o Projeto Ético-Político defendido pela categoria e com as Diretrizes Curriculares para os cursos de serviço social.

A formação rápida, compactada, nos ditames da lógica capitalista, proporcionada pelo ensino à distância, com currículos flexíveis, por vezes não cumprimento do estágio, como este é preconizado, sem o ensino aliado a pesquisa e a extensão, afeta a formação profissional, esvaziando-a, e comprometendo seu conteúdo crítico e transformador.

Na busca por lucratividade o empresariado da educação no caso de alguns cursos, investe relativamente pouco e obtém lucros rápidos, ao passo que lança no mercado de

---

<sup>2</sup> O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação. <http://sisfiesportal.mec.gov.br/fies>. Acesso em 02/11/2012

<sup>3</sup> O Programa universidade para todos é um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que oferece bolsas de estudos em instituições de educação superior privadas, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros, sem diploma de nível superior. <http://prouniportal.mec.gov.br>. Acesso em 02/11/2012

trabalho grandes levas de profissionais, que no futuro, sem uma formação completa, aumentam as estatísticas de diplomados desempregados.

Discutiremos no último tópico deste capítulo, mais detalhadamente a respeito do posicionamento da categoria em relação ao “boom” dos cursos de serviço social na modalidade de EAD. Contudo antes disso, uma exposição de alguns elementos que tratam especificamente da trajetória da educação à distância com mais concisão.

### *1.2 Educação à distância: gênese e cenário atual*

O uso da tecnologia nos processos de transmissão e produção de conhecimento não é algo recente. Cada vez mais as chamadas TIC's, ou Tecnologias de Informação e Comunicação, tem sido utilizadas em processos educativos.

De acordo com Cruz citado por Bulhões:

Dentre os vários conceitos de Tecnologia da Informação pode-se destacar [...] “*É o conjunto de dispositivos individuais, como hardware, e software, telecomunicações ou qualquer outra tecnologia que faça parte ou gere tratamento da informação, ou ainda, que a contenha*”. (BULHÕES, 2001, grifos originais)

A educação à distância está ligada as TICs, pois utiliza largamente a tecnologia como pilar sustentador. Atualmente, a internet, através de sites, portais, ambientes virtuais de aprendizagem, tem garantido que a informação chegue até o aluno, que por sua vez, cria uma rotina de estudos flexível e conciliável, muitas vezes com suas obrigações de trabalho.

Como nos coloca Nunes,

A educação à distância é voltada especialmente (mas não exclusivamente) para adultos que, em geral, já estão no mundo corporativo e dispõem de tempo suficiente para estudar, a fim de completar sua formação básica ou mesmo fazer um novo curso [...] Sua clientela tende a ser não convencional, incluindo adultos que trabalham; pessoas que, por vários motivos, não podem deixar a casa; pessoas com deficiências físicas; e populações de áreas de povoamento disperso ou que, simplesmente, se encontram distantes de instituições de ensino (2009, p 2).

As primeiras iniciativas desta modalidade educativa:

desenvolveram-se simultaneamente em muitos lugares, mas de forma muito exitosa na Inglaterra, na década de 1970, por isso essa iniciativa passou a ser referência mundial. Mais de dois milhões de pessoas até hoje já estudaram na Open University, sendo que atualmente estão matriculados cerca de 160 mil alunos regulares, com 40 mil alunos em cursos de pós-graduação, e 60 mil em cursos extracurriculares. Êxito similar alcançaram também as universidades abertas da Espanha e da Venezuela, que oferecem igual número de cursos a atendem a maior número de alunos (NUNES, p.2)

No Brasil, por sua vez, a educação à distância de acordo com Alves (2009) aconteceu em ações isoladas, contudo,

o marco de referência oficial é a instalação das Escolas Internacionais, em 1904. A unidade de ensino, estruturada formalmente, era filial de uma organização norte-americana existente até hoje e presente em diversos países. Os cursos oferecidos eram voltados para as pessoas que estavam em busca de empregos, especialmente nos setores de comércio e serviços. (ALVES, p. 9)

Como visto, não foi só com o advento e a facilitação do acesso a internet, que a EAD tornou-se uma realidade. Bem verdade que uma coisa facilita o desempenho da outra, porém meios de comunicação populares, a saber, a correspondência, o rádio e a televisão, trouxeram relevante progresso na consolidação da educação à distância no Brasil e em outras partes do mundo, sendo utilizados nos diversos níveis de formação.

O ensino por correspondência, através do serviço dos correios foi e até hoje continua sendo utilizado no país. Seu maior expoente é o Instituto Universal Brasileiro (IUB).

Neste sentido Silva coloca que

hoje ainda é presente alguns cursos via correspondência, no Brasil o principal curso por correspondência presente ainda hoje é o Instituto Universal Brasileiro (IUB), que foi fundado pelos irmãos Jacob Warghaftig e Michael Warghaftig, também pioneiro na modalidade educação a distância por correspondência, como acontece até hoje. No IUB, foram oferecidos cursos de rádio e TV tais como: corte e costura, desenho artístico, mecânico de automóveis, auxiliar de escritório e

contabilidade. Cursos esses que visam sempre atender às diferentes áreas do mercado de trabalho. (2011, sp)

Presente até hoje em grande parte dos domicílios o rádio também teve seu papel de destaque na história da EAD no Brasil. Destaca-se dois importantes projetos educativos via rádio: o Movimento de Educação de Base (MEB) vinculado a Igreja Católica e o Projeto Minerva.

Segundo Bianco (2009)

o MEB representou um avanço na concepção de aprendizagem por rádio naquele momento ao criar um sistema que combinava cursos formais instrucionais com conscientização, politização, educação sindicalista, especialmente voltado para a população rural. (BIANCO, p. 59)

Em contrapartida, o Projeto Minerva por sua vez

em direção oposta à filosofia da abordagem humanista, o Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação e Cultura cria, em 1970, o Projeto Minerva. Para emissão de seus cursos, o projeto utilizava o tempo gratuito que as emissoras comerciais têm obrigação de destinar aos programas educativos. [...] A transmissão era obrigatória para as emissoras de rádio de todo o país até o final dos anos 80 [...] Oferecia ensino supletivo para adolescentes e adultos, além de orientação profissional e programação cultural de interesse geral. (BIANCO, 60)

Entre os projetos educativos à distância que utilizaram o recurso televisivo, destaca-se a iniciativa das Organizações Globo, com os Telecursos (1º grau, 2º grau e 2000). O Telecurso 2000 até os dias atuais continua sendo exibido, através de teleaulas que fazem uso da dramaturgia como seu maior atrativo.

O Canal Futura, pertencente a mesma organização em parceria com a iniciativa privada, desde 1997 constitui-se “uma proposta que surgiu como consequência natural do trabalho realizado com foco na educação à distância” (BARRETO, 2009, p.452)

A EAD no ensino profissionalizante é representado pela iniciativa do Sebrae, Senac e Senai. Este último possui um portal na internet da Rede Senai de EAD. (TORRES, 2009, p. 198). Onde são oferecidos mais de 300 opções de cursos a distância em mais de 20 áreas tecnológicas.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup>Disponível em <http://www.portaldaindustria.com.br>. Acesso 11/11/2012

No cenário atual, a EAD dispõe de novas tecnologias, as quais possibilitam que seja suprida a demanda crescente de alunos que buscam acessar o ensino superior através desta modalidade. Em consonância, Kipnis (2009) afirma:

A EAD se vê diante de uma nova geração, em relação a outras anteriores definidas pelas tecnologias da época, e as instituições de educação superior se deparam com o atendimento a uma demanda crescente por acesso ao conhecimento e à formação profissional para atuar em um mercado capitalista qualitativamente diferente (KIPNIS, p. 209).

O recurso da videoconferência pode ser citado como um dos mais recorrentes das atuais instituições de ensino superior na modalidade de educação à distância, utilizado em muitos polos de EAD, pois que

dentre as mídias aplicadas na Ead a que está mais próxima do presencial ao permitir que participantes situados em dois ou mais lugares geograficamente distantes possam realizar uma reunião sincrônica com imagem e som. (CRUZ, p.87)

Contudo, questiona-se a eficácia desse modo de apresentação, a chamada vídeo aula, uma vez que a ausência física do interlocutor pode comprometer a interação e a dinamicidade da aula.

A evolução da EAD no país divide-se em três momentos distintos, segundo Alves (2009). Para ele, existiu o momento inicial, intermediário e por fim o moderno:

Na fase inicial, os aspectos positivos ficam por conta das Escolas Internacionais (1904), representam o ponto de partida de tudo, seguindo-se a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro (1923) [...] Extraordinária importância tiveram [...] o Instituto Monitor (1939) e o Instituto Universal Brasileiro (1941) [...] podemos enquadrá-las, juntamente com algumas outras, na fase intermediária. [...] Já na fase mais moderna não podemos deixar de registrar três organizações que influenciaram de maneira decisiva a história: a ABT, o Ipa e a Abed<sup>5</sup>. (ALVES, p.11)

---

<sup>5</sup> ABT- Associação Brasileira de Telesserviços; Ipa- Instituto de Pesquisas e Administração da Educação; Abed- Associação Brasileira de Educação à Distância

No cenário atual, os portais e sites das instituições utilizados diminuem a distância entre o polo e a sede administrativa da instituição de EAD, onde o aluno acessa suas notas, bibliografia pertinente, realiza atividades avaliativas, entre outras coisas.

No Brasil, o marco legal que legitima a EAD encontra-se na LDB e as portarias que a regulam. Do artigo 80º da referida lei tem-se:

O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º. A educação à distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância. (BRASIL, 1996)

O decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o art. 80 da LDB, delibera:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

§ 1º A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

I - avaliações de estudantes;

II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;

III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente;

e

IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso. (BRASIL, 2005)

Citando outras iniciativas do Estado direcionadas a EAD, destaca-se a criação da Secretaria de Educação à Distância, a SEED e da Universidade Aberta do Brasil, UAB.

A Secretaria de Educação a Distância – SEED – foi oficialmente criada pelo Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996. Entre as suas primeiras ações, nesse mesmo ano, estão a estreia do canal Tv Escola [...] foi lançado oficialmente, em 1997, o Proinfo – Programa Nacional de Informática na Educação –, cujo objetivo é a instalação de laboratórios de computadores para as escolas públicas urbanas e rurais de ensino básico de todo o Brasil. Dessa forma, o Ministério da Educação, por meio da SEED, atua como um agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, fomentando a incorporação das tecnologias de informação e comunicação (TICs) e das técnicas de educação a distância aos métodos didático-pedagógicos [...] (PORTAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012)

Em 2011 após sua extinção, seus programas e ações da SEED atualmente estão vinculados a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

O Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006 regulamenta a criação da Universidade Aberta do Brasil, a UAB.

Do referido decreto tem-se:

Art. 1º Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.

Parágrafo único. São objetivos do Sistema UAB:

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
- V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância;
- e
- VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, 2006)

A UAB está ligada a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Capes, e sua Diretoria de Educação a Distância. De acordo com informações do Portal UAB:

A Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. [...] fomenta a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior [...] propicia a articulação, a interação e a efetivação de iniciativas que estimulam a parceria dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) com as universidades públicas e demais organizações interessadas [...] Desse modo, funciona como um eficaz instrumento para a universalização do acesso ao ensino superior e para a requalificação do professor em outras disciplinas, fortalecendo a escola no interior do Brasil, minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório para as grandes cidades. [...] As IES, exclusivamente públicas, integrantes do sistema, são responsáveis pela criação dos projetos pedagógicos dos cursos e por manter sua boa qualidade com base nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância - SEED/MEC. (PORTAL UAB, 2012)

Na Bahia atualmente encontram-se cadastradas no Portal UAB sete IES: IFBA, UEFS, UESB, UESC, UNEB, UFBA e UFRB, com um total de 52 polos<sup>6</sup> espelhados pelo interior e também na capital, onde são oferecidos cursos de diversos níveis (licenciatura, bacharelado, especialização, extensão e aperfeiçoamento).<sup>7</sup>

Através da Portaria nº 127/2012, a UFRB passou a integrar o sistema UAB. A previsão é que em 2013 seja disponibilizado o primeiro curso na modalidade EAD. O Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (Cetec), localizado no campus de Cruz das Almas, no recôncavo baiano, já tem aprovado um curso de Licenciatura em Matemática na modalidade à distância e, após autorização deste, outros cursos de graduação podem ser criados pela UFRB.<sup>8</sup>(PORTAL UFRB)

Interessante mencionar outras dois órgãos que se constituem referencia em EAD no país. São eles: a Abed e o Ined.

Criada em 21 de junho de 1995, por um grupo de educadores interessados em educação à distância e em novas tecnologias de aprendizagem, a Associação Brasileira de Educação a Distância, Abed, é uma sociedade científica, sem fins lucrativos, voltada para o desenvolvimento da educação aberta, flexível e à distância.

A Abed não ministra cursos, contudo, organiza congressos, seminários, reuniões científicas e cursos voltados para a sistematização e difusão do saber em EAD.

---

<sup>6</sup> Alguns polos apesar de cadastrados não ofertam cursos

<sup>7</sup> Disponível em <http://www.uab.capes.gov.br> Acesso em 09/11/12

<sup>8</sup> Disponível em <http://ufrb.edu.br>. Acesso em 09/11/2012

A referida associação é membro da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, SBPC, e define sua missão como: “contribuir para o desenvolvimento do conceito, métodos e técnicas que promovam a educação aberta flexível e à distância, visando o acesso de todos os brasileiros a educação”. (PORTAL ABED).<sup>9</sup>

Associado a Abed, temos o Instituto Nacional de Educação à Distância, Ined, localizado em São Paulo que oferece cursos de educação de jovens e adultos, cursos técnicos, de especialização, qualificação profissional e nível superior. (SITE DO INED).<sup>10</sup>

Assim vê-se que após o incentivo advindo da LDB, a EAD caminhou a passos largos para uma maior organização e consolidação, e no panorama contemporâneo a oferta de cursos nesta modalidade é ampla.

Corroborando com Silva, a respeito da educação no país temos:

[...] as reformas da educação no Brasil, se veem marcadas pelos princípios econômicos, trazendo questões para a gestão da educação como: *preparação para o mercado, baixos custos, descentralização, inclusão, resultados*, transformando o aluno em consumidor e a escola em empresa, implantando modelos não condizentes com realidades nacionais e regionais (SILVA, 2010, grifos originais).

Sob o discurso da democratização do acesso a educação, atrelada a realidade do contexto de privatização impulsionado pelas Reformas do Estado e da Educação, vê-se o crescimento alarmante do número de instituições que atuam no mercado oferecendo cursos nesta modalidade.

Batista (2002) discorre sobre a questão da expansão da EAD, sua relação com a privatização da educação e a aparente democratização do ensino:

Apresentado como solução para problemas educacionais, o ensino a distância converte-se em domínio no qual se imiscuem interesses políticos e econômicos de caráter restrito. Na atual conjuntura, a prevalência de interesses privados instrumentaliza a educação e distorce projetos de publicização do ensino a distância. O discurso em prol da democratização do ensino, das oportunidades de acesso ao sistema educacional e da justiça social mascara o sentido de investimentos privados. É empregado como expediente ideológico que viabiliza a aceitação e a expansão do ensino pago. [...] Submetida à lógica da economia de mercado, a educação a distância ao invés de democratizar o acesso à educação pública contribui para promover a exclusão social por intermédio de movimentos controversos: a elitização combinada com a

<sup>9</sup> Disponível em <http://www.abed.org.br>. Acesso em 10/11/2012

<sup>10</sup> Disponível em <http://www.institutonacional.com.br>. Acesso em 10/11/2012

massificação do ensino. (BATISTA, sp)

Cursos de serviço social têm gozado de predileção por parte do empresariado da educação. Isso se deve ao “baixo custo” no investimento, pois não necessitam de laboratório e outros equipamentos que aumentam o custo de manutenção da infraestrutura do curso. Assim o investimento é relativamente baixo, comparando-se a outros cursos e o retorno financeiro rápido.

Na Bahia, existem cinco IES públicas, entre estaduais e federais, e somente duas destas, a UFBA e a UFRB ofertam o curso de Serviço Social, esta última forma então sua primeira turma. Todavia, no mesmo estado, existem registradas no Portal e-MEC do Ministério da Educação, 14 instituições de EAD que ofertam o curso de serviço social<sup>11</sup>.

A seguir, os rebatimentos destes números à formação em serviço social e o posicionamento da categoria profissional frente esta realidade.

### *1.3 Educação à distância em serviço social: seus dilemas na formação profissional*

De acordo com o estabelecido nos Referenciais de Qualidade para a Educação superior à distância:

um projeto de curso superior a distância precisa de forte compromisso institucional em termos de garantir o processo de formação que contemple a dimensão técnico-científica para o mundo do trabalho e a dimensão política para a formação do cidadão. (BRASIL, 2007)

Contudo, isso nem sempre tem se refletido na realidade. A modalidade de educação à distância tem trazido consigo pesadas críticas a respeito da maneira como algumas instituições conduzem a formação acadêmica dos seus discentes. A categoria profissional dos assistentes sociais, e suas entidades representativas, a saber, o conjunto

---

<sup>11</sup> <http://emec.mec.gov.br>. Acesso 02/11/2012

CFESS/CRESS/ABEPSS e ENESSO tem se colocado publicamente contra a expansão da oferta de cursos na modalidade EAD e fala-se da “incompatibilidade entre educação à distância e serviço social”.

No “Plano de Lutas em Defesa do Trabalho e da Formação e Contra a Precarização do Ensino Superior”<sup>12</sup>, o CFESS, juntamente com os CRESS e a ABEPSS, divulgam ações de estratégias políticas de defesa da formação.

Entre as atividades de inspeção de polos à distância, destaca-se o levantamento sobre oferta de cursos de graduação à distância e elaboração de dossiê com as seguintes informações requeridas das instituições e apresentadas junto ao conselho federal:

- a) existência de projeto pedagógico em consonância com diretrizes curriculares da ABEPSS (ementário de disciplinas); b) relação de professores assistentes sociais, tutores eletrônicos, tutores de sala e respectivo registro nos CRESS; c) relação de coordenadores de curso e de estágio; d) cumprimento da resolução 533/2008 referente à supervisão de estágio; e) local e condições de funcionamento dos pólos; f) número de alunos; g) ato de credenciamento do curso no MEC; h) relação de formandos que realizaram estágio, indicando os campos, os supervisores acadêmicos e de campo com indicação de inscrição nos CRESS (GT Trabalho e Formação Profissional-CFESS/CRESS/ABEPSS, 2009).

Aliado a isto o manifesto “Educação não é Fast-Food: Diga Não Para a Graduação à Distância em Serviço Social”, da “Gestão Tempo de Luta e Resistência (2011-2014)” do CFESS, constituiu-se essencial para a publicização e firmação do posicionamento contrário da categoria a EAD na formação acadêmico-profissional em serviço social.

Extraído deste manifesto temos a explanação dos principais motivos:

Tais cursos, direcionados para os interesses de mercado, não asseguram os compromissos e princípios da educação superior como direito de todos/as e como dever do Estado. Não garantem a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, indispensável à formação na perspectiva de totalidade de um/a profissional. Esses cursos de graduação à distância inviabilizam o processo formativo básico na perspectiva de totalidade e criticidade na apreensão da realidade. Desvirtuam o acesso à bibliografia adequada às exigências curriculares e à realização do estágio supervisionado, de modo presencial e com acompanhamento dos/as supervisores/as acadêmico/a e de campo. Além disso, negam a realização da pesquisa e da investigação como princípio formativo que deve perpassar todo o currículo da graduação. (CFESS, 2011)

---

<sup>12</sup> De abril de 2009. Disponível em [www.cfess.org.br/arquivos/Plano\\_de\\_Lutas.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/Plano_de_Lutas.pdf) Acesso em 09/11/2012

O posicionamento contrário descrito anteriormente é reafirmado na “Carta Aberta aos Estudantes e Trabalhadores dos Cursos de Graduação a Distância em Serviço Social no Brasil”<sup>13</sup>

O documento intitulado “Sobre e incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social”, elaborado a partir das denúncias recebidas dos discentes/assistentes sociais ao CFESS, aponta falhas grotescas no sistema de ensino de instituições da modalidade EAD.

Desacertos estes que ferem o Projeto Ético-Político defendido, as Diretrizes Curriculares, e no que diz respeito ao estágio curricular obrigatório ferem a Política Nacional de Estágio e demais resoluções que embasam a operacionalização deste.

Embora extensa citação, deve-se situar em que nível vem acontecendo deslizes na formação profissional na modalidade à distância:

O maior número de denúncias nos CRESS e ABEPSS tem relação com este componente curricular fundamental. Seguem as principais irregularidades detectadas: não credenciamento dos campos de estágio junto ao CRESS [...] número excessivo de estagiário por supervisor de campo [...] a responsabilização da abertura de campo de estágio submetida somente ao estudante [...] supervisão de campo e acadêmica centrada na figura do mesmo profissional [...] ausência de supervisão acadêmica, a exemplo da Bahia, onde 55% dos polos não contam com este profissional [...] supervisão de campo à distância [...] supervisão de campo que não tem vínculo de trabalho com a instituição [...] realização do estágio com carga horária menor que a carga horária declarada nos projetos pedagógicos. Na Bahia, em uma instituição, os alunos realizam apenas 30 horas de estágio [...] mercantilização da atividade de supervisão pelos próprios assistentes sociais que passam a cobrar remuneração pela atividade. [...] (CFESS, 2008, p. 23-27)

Diante destas e outras críticas, estudantes e trabalhadores da EAD sentiram-se atingidos, estando à categoria contra esta modalidade. Porém, a Gestão Tempo de Luta e Resistência (2011-2014) do CFESS, reafirma:

---

<sup>13</sup> Disponível em [http://www.cfess.org.br/arquivos/Carta\\_Aberta\\_EaD\\_Campo\\_Grande.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/Carta_Aberta_EaD_Campo_Grande.pdf) Acesso em 09/11/2012

Ainda que tenhamos clareza de que os processos de precarização da educação também atingem os cursos presenciais, há nichos de resistências. É possível detectar esforços de professores/as e de alunos/as nesses espaços para assegurarem a materialização da formação profissional com qualidade. Na graduação a distância, centrada no ensino virtual ou mediado por mídias, essa condição é inviabilizada, diante da atomização das telessalas e polos, das vivências individuais do processo de ensino-aprendizagem, que não possibilitam as práticas organizativas e coletivas dos/as estudantes e dos/as trabalhadores/as envolvidos/as. (CFESS, 2011)

Diante do exposto em relação às dificuldades e percalços da EAD e o que tem representado ao serviço social, esta pesquisa busca conhecer a forma como o estágio curricular obrigatório é operacionalizado na modalidade de educação à distância.

A pesquisa será feita com os discentes, portanto o foco da pesquisa não vem a ser a instituição de ensino alguma, muito menos qualquer instituição concedente de estágio. O interesse está na opinião destes alunos, e a escolha deste universo se deu por motivos relacionados à identificação pessoal com as expectativas e dificuldades que perpassam o imaginário do discente no momento da graduação e a inclinação para conhecer o universo dos discentes da EAD.

O capítulo que segue, trata do estágio curricular obrigatório, unidade curricular na qual se focaliza esta pesquisa, sua relação com a formação acadêmico-profissional e a compilação dos dados obtidos com a pesquisa.

---

---

## **CAPÍTULO 2**

---

---

## CAPÍTULO 2

### ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO E EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: EM FOCO A PERCEPÇÃO DISCENTE

---

#### *2.1 Considerações sobre a formação acadêmico-profissional em serviço social*

As constantes mudanças nas relações sociais da sociedade capitalista, o contexto de crise econômica, que afetam especificamente o modo de produção, o mundo do trabalho e outras esferas da vida social, tratadas com mais evidência no início deste capítulo, nos trazem a ideia de como é importante ao serviço social, como profissão inserida na divisão sociotécnica do trabalho, repensar constantemente em como se manter crítica e produtiva em meio às novas conjunturas que se impõem assim como as demandas que surgem continuamente.

Como nos traz Santos (1996):

O Serviço Social brasileiro, desde o chamado “Congresso da Virada” (1979), tem na formação profissional uma das suas prioridades, seja na sua dimensão acadêmica (com o crescimento das pesquisas e pós-graduação), seja nas suas dimensões político-organizativas (por meio do debate profícuo e ações de suas entidades organizativas). Tal preocupação se explicita de modo sistematizado no processo de formulação, aprovação e posterior implantação das Diretrizes Gerais da Abepss (SANTOS p. 786).

Nesta direção, o profissional de serviço social habilita-se para atuar em uma sociedade permeada de contradições, no embate de classes, no contexto econômico capitalista, face às demandas nos diferentes espaços sócio-ocupacionais, os quais requisitam a inserção do assistente social.

Para tanto, a formação deve ser generalista, crítica, capaz de possibilitar ao discente apreender aspectos da realidade social permeada de conflitos, sem esquecer-se de sua vinculação com a classe trabalhadora, embasada pela teoria crítica de Marx, a qual se atrela a profissão; e desempenhar sua função na garantia dos direitos dos cidadãos, na busca de uma sociedade mais igualitária, menos opressora, cuja maioria dos indivíduos tenha acesso

a riqueza socialmente produzida, através da garantia de direitos como saúde, educação, habitação, cultura, lazer entre outros.

Corroborando com Yamamoto (1998):

*A preocupação [...] é de construir, no âmbito do Serviço Social, uma proposta de formação profissional conciliada com os novos tempos, radicalmente comprometida com os valores democráticos e com a prática de construção de uma nova cidadania na vida social, isto é, de um novo ordenamento das relações sociais. (p. 168, grifos originais)*

Segundo a autora supracitada, o debate da formação profissional significa “uma relação de continuidade e ruptura”:

Relação esta que preserve avanços consolidados, identifique impasses e defasagens diante das mudanças verificadas no mundo do trabalho, nas relações entre Estado e sociedade civil e na esfera da cultura. Mas, também, se desdobre em uma ruptura *necessária* com aquele projeto, de modo que permitia à formação profissional expressar as *novas tendências e condições emergentes no processo social*, subsidiando a construção de respostas profissionais sólidas e antecipatórias ante as particularidades da “questão social” no atual estágio da acumulação capitalista. (IAMAMOTO, 1998. p. 170, grifos originais).

Logo, a formação sendo perpassada pela dinâmica sociopolítica e econômica, no então contexto de expansão da educação à distância, impulsionada pela privatização e contrarreforma da educação, tem impulsionado no seio da categoria a inquietação de como garantir que as diretrizes e princípios sejam assegurados no processo de formação, minimizando o rebatimento das mudanças societárias, e, além disso, tenha capacidade para responder a altura dessas transformações.

Desta forma, este estudo procura compreender de que forma o estágio curricular obrigatório, um componente curricular de extenso valor à formação acadêmico-profissional, vem sendo operacionalizado neste cenário de constantes transformações no ensino superior, de mercantilização da educação e de expansão da oferta de cursos na modalidade de educação à distância. Principalmente por que em face ao processo precarização do ensino superior e conseqüente precarização das condições de trabalho, são crescentes as dificuldades de se assegurar a qualidade da formação acadêmico-profissional e conseqüentemente do cumprimento do estágio curricular.

É válido destacar aspectos importantes que perpassam a discussão da formação profissional na esfera do serviço social, em que a profissão fez o exercício coletivo e histórico de repensar-se e reconstruir-se.

Entre elas o Movimento de Reconceituação<sup>14</sup> da profissão que foi sem dúvida um marco na história do Serviço Social. Este representa o momento em que a profissão expressa objetivamente o desejo de romper com o conservadorismo, estando ele presente desde a gênese da profissão.

Netto (2008) discute acerca desse acontecimento histórico e o define como sendo:

O conjunto de características novas que, no marco das constrictões da autocracia burguesa, o Serviço Social articulou, à base do rearranjo de suas tradições e da assunção do contributo de tendência do pensamento social contemporâneo, procurando investir-se como instituição de natureza profissional dotada de legitimação prática, através de respostas e demandas sociais e da sua sistematização, e de validação teórica, mediante a remissão às teorias e disciplinas sociais. [...] Trata-se, como se infere, de um processo global que envolve a profissão como um todo [...] (NETTO. p. 131)

A Renovação contribuiu para que a pesquisa se tornasse cada vez mais valorizada no âmbito acadêmico, o que acabou por interferir positivamente na formação, quando a profissão repensa seu nível de criticidade, abrindo-se a um maior diálogo com as ciências sociais, novas formas de pensamento, e vincula-se ao marxismo.

Em relação a esta aproximação com a teoria crítica de Marx, Santos (2007) salienta:

O processo de renovação profissional alcança outros patamares quando compreende a vinculação orgânica entre profissão e realidade, tendo esta última como polo regente da relação e não a teoria, como ocorreu na década de 1980. Considero fundamental nesse processo a incorporação totalizante da obra marxiana, mas também marxista de autores como Gramsci e, mais recentemente Lukács [...] (P. 80)

Os avanços do processo do Movimento de Reconceituação serão apreendidos no debate que se impulsionou no seio da categoria para a construção do Currículo Mínimo de 1982.

---

<sup>14</sup>Para discussão mais ampliada, ver NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social**. Cortez: São Paulo, 2008.

O referido currículo, fixado pela Resolução nº 06, de 23 de setembro de 1982 é outro fator que deve ser pontuado. Este vem imbuído da corrente teórica marxista, buscando romper com uma formação que conduzia o estudante a uma apreensão fragmentada da realidade social, de cunho positivista.

Centra-se na lógica da teoria, história e metodologia do serviço social, portanto, as disciplinas organizadas nos componentes curriculares eram Teoria do Serviço Social, Metodologia do Serviço Social, História do Serviço Social. Suas respectivas ementas, de acordo ao currículo:

**Teoria do Serviço Social** Ratifica-se a permanência do estudo da Teoria do Serviço Social como conhecimento profissionalizante dos mais fundamentais, devendo ter como enfoque necessários as principais construções teóricas do Serviço Social: objeto, intencionalidade e pressupostos metodológicos de sua práxis; campo de atuação do Serviço Social e sua posição no contexto das ciências humanas e sociais.

**Metodologia do Serviço Social** Propõe-se a introdução do estudo da Metodologia do Serviço Social (caracterizado no currículo mínimo atual como Serviço Social de Casos, Serviço Social de Grupo e Serviço Social de Comunidade). Este estudo é importante pois se encarregará das estratégias de ação profissional; visa a capacitação do profissional para operacionalizar os conhecimentos teóricos através de uma ação sistemática pertinentes aos vários níveis e áreas de atuação do Assistente Social.

**História do Serviço Social** Sugere-se a inclusão do estudo da História do Serviço Social, cuja importância está na análise e compreensão do Serviço Social como fenômeno histórico; a sua institucionalização com resultante de uma demanda social, o seu reconhecimento com resultante das respostas sociais de sua prática, enfim, as relações do processo de institucionalização do Serviço Social com a formação sócio-histórica da sociedade brasileira. (BRASIL. 1982. Grifo nosso)

A seguir, extraído do artigo primeiro, da referida resolução, a proposta do currículo de 1982:

Art. 1º O Currículo Mínimo do Curso de Serviço Social é constituído das seguintes matérias:

**a) Área Básica**

Filosofia

Sociologia

Psicologia

Economia

Antropologia

Formação Social, Econômica e Política do Brasil

Direito e Legislação Social

**b) Área Profissional:**

Teoria do Serviço Social

Metodologia do Serviço Social

História do Serviço Social

Desenvolvimento de Comunidade  
Política Social  
Administração em Serviço Social  
Pesquisa em Serviço Social  
Ética Profissional em Serviço Social  
Planejamento Social (BRASIL, 1982, grifo original)

Em relação ao estágio supervisionado o parágrafo 2º, do artigo supracitado traz: “haverá um Estágio Supervisionado obrigatório com a duração de, no mínimo 10% do tempo de duração do curso, tempo esse que não se computará na carga horária mínima do curso”. Nesta direção, dos antigos “Estágios Práticos” surge o atual “Estágio Supervisionado”, que se constitui

[...] importante como forma de aprendizagem prática das estratégias de ação profissional comuns aos campos fundamentais de atuação do Serviço Social. Supõe a aprendizagem de habilidades técnicas e capacidade de análise das repercussões profissionais face a aplicação dessas habilidades.(BRASIL, 1982)

As Diretrizes Curriculares por sua vez, respaldam o processo de formação profissional, porém infelizmente não deixaram de sofrer com os rebatimentos da mercantilização da educação em especial do ensino superior na esfera sociopolítica atual.

As Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social da ABEPSS, por sua vez, foram elaboradas com base no currículo mínimo de 1982 e aprovado em Assembleia Geral extraordinária de 8 de novembro de 1996. Foram construídas coletivamente em sua riqueza de debates e discussões pela categoria. Contudo, o Conselho Nacional de Educação em 2001, imprimiu mudanças que comprometem o projeto de formação profissional. São estas, referendadas pelo Ministério da Educação em 1999, homologadas em agosto de 2001 e regulamentadas através de resoluções específicas em 2002, as quais são utilizadas nos dias de hoje. (ABEPSS, 1999)

Nesta direção, Lewgoy afirma:

O rebatimento desta ação governamental para a profissão é de extrema complexidade, podendo ser compreendido como um campo minado, mas, ao mesmo tempo, como uma demanda para a profissão na defesa do projeto de formação profissional. Também pode ser entendido como instrumento de luta contra a precarização do Ensino Superior, para a organização de um plano de lutas coletivo, com a participação das

entidades da categoria profissional, Abepss, CFESS/Cress, Enesso (LEWGOY, 2011, p. 289).

Partindo do que delibera as diretrizes de 1996 tem-se:

A efetivação de um projeto de formação profissional remete, diretamente, a um conjunto de conhecimentos indissociáveis, que se traduzem em núcleos de fundamentação constitutivos da formação profissional. São eles: 1- núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; 2- núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio-histórica da sociedade brasileira. 3- núcleo de fundamentos do trabalho profissional. (ABEPSS, 1996)

Nas palavras de Santos (2006):

Essa proposta de formação profissional é considerada, no meio acadêmico, inovadora, principalmente por destacar a centralidade da dimensão interventiva e da dimensão investigativa e indicar a dimensão ética como perpassando todo o processo de formação. Ela ressalta a concepção de unidade entre as dimensões técnico-operativas e teórico-metodológicas, bem como a concepção de que os instrumentos devem ser escolhidos tendo por base a pesquisa e a intenção dos sujeitos profissionais (2006, p. 74)

Na nova lógica curricular proposta nas Diretrizes Curriculares de 2001, encontram-se os “núcleos de fundamentação da formação profissionais”:

É uma lógica inovadora que supera as fragmentações do processo de ensino aprendizagem, abrindo novos caminhos para a construção de conhecimentos como experiência concreta no decorrer da própria formação profissional. Não admite tratamento classificatório, nem autonomia e subsequência entre os núcleos, expressando, ao contrário, diferentes níveis de apreensão da realidade social e profissional, subsidiando a intervenção do Serviço Social. [...] Os núcleos englobam, pois, um conjunto de conhecimentos e habilidades que se especifica em matérias, enquanto áreas de conhecimentos necessários à formação profissional. (ABEPSS, 1999)

Os referidos núcleos, unidos representam e objetivam que a formação seja direcionada nos seguintes princípios:

**Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social**, que compreende um conjunto de fundamentos teórico-metodológicos e ético-políticos para conhecer o ser social enquanto totalidade histórica, fornecendo os componentes fundamentais para a compreensão da sociedade burguesa, em seu movimento contraditório; **núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira** que remete à compreensão dessa sociedade, resguardando as características históricas particulares que presidem a sua formação e desenvolvimento urbano e rural, em suas diversidades regionais e locais. [...] **Núcleos de fundamentos do trabalho profissional** que compreende todos os elementos constitutivos do Serviço Social como uma especialização do trabalho: sua trajetória histórica, teórica metodológica e técnica, os componentes éticos que envolvem o exercício profissional, a pesquisa, o planejamento e a administração em Serviço Social e o estágio supervisionado. (ABEPSS, 1999)

Em relação ao estágio, este encontra-se no “núcleo dos fundamentos do trabalho profissional”, mas, não é problematizado em termos de sua regulamentação, contudo, traz uma contribuição na sua definição. O mesmo documento afirma:

É uma atividade curricular obrigatória que se configura a partir da inserção do aluno no espaço sócio-institucional, objetivando capacitá-lo para o exercício profissional, o que pressupõe supervisão sistemática. Esta supervisão será feita pelo professor supervisor e pelo profissional do campo, através da reflexão, acompanhamento e sistematização, com base em planos de estágio elaborados em conjunto pelas unidades de ensino e organizações que oferecem estágio. (ABEPSS, 1999)

Uma vez que, o estágio obrigatório foi legitimado como elemento significativo que aproxima o aluno da realidade social e da sistematização da prática profissional, o descaso com esta referida unidade curricular, assim como com as demais, tem constituído uma preocupação constante a ser enfrentada.

O Projeto Ético-Político Profissional, por sua vez, também articula-se ao processo de defesa da formação acadêmico-profissional.

Como observa Netto (1999):

o projeto implica o compromisso com a competência, que só pode ter como base o aperfeiçoamento intelectual do assistente social. Daí a ênfase numa formação acadêmica qualificada, fundada em concepções teórico-metodológicas críticas e sólidas, capazes de viabilizar uma análise concreta da realidade social – formação que deve abrir a via à preocupação com a (auto) formação permanente e estimular uma constante preocupação investigativa. (NETTO, 1999, p. 16)

O fator determinante da formação acadêmico-profissional em Serviço Social é a dinâmica social, ou seja, tudo o que acontece na sociedade, fatores políticos e socioeconômicos interferem no projeto ético-político profissional.

Deste modo, o conjunto CFESS/CRESS/ABEPSS/ENESSO juntamente com toda categoria profissional, docentes e discentes de serviço social, posiciona-se em defesa do Projeto Ético-Político e das Diretrizes Curriculares na garantia de uma formação de qualidade.

O panorama social vigente, descrito com mais precisão no capítulo anterior, possibilitou situar como a formação profissional tem sofrido os rebatimentos do processo de expansão da modalidade de educação à distância, e, por conseguinte o aumento da oferta de cursos. Portanto, ao se tratar de formação profissional, é impossível não remeter a modalidade de ensino-aprendizagem, refletindo sobre de que forma sua dinâmica pode interferir neste processo de formação.

É neste sentido, que o referido estudo buscou discutir a formação profissional a partir do estágio curricular obrigatório, ou supervisionado, e o lugar que este assume na modalidade de educação à distância, implicações e desafios que serão explanados com mais detalhes no próximo tópico.

## *2.2 O estágio curricular na formação profissional: implicações e desafios*

A defesa da formação profissional de qualidade materializa-se no contexto atual em inúmeras questões, nas quais a categoria profissional, através das suas entidades representativas, mobiliza-se para desenvolver estratégias de enfrentamento que sirvam como respostas as demandas que constantemente se colocam ao serviço social.

Na produção de conhecimento em serviço social a reflexão a respeito do estágio curricular tem adquirido cada vez mais espaço no bojo das discussões pertinentes ao presente e ao futuro da profissão. A pesquisa bibliográfica realizada para obtenção de informação com vistas a enriquecer este estudo, possibilitou o acesso a artigos, teses e

dissertações que possuem como objeto de estudo a relação e a importância do processo de estágio e da supervisão à formação acadêmico-profissional em serviço social.

Corroborando com Siqueira (2006):

O **estágio** é, para o aluno, um momento de aproximação da realidade. É nele, em conjunto com os conhecimentos teóricos metodológicos, que se pode apreender a questão social, matéria-prima do trabalho profissional. É um momento de reflexão do fazer, do agir profissional, uma forma de apropriação das atividades realizadas no estágio, para reflexão, críticas e descobertas sobre as questões presentes na dinâmica da realidade. O estágio pode facilitar, também, a reflexão sobre a própria intervenção do aluno, iluminando estratégias e orientando sua ação. É um espaço de ensino do Serviço Social em que o aluno tem oportunidade de aprender, identificar-se e apropriar-se de sua futura profissão. (SIQUEIRA, 2006, p. 31)

A importância desta unidade curricular à construção do perfil profissional defendido e construído coletivamente e historicamente é imensurável. É ímpar o momento em que o estudante se vê em campo, em contato com a realidade social e a dinâmica da instituição na qual está inserido, sendo possível aprimorar e ampliar seus conhecimentos teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos.

Ou seja,

o estágio supervisionado precisa ser um espaço favorável para reflexões sobre a ação do estudante, de modo que ele entenda o seu modo de agir profissional e volte novamente à ação, instrumentalizado por entendimentos mais avançados (LEWGOY, 2011, p. 293)

A Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes, em seu artigo primeiro define:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008)

As possibilidades de crescimento a formação acadêmico-profissional que o estágio é capaz de oferecer ao estudante é sem dúvida enorme. Oliveira (2009) sinaliza para o seu potencial enriquecedor:

Enquanto espaço privilegiado de aprendizagem, o estágio supervisionado curricular é um momento propício para o estagiário desenvolver sua matriz de identidade profissional, efetivada por meio da responsabilidade e do compromisso. Na medida em que o estudante está inserido nesta atividade educativa, como sujeito do seu processo de formação, o estágio é efetivamente o espaço de legitimidade profissional. (OLIVEIRA, p. 104)

Antes a carência de uma legislação específica que regulasse a relação: estagiário-instituição concedente do estágio- unidade de formação acadêmica, fazia com que se firmasse em bases pouco seguras essa relação. O desencontro das direções para realização da supervisão acadêmica e de campo, por exemplo, exigiu um posicionamento mais firme da categoria, o qual se materializa na criação da Resolução CFESS nº 533, a qual será tratada adiante com mais detalhes.

Infelizmente, nem mesmo este momento de avanço no aprendizado escapa a lógica capitalista mercantil. Ribeiro (2008) versa sobre como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação contribuiu nesse processo:

Ancorada na ideologia neoliberal, a LDB/96 concorreu para o fortalecimento do projeto de governo ao apresentar a necessidade da vinculação entre educação e trabalho, relação que se assenta no modo de produção e reprodução capitalista, caracterizado por relações de dominação e centralização de poder, agora em dimensão mundial. Assim, a educação e, logicamente o estágio curricular, encontram respaldo legal para legitimar sua função articuladora por excelência da relação cursos e campos de estágio, formação profissional e mundo do trabalho, para servir ao mercado e seus interesses. (RIBEIRO, p. 84)

Conforme o exposto acima, sendo o estágio curricular obrigatório momento deveras significativo à formação, nada mais justo que este seja amplamente discutido no âmbito da profissão, a fim de que sua operacionalização seja cada vez mais aprimorada.

Fruto dessas amplas discussões tem-se a Política Nacional de Estágio da ABEPSS, criada em 2009, através de um processo de reflexão coletiva, que envolveu estudantes e profissionais no esforço de se problematizar e oferecer a comunidade acadêmica e aos

profissionais do Serviço Social, melhores condições de realização do estágio, seja ele obrigatório ou não.

A construção desta política foi

[...] uma das ações prioritárias da gestão 2009/2010 [...] em consonância com os anseios profissionais na direção do enfrentamento dos inúmeros desafios com os quais a categoria se defronta, neste contexto de hegemonia do capital e de suas regressivas contra-reformas, dentre elas a universitária. Diante disso, reafirma-se o compromisso com a luta pela educação pública, gratuita, laica, presencial, de qualidade e de relevância social; e com a defesa das Diretrizes Curriculares produzidas pela ABEPSS (1996) e pela Comissão de especialistas (1999). (ABEPSS, 2009, p. 4)

As orientações dispostas na PNE têm por intento munir de subsídios as instituições de ensino, as instituições concedentes de estágio, os próprios estagiários, sem esquecer-se dos supervisores de campo e acadêmico.

De acordo com a Lei de Estágio temos:

Art. 2º 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.

§ 1º Estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma.

§ 2º Estágio não-obrigatório é aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória. (BRASIL, 2008)

Não se pretende aqui fazer uma extensa explanação dos elementos constitutivos do estágio curricular não obrigatório, contudo a legislação que o regulamenta é a mesma que regula o estágio curricular obrigatório.

Deste modo, de acordo com a PNE, o estágio não obrigatório ao se constituir como atividade complementar,

[...] deverá estar devidamente sistematizada no projeto político-pedagógico do curso, em consonância com as diretrizes apresentadas nesta Política Nacional de Estágio, oferecendo as condições necessárias ao corpo docente, para a efetiva garantia da qualidade desta atividade no processo de formação profissional do estudante. (ABEPSS, 2009, p. 17)

Ainda de acordo com a PNE “além dos valores ético-políticos profissionais, outros princípios devem nortear a realização do estágio no Serviço Social, na perspectiva de preservar importantes dimensões do processo formativo”.

São eles:

[...] indissociabilidade entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa [...] articulação entre Formação e Exercício Profissional [...] indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e de campo [...] articulação entre universidade e sociedade [...] unidade teoria prática [...] interdisciplinaridade [...] articulação entre ensino, pesquisa e extensão [...] (ABEPSS, 2009, p. 13-14)

A PNE traz ainda considerações a respeito da carga horária das atividades de estágio

A carga horária disponibilizada para o estágio supervisionado curricular obrigatório deve ser de no mínimo 15% das 3.000 horas (CH mínima) do curso de Serviço Social, conforme prevê o parecer nº 8/200716 e a Resolução nº 2 de junho de 2007 do Conselho Nacional de Educação - Câmara de Ensino Superior/ MEC. Seguindo, ainda, as Diretrizes Curriculares, o estágio curricular obrigatório deve ser oferecido em diferentes níveis (totalizando entre 02 e 04 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. (ABEPSS, 2009, p. 29)

Sobre a orientação sistemática, ou supervisão, esta é feita pelo docente da IES, que desempenha o papel de supervisor acadêmico, fazendo a interlocução em sala de aula; em parceria com o profissional da instituição, que acompanha o estudante no campo de estágio.

Da Resolução nº533, temos:

**Art. 2º.** A supervisão direta de estágio em Serviço Social é atividade privativa do assistente social, em pleno gozo dos seus direitos profissionais, devidamente inscrito no CRESS de sua área de ação, sendo denominado supervisor de campo o assistente social da instituição campo

de estágio e supervisor acadêmico o assistente social professor da instituição de ensino. [...]

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

- I. Avaliar conjuntamente a pertinência de abertura e encerramento do campo de estágio;
- II. Acordar conjuntamente o início do estágio, a inserção do estudante no campo de estágio, bem como o número de estagiários por supervisor de campo, limitado ao número máximo estabelecido no parágrafo único do artigo 3º;
- III. Planejar conjuntamente as atividades inerentes ao estágio, estabelecer o cronograma de supervisão sistemática e presencial, que deverá constar no plano de estágio;
- IV. Verificar se o estudante estagiário está devidamente matriculado no semestre correspondente ao estágio curricular obrigatório;
- V. Realizar reuniões de orientação, bem como discutir e formular estratégias para resolver problemas e questões atinentes ao estágio;
- VI. Atestar/reconhecer as horas de estágio realizadas pelo estagiário, bem como emitir avaliação e nota. (CFESS, 2008)

A Lei de Estágio, em seu artigo 7º que dispõe a cerca das obrigações das instituições de ensino em relação ao estágio de seus alunos, traz nos itens I e III:

[...]II – celebrar termo de compromisso com o educando ou com seu representante ou assistente legal, quando ele for absoluta ou relativamente incapaz, e com a parte concedente, indicando as condições de adequação do estágio à proposta pedagógica do curso, à etapa e modalidade da formação escolar do estudante e ao horário e calendário escolar; [...] III – indicar professor orientador, da área a ser desenvolvida no estágio, como responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estagiário [...] (BRASIL, 2008)

E no seu artigo 9º, que trata das obrigações da parte concedente:

III – indicar funcionário de seu quadro de pessoal, com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário, para orientar e supervisionar até 10 (dez) estagiários simultaneamente (BRASIL, 2008)

Estas citações nos indicam que está previsto em lei, que a supervisão acadêmica e de campo é quesito fundamental para realização do estágio. Contudo, em relação à última citação a questão da quantidade de alunos a serem supervisionados em campo, atualmente obedece ao seguinte critério, definido na Resolução CFESS nº 533, em seu artigo 3º:

A definição do número de estagiários a serem supervisionados deve levar em conta a carga horária do supervisor de campo, as peculiaridades do campo de estágio e a complexidade das atividades profissionais, sendo que o limite máximo não deverá exceder 1 (um) estagiário para cada 10 (dez) horas semanais de trabalho. (CFESS, 2008)

Importante destacar a necessidade de se respeitar o espaço de cada um desses agentes do processo de estágio. Pois, uma vez que, o estagiário não tendo espaço na instituição, sendo ele visto não como “ator” naquele processo de aprendizagem, mas sim como mero “coadjuvante”, mão de obra farta e barata, pouco provável que este estágio possibilite o crescimento intelectual deste discente.

Ratificando este aspecto, Lewgoy afirma que

o processo de estágio supervisionado, ao se vincular à formação em Serviço Social, não pode ser reduzido à mera preparação de tarefas, ação atrelada à burocracia, aos ditames mecânicos, rotineiros e essencialmente técnicos, nem ao entendimento do estudante como força de trabalho, desfigurando-se, assim, a dimensão educativa desta atividade (LEWGOY, 2011, p.292)

Em contrapartida, o supervisor de campo deve igualmente gozar de liberdade para dialogar com seu estagiário no campo de trabalho, assim como com a instituição acadêmica a qual aquele aluno está ligado, e com o supervisor acadêmico, para assim poder mediar à relação do estagiário com o universo institucional, para conhecimento das demandas, suas possíveis (ou não) soluções, e os acontecimentos que surpreendem a cada dia na riqueza do âmbito da prática profissional.

Dificuldades com a inserção no campo de estágio e com o processo de supervisão podem comprometer intensamente o aprendizado do estudante. Fatores como: a responsabilização do aluno em conseguir locação em campo de estágio, quando na verdade esta deve ser da instituição, podendo acontecer no máximo uma parceria entre o estudante e a instituição de ensino; e a falta de facilidade de diálogo entre supervisores e destes com estagiário são recorrentes.

Além dos fatores já citados, outras questões tem colocado a referida unidade curricular em questão. A principal delas refere-se ao não cumprimento das deliberações para sua realização, conforme o estabelecido pela Lei de Estágio, pela Política Nacional de Estágio, pela Resolução CFESS n° 533, e pelas Diretrizes Curriculares.

A necessidade da defesa do estágio curricular e a forma como este vêm sendo realizado, tem acontecido ao passo que

nos deparamos com a ampliação do EaD e suas implicações na qualidade da formação profissional do assistente social, notadamente, na realização do estágio supervisionado curricular obrigatório, processo no qual temos constatado descumprimento ao que é preconizado pelas Diretrizes Curriculares, com destaque para a não realização da supervisão conjunta entre supervisores acadêmicos e de campo e problemas relacionados a carga horária prevista para essa atividade. De outro, a aprovação da lei 11.788, de 25/09/2008 que dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências; considere-se também, e especialmente, a resolução CFESS N° 533, de 29 de setembro de 2008, que regulamenta a supervisão direta de estágio no Serviço Social. (ABEPSS, 2009, p. 3).

Partindo deste pressuposto, a referida pesquisa objetiva conhecer sob a ótica dos discentes de EAD, como o estágio curricular obrigatório tem sido operacionalizado nesta modalidade, e se é feito em consonância com o que é preconizado na PNE e na Resolução CFESS N°533. No terceiro e último capítulo, embasado com o que foi discutido nos capítulos anteriores, tem-se a compilação dos dados obtidos com a realização da pesquisa.

---

---

## **CAPÍTULO 3**

---

---

### **3. O ESTÁGIO CURRICULAR NO ENSINO À DISTÂNCIA: UMA REFLEXÃO DOS DILEMAS E DESAFIOS A PARTIR DAS PERCEPÇÕES DOS DISCENTES DE SERVIÇO SOCIAL**

---

Segundo Minayo e Gomes (2009)

[...] quando falamos de análise e interpretação de informações geradas no campo da pesquisa qualitativa, estamos falando de um momento em que o pesquisador procura finalizar o seu trabalho, ancorando-se em todo o material coletado e articulando esse material aos propósitos da pesquisa e à sua fundamentação teórica. (p. 80-81)

Desta forma, este capítulo irá apresentar os dados obtidos com a realização da pesquisa de campo. A princípio será traçado o perfil discente e posterior a isso, a análise das respostas dos discentes as questões referentes à modalidade de educação à distância, a instituição de educação à distância e ao estágio curricular obrigatório.

A pesquisa foi realizada em três polos de educação à distância. Dois deles vinculados a Universidade do Norte do Paraná- UNOPAR, localizados nas cidades do Recôncavo Baiano, Cruz das Almas e Cachoeira. O último vinculado à instituição UNIUBE, localizado na cidade de Santo Estêvão.

#### *3.1 Perfil discente*

As questões analisadas a seguir possibilitam o traçado do perfil dos discentes de educação à distância, indagando a respeito do semestre no qual o aluno encontra-se matriculado, sexo, estado civil, se reside no município em que estuda, faixa etária, se exerce atividade laborativa, renda individual, renda familiar, se possui filhos, onde cursou o ensino fundamental e médio.

A pesquisa foi feita somente com alunos que se encontravam em período de estágio, ou que já estivesse passado por ele, assim sendo os alunos deveriam estar

matriculados entre o quinto e o oitavo semestre, pois dentro dos projetos dos cursos é prevista a realização do estágio em três semestres, sendo possível ao aluno cumprir a carga horária até o oitavo e último semestre do curso.

Encontram-se matriculados no sétimo semestre 60% deles; 20% no quinto semestre; 12% no oitavo semestre; e finalmente 8% no sexto semestre (ver gráfico 1). A maior parte dos entrevistados encontra-se no 7º e 8º semestre, ou seja, em processo de finalização do estágio (72%). Enquanto 28% estão na fase inicial de estágio (5º e 6º semestre). Tais dados possibilitam mensurar que os alunos estando em sua maioria avançados na realização do estágio, possuem subsídios para poder avaliar este processo.

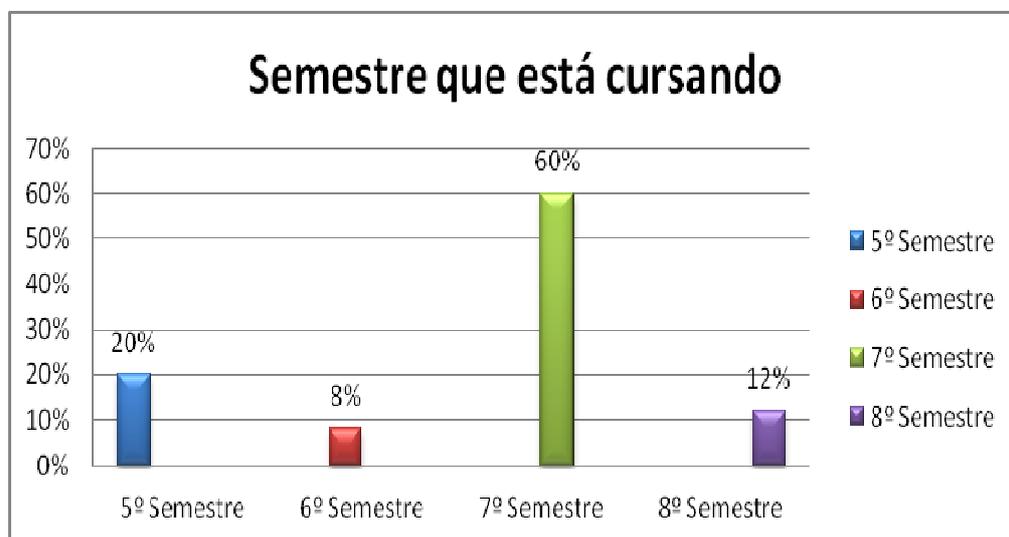


Gráfico 1

Fonte: pesquisa direta, 2012.

Em relação ao sexo dos entrevistados (gráfico 2), o universo pesquisado demonstra que: 84% é composta por indivíduos do sexo feminino e 16% do sexo masculino. Estevão (1985) discorre a respeito desta realidade que prevalece no curso desde o surgimento da profissão:

As origens do Serviço Social estão fincadas na assistência prestada aos pobres, por mulheres piedosas, alguns séculos atrás. De lá para cá, apesar de muita coisa ter mudado, o Serviço Social continuou sendo uma profissão essencialmente feminina, só que as ricas damas de caridade cederam lugar às filhas da classe média ou dos trabalhadores urbanos. (ESTEVÃO, 1985, p. 7).

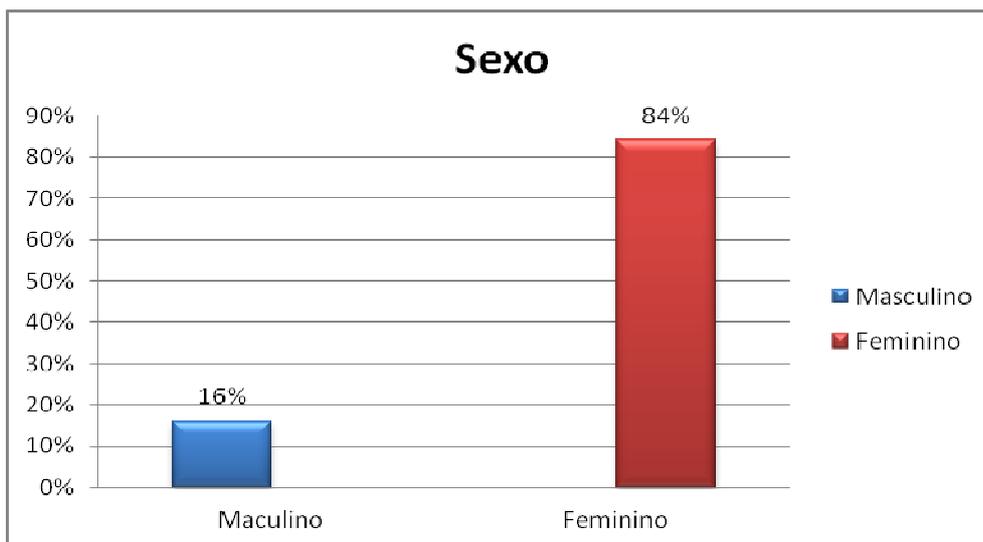


Gráfico 2

Fonte: pesquisa direta, 2012.

Pode-se inferir a marca da feminização no curso de Serviço Social, como em outras profissões, estão relacionadas ao fato do cuidar /educar atributos implícitos a condição da mulher na sociedade. E no Serviço Social essa questão torna-se gritante se relacionada as protoformas do Serviço Social.

A esse respeito, Ortiz (2007)

Trata-se de uma profissão majoritariamente escolhida e desenvolvida por mulheres. Mas por que a mulher seria o sujeito mais adequado para exercer a profissão? Tomando como prerrogativa que o Serviço Social surge para atender determinadas requisições sócio-profissionais, cujas respostas repousam na forma conservadora de enfrentamento das sequelas da “questão social”, quer seja [...] pela via da naturalização, moralização e psicologização dos problemas sociais, entende-se que a mulher teria as qualidades natas para o trato das situações conforme a prescrição acima (p. 168).

Essa realidade pode ser associada ao fato do serviço social ter uma presença marcante na assistência social, que por sua vez também lida com a feminilização e têm a história do seu surgimento semelhante a gênese do serviço social.

As ricas damas de caridade substituídas pelas filhas da classe média ou dos trabalhadores urbanos, nas palavras de Estevão (1985), aliada a metamorfose da assistência (que passa de ações de benevolência a ações políticas de cunho social) são resultados de

um posicionamento do Estado frente às demandas oriundas do conflito de classe, a chamada questão social<sup>15</sup>, de onde surge também demandas que se colocam ao serviço social, exigindo que este abandone o caráter de filantropia e comece a se estruturar como profissão.

Apesar dos avanços consolidados na profissão, e do crescimento relativo da quantidade de homens, percebe-se que se mantém majoritária a presença das mulheres, e, o entendimento de visão simplista do curso relacionada atendimento restrito da pobreza, como foi percebido nas falas dos entrevistados:

“Gosto de serviço social, porque gosto de lidar com o povão, com gente humilde, de lugares humildes” (E17)

Quanto ao estado civil dos entrevistados, por sua vez, os dados demonstram que quase metade deles, 48%, é composta por indivíduos solteiros; 36% são casados; 12% dizem ter união estável; 4% divorciados; nenhum dos entrevistados respondeu as opções viúvo ou desquitado. (Ver gráfico 3)

Porém somando-se a porcentagem de indivíduos casados a porcentagem dos que possuem união estável, tem-se 48% do total de entrevistados que constituíram família. Ou seja, exceto os divorciados, a maioria dividiu-se entre indivíduos solteiros e indivíduos que constituíram família.

---

<sup>15</sup> “A questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção mais além da caridade e repressão”. (IAMAMOTO. CARVALHO, 1983, p. 77). Para maior apropriação ver IAMAMOTO, Marilda Vilela; CARVALHO, Raul. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. São Paulo, Cortez, 1983.

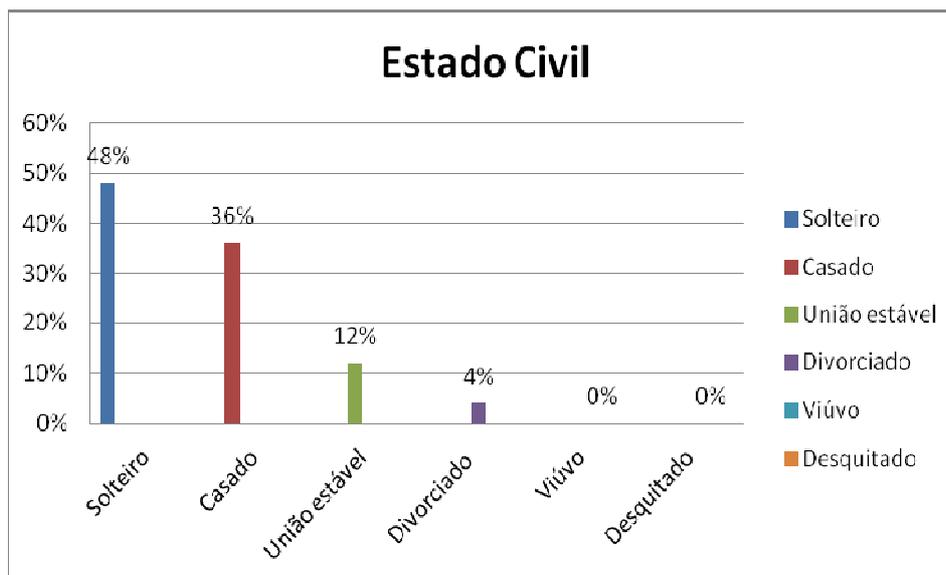


Gráfico 3

Fonte: pesquisa direta, 2012.

A distribuição dos alunos por faixa etária aparentemente não possui uma disparidade considerável. Pelo contrário as porcentagens foram bem distribuídas: 24% possuem entre 31 a 35 anos; 20% entre 26 a 30 anos; 20% entre 36 a 40 anos; 20% mais de 40 anos; 16% entre 21 a 25 anos; nenhum dos entrevistados escolheu a opção 16 a 20 anos. (Ver gráfico 4).

Contudo, feitas as somatórias dos percentuais que correspondem à faixa etária de 31 a mais de 40 anos, vê-se juntos correspondem a 64% dos entrevistados que estão acima de 30 anos. Verifica-se, portanto, um perfil de pessoas que em sua maioria são maduras, que exercem alguma atividade laborativa (88%), em oposição ao baixo percentual de jovens. (Ver gráfico 5).

Tais resultados apontam que no ensino EAD existe uma maior incidência de pessoas na faixa etária acima de 30 anos. Como destacado anteriormente grande parcela encontra-se inserida no mercado de trabalho o que justifica a facilidade possibilitada pelo ensino EAD na retomada dos estudos e conciliação destes com o trabalho.

Ainda pode-se inferir que estes indivíduos não correspondem a uma expectativa de que se estivessem dado continuidade aos estudos logo depois de concluído o ensino médio, nessa faixa etária já estivessem graduados.

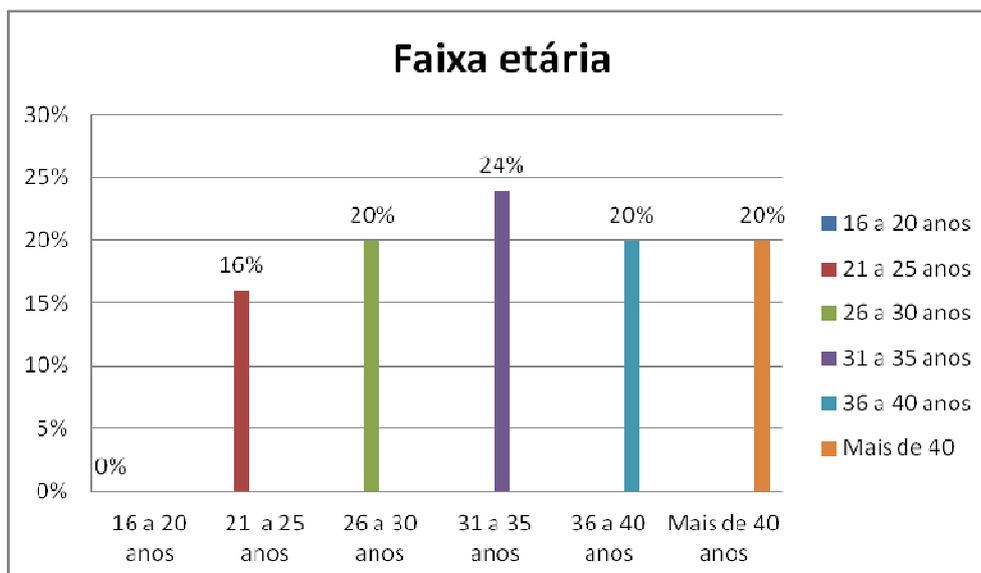


Gráfico 4

Fonte: pesquisa direta, 2012.

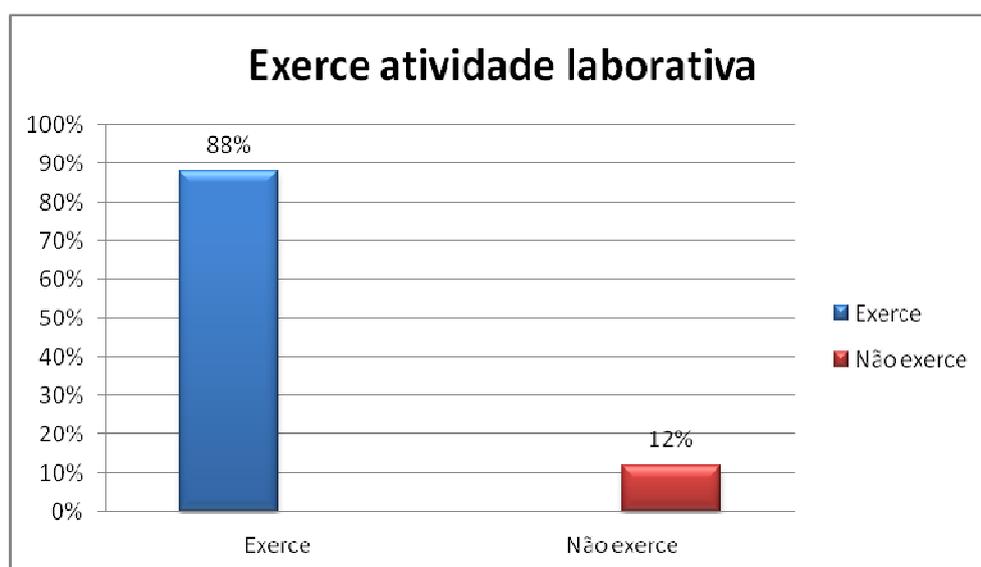


Gráfico 5

Fonte: pesquisa direta, 2012.

A maioria dos estudantes, 92%, reside no mesmo município em que estudam, quando somente 8% afirmam que se deslocam do município onde residem para estudar. O fator custo, deslocamento, facilidade de conciliar os estudos com outras atividades e comodidade que apareceram em outras respostas, relacionam-se aos resultados obtidos

com este quesito e justificam uma porcentagem tão alta de alunos que optam pela EAD, pois necessitam permanecer nos municípios onde residem. (Ver gráfico 6)

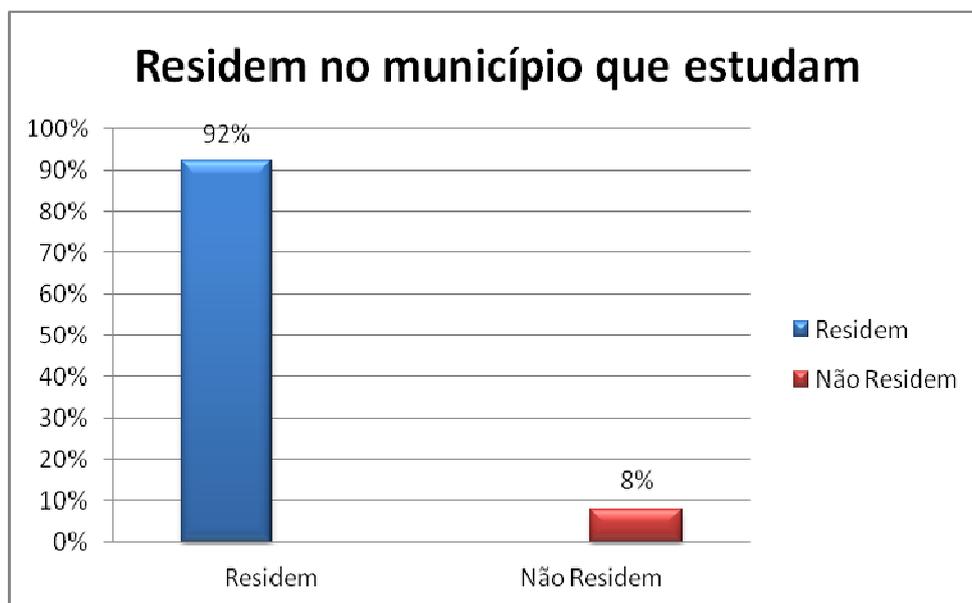


Gráfico 6

Fonte: pesquisa direta, 2012.

No que diz respeito a renda individual dos entrevistados, 76% recebem de um a dois salários mínimos; 12% de cinco a seis salários mínimos; 8% de três a quatro salários mínimos e 4% recebem acima de seis salários mínimos. (Ver gráfico 7)

Comparando com a renda mensal familiar, 60% dizem possuir renda mensal familiar de três a quatro salários mínimos; 20% de cinco a seis salários mínimos; 12% um a dois salários mínimos; 8% mais de seis salários mínimos. (Gráfico 8) Assim a renda individual complementa a renda mensal da família, e cruzando esses dados com a situação civil, tem-se quase metade com família constituída; e atividade laborativa, tem-se maioria inserida no mercado de trabalho.

Tais dados apontam para a questão das reais dificuldades para inserção e/ou permanência no ensino superior presencial, haja vista que 76% recebem até dois salários mínimos, considerando assim, que a renda mensal da família tem sido importante para garantir sua permanência, aliado ao fato que as mensalidades dessa modalidade de ensino são relativamente inferiores ao custo de ser manter em cursos presenciais, o que aponta que

tal modalidade tem sido atrativo para uma parcela da classe trabalhadora que não poderia se manter em outra modalidade de curso.

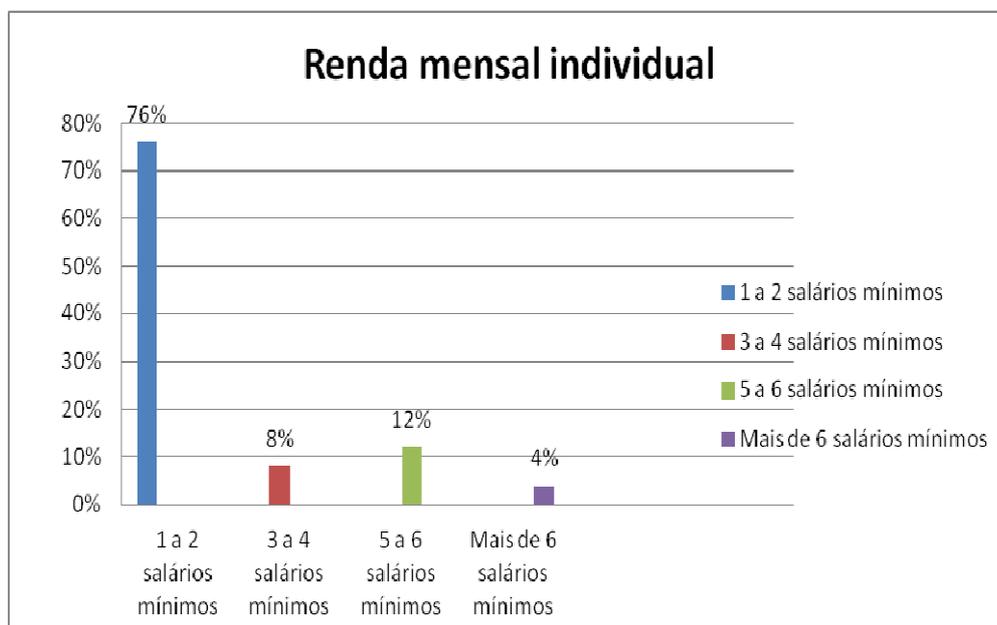


Gráfico 7

Fonte: pesquisa direta, 2012.

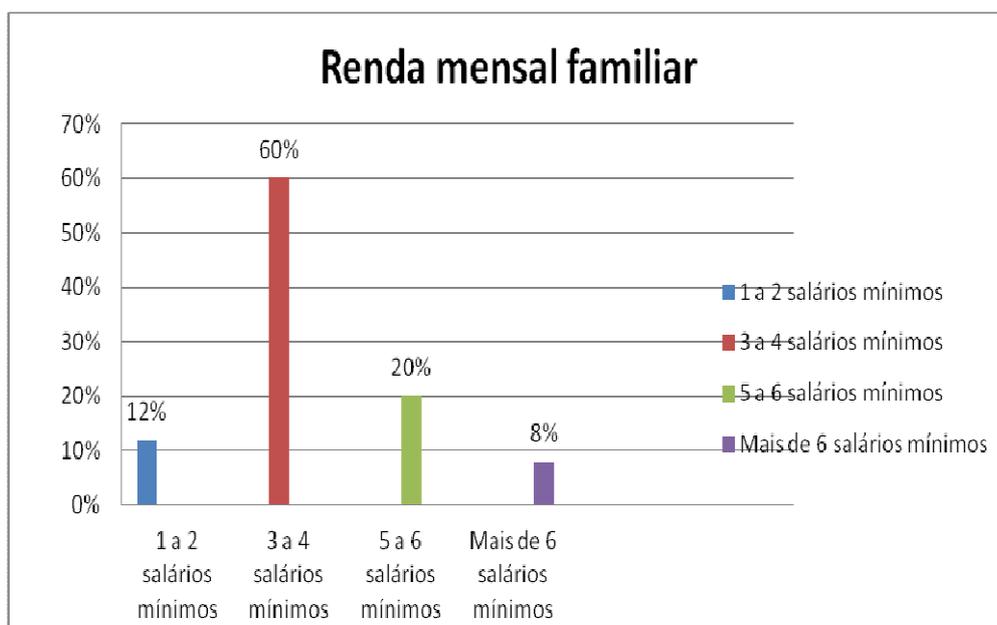


Gráfico 8

Fonte: pesquisa direta, 2012.

O Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (Abra-EAD), constitui-se uma publicação que através de pesquisas trás levantamento de dados pertinentes sobre a EAD no país.

Segundo o anuário de 2008:

A idade média é maior do que na educação presencial. É quase desprezível o número de alunos com menos de 18 anos, enquanto o número de alunos com mais de 30 anos prevalece para 35,8% das instituições da amostra, ou para exatamente 50% [...] Fica claro que um terço dos alunos a distância estão na faixa etária entre 30 e 34 anos, a indicada como a mais frequente [...] (Abra-EAD, 2008, p. 54)

O referido anuário trás ainda dados de um estudo feito por Dilvo Ristoff (2007), intitulado “A trajetória dos cursos de graduação à distância”, neste estudo

[...] Ristoff compara os resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade/2006) [...] O perfil dos alunos a distância apresentado pelo Enade indica grande diferença na comparação com o aluno da educação presencial. A maioria dos alunos de EAD são casados, contra apenas 19% entre os presenciais; 44% têm dois ou mais filhos (contra 11% entre os presenciais). Fica claro, pelo estudo, que o estudante de EAD é marcadamente distinto do estudante presencial: “Ele é em média mais velho, mais pobre, menos branco, majoritariamente casado, tem filhos, vem mais da escola pública, tem pais com escolaridade básica, trabalha e sustenta a família, tem menos acesso à internet, usa menos o computador, tem menos conhecimento de espanhol e inglês, entre outros”, conclui o estudo. (RISTOFF apud Abra-EAD, 2008, p. 17-18)

Estes elementos referentes ao perfil do estudante de EAD apontados nas pesquisas da Abra-EAD, e nos estudos de Ristoff (2007) estão em consonância com os dados do perfil discente obtidos com esta pesquisa: maioria exerce atividade laborativa (88%), maioria possui filho (56%), quase metade é casado ou possui união estável (48%).

Portanto a partir destes números pode-se inferir que existe uma estreita relação entre o perfil destes estudantes e a escolha da modalidade de EAD. A questão de poder conciliar os estudos com a família, trabalho e outras atividades faz com que a EAD seja um grande atrativo para pessoas que por falta de tempo, são impossibilitados de cursar a modalidade presencial, os quais serão problematizados adiante.

Confirmando a ideia de maioria com núcleo familiar constituído, 56% dos entrevistados possuem filhos, em oposição a 44% que não possuem. (Gráfico 9)

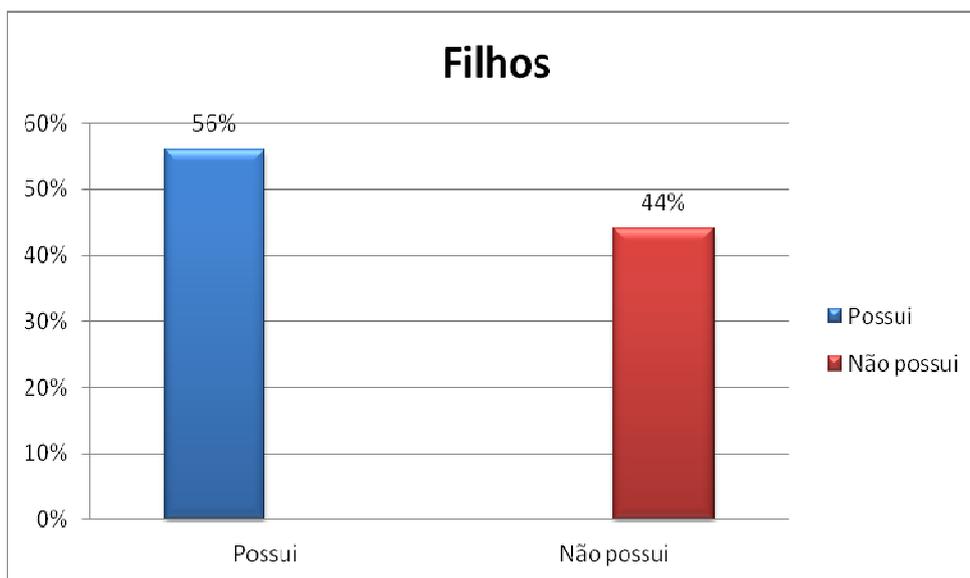


Gráfico 9

Fonte: pesquisa direta, 2012.

Sob a natureza da instituição em que cursaram o ensino fundamental, 84% dos entrevistados afirmaram vir de instituição pública; 12% de instituição privada; 4% de instituição privada com bolsa.

Em relação ao ensino médio, o percentual mostra-se semelhante: 88% dos entrevistados afirmaram vir de instituição pública; 8% de instituição privada; 4% de instituição privada com bolsa.

Tais dados apontam que o fato da maioria dos alunos serem oriundos do ensino público e não permanecerem vinculados a ele, acessando o nível superior em alguma IES pública e gratuita, associa-se ao sucateamento do ensino público que é perceptível desde as escolas de níveis fundamental e médio.

O ensino privado muitas vezes torna-se alternativa para a grande maioria de alunos oriundos de uma formação que não lhes possibilitou condições objetivas para sua inserção no ensino público.

Aliado a isso, tem-se a grande demanda de estudantes que almejam acessar o nível superior no ensino público e são impedidos de fazê-lo, pois a quantidade de vagas disponíveis não condiz com a quantidade de alunos que se inscrevem a cada processo

seletivo. Assim a lógica excludente que permeia este processo de seleção, elege os mais “capacitados” excluindo a parte excedente.

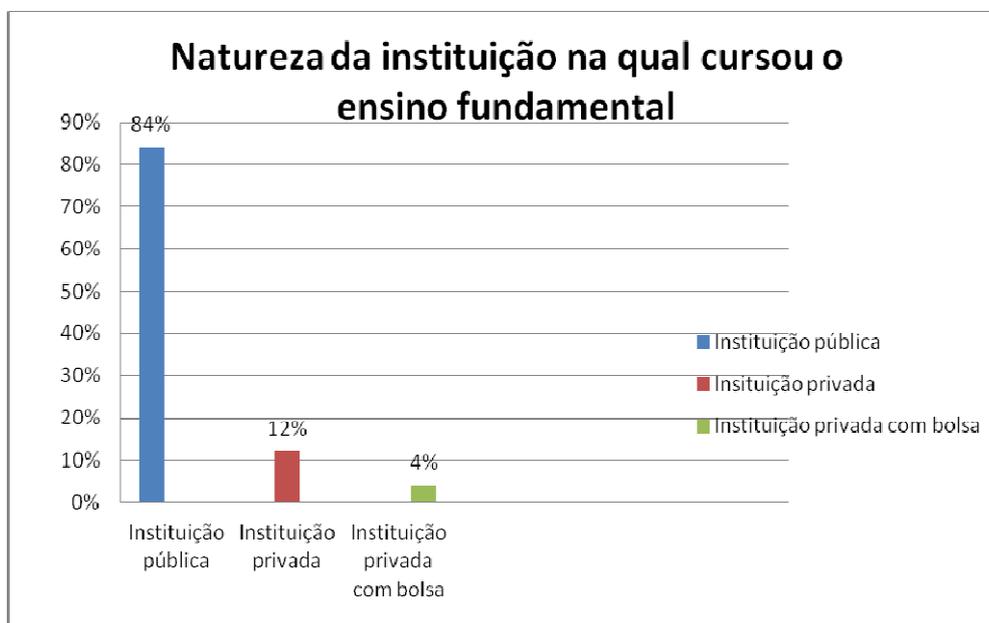


Gráfico 10

Fonte: pesquisa direta, 2012.

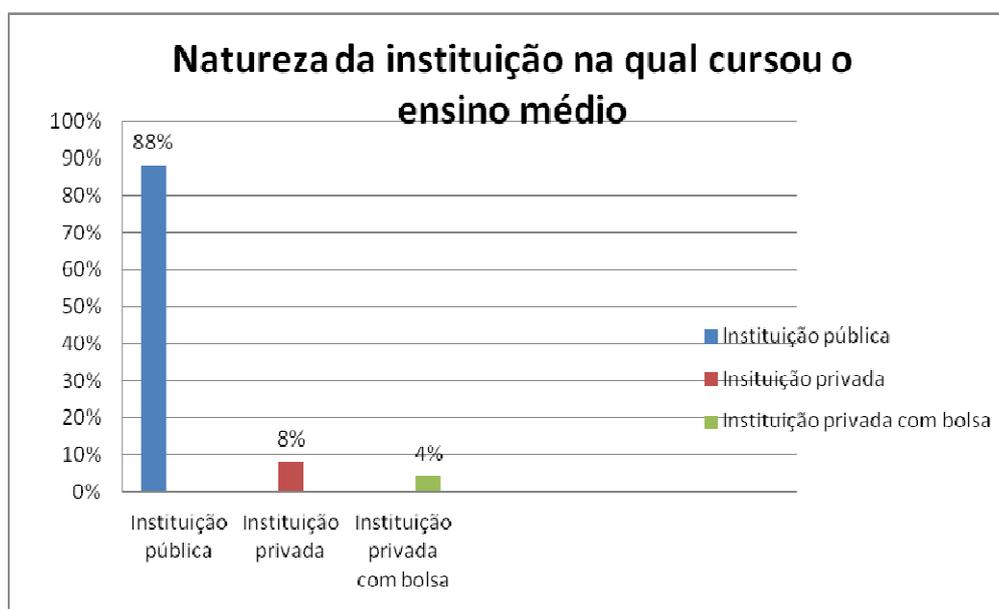


Gráfico 11

Fonte: pesquisa direta, 2012.

### *3.2 Visão discente: modalidade e instituição de educação à distância em foco*

Nesta seção tem-se análise das questões relacionadas ao que levou o aluno a optar pela EAD, vantagens e dificuldades advindas desta opção, sua visão a respeito da referida modalidade e da instituição de EAD a qual estão vinculados.

Indagados sobre a razão que os levaram a cursar o ensino superior na modalidade EAD, os motivos apresentados para justificativa desta escolha foram: a) dificuldade em conciliar os estudos com a família e/ou trabalho, com 36%; b) falta de opção dentro do município, com 32%; c) dias e horários das aulas compatíveis com o tempo, com 16 %; d) ter prestado vestibular em outras instituições e não ter conseguido passar 8%; e) não querer se deslocar, em função do custo 4%; f) foi contemplado com bolsa de estudos 4%. (Ver gráfico 12)

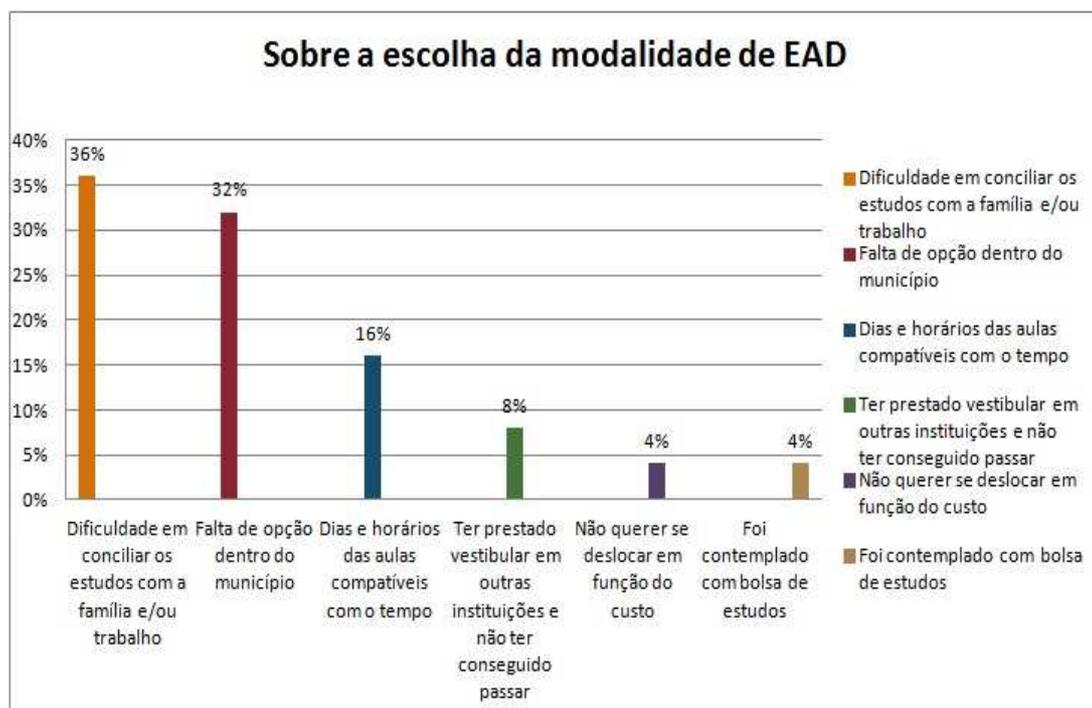


Gráfico 12

Fonte: pesquisa direta, 2012.

No estudo monográfico “Educação à distância e a formação profissional em serviço social no estado de Sergipe no período de 2004 a 2008”<sup>16</sup>, da Universidade Federal de Sergipe (UFS), a questão do tempo foi apontada como aspecto central para escolha da referida modalidade.

Traçando um paralelo entre dados do estudo da UFS e os resultados desta pesquisa, percebe-se que a questão tempo mesmo não estando entre as alternativas com maiores percentuais apontadas nesta pesquisa, este fator encontra-se sinalizado nas entrelinhas da resposta mais escolhida, quando da dificuldade em conciliar os estudos com a família e/ou trabalho (36%) além da opção dias e horários das compatíveis com o tempo (16%), corroborou que a escolha pela modalidade EAD, advém justamente da falta de tempo destes estudantes.

<sup>16</sup> Para uma maior apropriação da pesquisa citada ver: PALMIERI, Ingredi. SANTOS, Paulo Roberto Félix dos. **Educação à distância e a formação profissional em serviço social no estado de Sergipe no período de 2004 à 2008**. São Cristóvão: UFS, 2008.

Portanto a partir destes dados pode-se inferir que existe uma estreita relação entre o perfil destes estudantes e a escolha da modalidade de EAD. Haja vista que, a questão de poder conciliar os estudos com a família, trabalho e outras atividades faz com que a EAD seja um grande atrativo para pessoas que por falta de tempo, são impossibilitados de cursar a modalidade presencial.

A falta de opção dentro do município (32%), por sua vez, leva o aluno a cursar a modalidade ou até mesmo o curso que se encontra mais perto de onde ele reside. Assim, outra vez retomando dados do perfil discente: os 92% dos estudantes que residem no mesmo município em que estudam, recorrem a EAD não tendo outra opção no município em que reside, aliadas as dificuldades de custear o deslocamento para outra cidade, associada às questões de trabalho e família, como enfatizados acima.

O acesso ao ensino superior público encontra-se comprometido em função da disparidade entre o escasso número de vagas ofertadas e a quantidade de pessoas que pretendem ocupá-las. Especialmente no estado da Bahia, o curso de serviço social na modalidade presencial é ofertado somente em duas IES públicas (UFRB e UFBA).

Corroborando com uma realidade que o CFESS aponta:

[...] em detrimento do aumento de vagas em Instituições de Ensino públicas e presenciais ou da criação de cursos de Serviço Social nas Universidades Públicas que ainda não o têm, ocorre a massificação via EAD ou a utilização do fundo público para financiar bolsas de estudos nas Instituições privadas, através da ampliação do PROUNI. Esta é a viva expressão de um projeto de nação que não atende aos interesses das maiorias. (CFESS, 2011, p. 4).

Apontados como vantagens de cursar o ensino superior na modalidade EAD, temos:

- a) comodidade/facilidade por não ter aula todos os dias 32%;
- b) conciliar os estudos com trabalho/família 28%;
- c) fator tempo, 12%;
- d) flexibilidade na rotina de estudos, 8%;
- e) custo, 8%;
- f) nenhuma, não possui vantagens 4%;
- g) possibilidade de rever as aulas, 4%;
- h) não responderam 4%. (Ver gráfico 13)

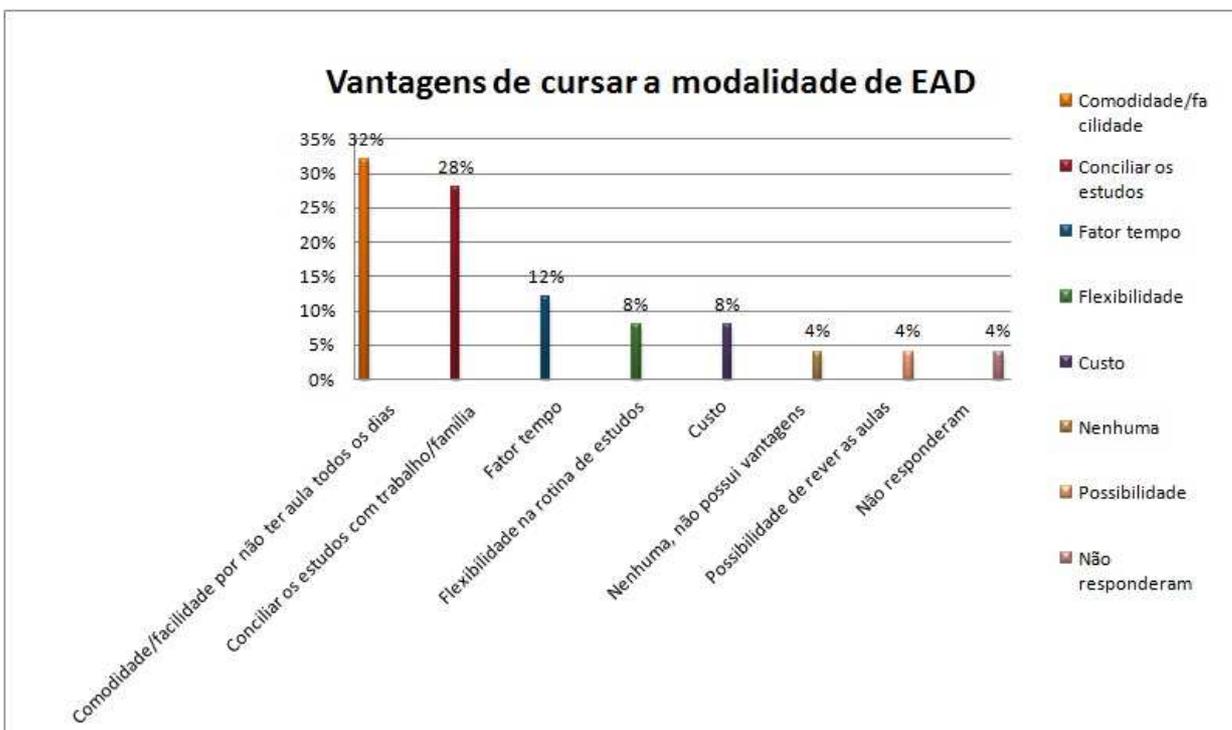


Gráfico 13

Fonte: pesquisa direta, 2012.

A resposta transcrita a seguir ilustra a estreita relação “aula-trabalho-família” que permeia a EAD apontada nos três maiores percentuais:

“Como eu vou sair de casa o tempo todo com filho e marido e tanta coisa pra fazer? Hoje eu tive aula e meu filho ficou com a avó. Um dia só dá pra sair de casa.” (E21).

“É que mesmo você trabalhando para sustentar a família tem oportunidade de cursar” (E8)

O papel da família nesse processo acaba por se apresentar em duas perspectivas distintas. Ora esta se constitui como um quesito delicado na vida do estudante, uma vez que este possui compromissos e responsabilidades que não podem esquecer no momento de retomada dos estudos, sobretudo na questão dos filhos e do parceiro por exemplo.

Isso se confirma através do cruzamento dos dados referentes à renda individual e familiar: 76% afirmam ter por renda individual um a dois salários mínimos e 60% dizem possuir renda mensal familiar de três a quatro salários mínimos. Pode-se deduzir que este estudante possui participação na garantia do sustento da família.

Ora a mesma família representa um suporte basilar para o momento da graduação: no auxílio dos custos e despesas que advém do curso e assistência a outras necessidades que afetam os estudantes.

A questão do custo (8%) reflete o percentual de entrevistados que pretende evitar adquirir outras despesas, o que também está ligado à questão da renda e da família.

O depoimento a seguir corrobora esta relação:

“A EAD me salvou, por que eu passei na presencial, mas ir estudar em outra cidade fica caro pra mim. [...] Meus dois filhos também estão na faculdade, a despesa é grande. Aqui é mais barato também” (E 23)

As vantagens de se cursar a EAD, podem ser relacionadas aos motivos da escolha da referida modalidade. Considerando a questão da comodidade/facilidade por não ter aula todos os dias, alternativa mais citada com 32% e a semelhança desta opção, quando no quesito “escolha pela modalidade” tem-se a opção dias e horários das aulas compatíveis com o tempo, com 16 %.

Retoma-se assim a questão do tempo para frequentar a faculdade, que na modalidade EAD é mais flexível, sendo que a maioria das instituições adota a metodologia de oferecer aulas presenciais apenas uma vez por semana, no máximo duas vezes. Esse tempo em sala interfere na conciliação dos estudos com trabalho/família (28%), na flexibilidade na rotina de estudos (8%).

Através da utilização dos recursos tecnológicos que como dito anteriormente permeiam a EAD, existe a possibilidade de rever as aulas, fator apontado por 4% dos entrevistados.

Entre as dificuldades de cursar o ensino superior na EAD destaca-se: a) ausência do professor na sala de aula 40%; b) dificuldade de comunicação do polo com a sede da instituição, 20%; c) preconceito sofrido pelos alunos por estarem vinculados a EAD 12%; d) excesso de conteúdo e falta de tempo para se apropriar deles 12%; e) recursos institucionais escassos 8%; f) não respondeu com 4%; g) não vejo dificuldades, com 4% cada. (Ver gráfico 14)

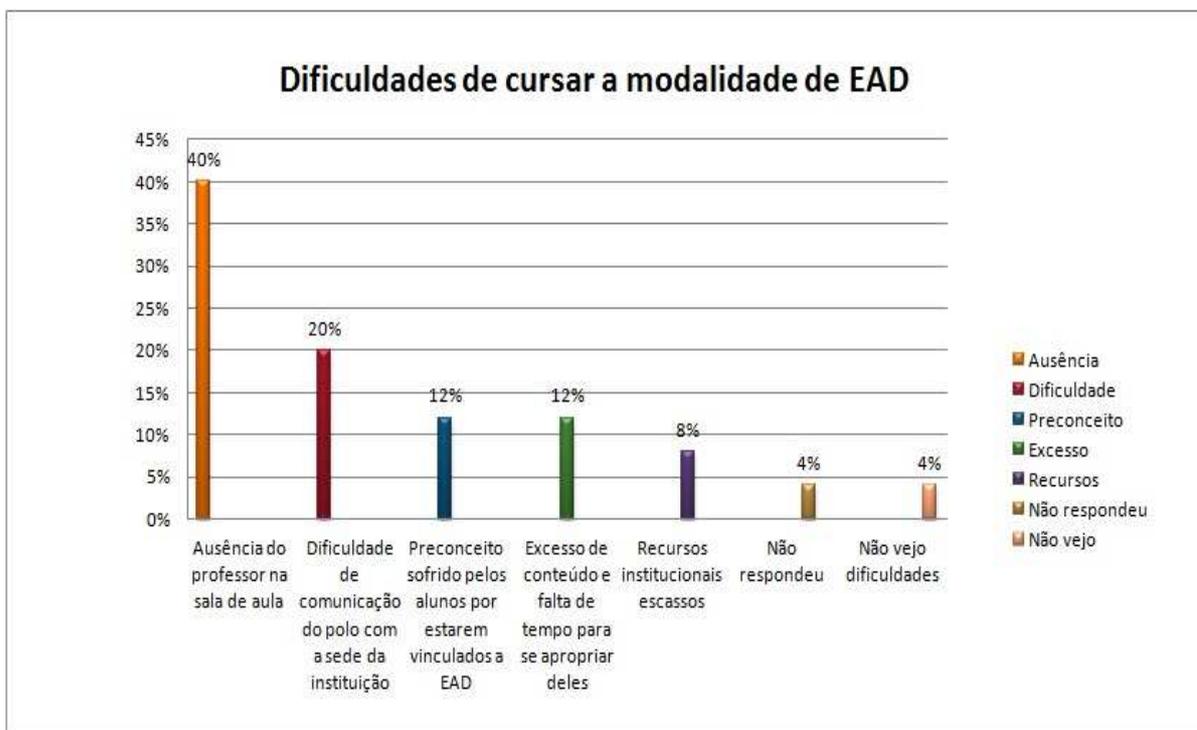


Gráfico 14

Fonte: pesquisa direta, 2012.

As falas a seguir referem-se aos dois percentuais mais escolhidos:

“São muitas dificuldades, a presença do professor [ausência dele] o tira dúvidas cara a cara” (E8).

“Não interagir diretamente com a direção da instituição. [...] Ela torna-se distante de verdade” (E13).

Mesmo sabendo que as aulas nas instituições de EAD são ministradas através de recursos tecnológicos, 40% dos discentes apontam como maior dificuldade a ausência do docente (ministrante da aula) no mesmo espaço físico em que eles se encontram.

Essa dificuldade se apresenta quando os alunos adentram a modalidade à distância, e a separação do professor e a ausência do “*tira dúvidas cara a cara*”, colocam-se como dificuldade a ser enfrentada. Haja vista que o momento de orientação e interlocução com o professor faz-se importante, pois é necessário um amadurecimento teórico muito grande para que a formação seja conduzida majoritariamente pelo discente. Apontada esta dificuldade, presume-se que esses alunos não tenham essa facilidade.

O excesso de conteúdo e falta de tempo para se apropriar deles (12%) e os recursos institucionais escassos (8%) são mencionados nas seguintes falas:

“[...] É muita coisa *pra* gente ver, aí fica tudo muito corrido” (E11).

“Falta de tudo aqui nesta instituição. Biblioteca, gente para trabalhar<sup>17</sup>, laboratório. Aqui é muito desorganizado. É horrível” (E4).

Estes dois percentuais estão associados à precarização do ensino superior que se manifesta, entre outras faces, no setor público no sucateamento das universidades públicas, e no setor privado na educação à distância descomprometida com o ensino, assim como o aligeiramento do ensino, como aludidas no primeiro capítulo.

Na verdade não é o conteúdo que está em excesso, mas na verdade a ênfase deve ser dada a falta de tempo para se apropriar deles.

Isso se configura, segundo Iamamoto (2007) na

[...] pulverização e massificação da formação universitária voltada à sua adequação às “demandas flexíveis do mercado” estimulam o reforço de mecanismos ideológicos direcionados à submissão dos profissionais às “normas do mercado”, parte da estratégia do grande capital na contenção das contradições sociais e políticas condensadas na *questão social* (IAMAMOTO, 2007, p. 441).

Este fato reafirma o posicionamento da categoria em alegar que determinadas instituições que oferecem cursos EAD são

expressão máxima da precarização e da mercantilização da educação. Essa lógica expansionista da educação reflete a perfeita combinação entre os interesses do mercado interno e os interesses políticos governamentais de elevação dos indicadores quantitativos relativos ao ensino superior, para atrair novos investimentos estrangeiros para o país. Essa expansão não garante acesso democrático ao ensino, tampouco assegura sua qualidade. (CRESS, 2011, p. 3)

---

<sup>17</sup> O entrevistado refere-se a pessoas para compor o quadro de funcionários da instituição, que muitas vezes evita contratações para não arcar com a despesa desses funcionários.

Tratando-se do preconceito sofrido pelos alunos por estarem vinculados a EAD (12%), eles sinalizaram a campanha do CFESS “Educação não é Fast-Food<sup>18</sup>”, como um exemplo de preconceito sofrido por parte de colegas estudantes de graduação vinculados à modalidade presencial e profissionais. Destes últimos principalmente no momento da inserção em campo de estágio para realização do estágio supervisionado, e alguns afirmaram terem sido recusados por profissionais, alegando estes não se sentirem a vontade para supervisionar discentes vinculados a EAD:

“A pior dificuldade é o preconceito visto na sociedade em relação ao estudo EAD principalmente na aceitação de estágio” (E18).

Todavia, em Carta Aberta, o conjunto CFESS/CRESS/ABEPSS/ENESSO coloca que compreende a situação de estudantes e trabalhadores, que se mobilizam para esses cursos (à distância) por inúmeras razões, apesar da discordância para com a política brasileira de ensino superior. (CFESS, 2009) Política esta que “empurra” os estudantes a buscarem alternativas para acessar o ensino superior uma vez que:

É legítimo o anseio dos estudantes de ter acesso ao ensino superior, num país onde 51% da População Economicamente Ativa (PEA) não tem emprego com contrato de trabalho e 15% não tem ocupação. O ensino superior tem sido um privilégio de poucos, sendo mais de 80% oferecido em instituições privadas. Esta é a condição da oferta de vagas presenciais e de emprego propiciada por um projeto de nação que não atendeu historicamente aos anseios das maiorias. (CFESS, 2009)

Iamamoto (2007) corrobora esse posicionamento, mostrando um panorama mais amplo que envolve a questão da EAD, para o qual devemos nos atentar:

[...] não se trata simplesmente de uma recusa ingênua da tecnologia do ensino a distância, mas de compreendê-la no conjunto das diretrizes norteadoras da reforma do ensino superior, capitaneada pela sua privatização e pela lógica da lucratividade que redireciona os rumos da

---

<sup>18</sup> Desde dia 12 de agosto de 2011, a veiculação de imagens referentes à campanha está suspensa por ordem judicial.

universidade brasileira. O estímulo ao EAD é um incentivo para a ampliação da lucratividade das empresas educacionais- este sim o seu objetivo maior- a que se subordina a qualidade do ensino e da formação universitária. É isto que permite vislumbrar, como faces de um mesmo processo, a precarização do ensino e do trabalho profissional. (p. 441)

Em relação à visão sobre a EAD os discentes alegaram: a) visão positiva da referida modalidade, com 60% (em relação principalmente ao custo de se manter nela, tempo dispensado nas salas de aula, possibilidade de conciliar com o trabalho, oportunidade de retomar os estudos, conteúdo satisfatório); b) visão negativa da EAD, com 28% (que remete ao fato de ter se arrependido, não se sentir seguro para realizar outra graduação na EAD, enxergar inúmeras falhas, conteúdo insuficiente); c) não apresentam sua visão e declaram que tudo depende do aluno e do profissional, pois não estabelecem relação entre formação e modalidade, com 8%; d) não responderam 4%. (Ver gráfico 15)

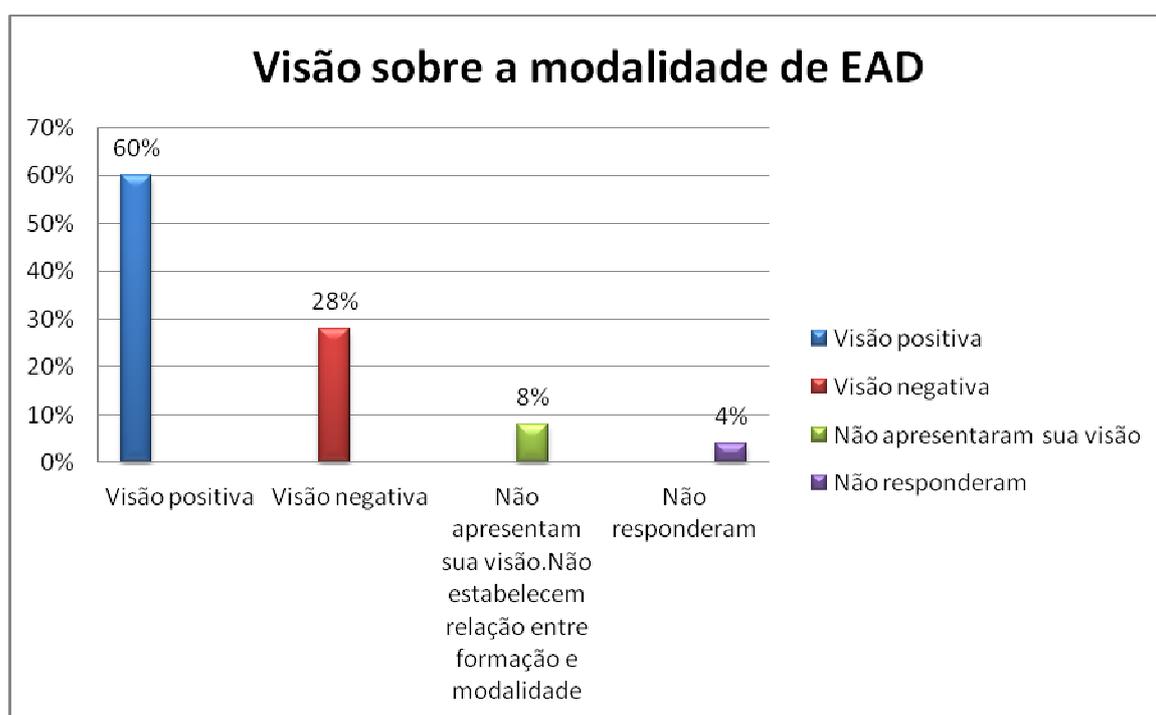


Gráfico 15

Fonte: pesquisa direta, 2012.

Pode-se inferir que a visão positiva acerca da modalidade de educação à distância, está relacionada à questão da “oportunidade” que ela representa na vida de muitos alunos que acessam o ensino superior por suas vias. Oportunidade por exemplo, de retomar os estudos, de concilia-los com o trabalho, de construir uma rotina de estudos flexível, de

estudar sem ter custos elevados que não condizem com sua condição financeira, ou mesmo através da oferta de bolsas (PROUNI).

Ou seja, no posicionamento dos discentes, o problema não está na modalidade em si, porém na forma como têm sido ofertados esses cursos.<sup>19</sup> Através de instituições de ensino que ao invés de contribuir para a emancipação dos sujeitos, desenvolvimento intelectual de caráter crítico e transformador, funcionam como “fábricas de diplomas”, sem o cumprimento das Diretrizes Curriculares, da articulação entre ensino, a pesquisa e extensão, e especificamente no caso do estágio curricular obrigatório sem o cumprimento da PNE, da Resolução CFESS n° 533.

Em destaque algumas respostas que traduzem com muita completude os posicionamentos contrários e a favor dos discentes sobre a EAD:

“Há um tempo atrás eu preferi um curso a distância por não ter coragem de fazer presencial e se fosse hoje eu não teria coragem de fazer EAD” (E4)

“Ao mesmo tempo que aparentemente é um meio para facilitar o acesso a universidade para quem não pode frequentar uma presencial a EAD deixa muitas falhas” (E5)

“Acredito que é uma nova forma para organizar o ensino trazendo novas possibilidades que atinge o público que precisa trabalhar e necessita do estudo” (E18)

“A minha visão é promissora e positiva, embora como tudo na vida requer alguns ajustes e melhorias e sempre deve ser avaliado” (E19)

Com base nos dados pode-se perceber que a visão dos discentes a respeito da modalidade de EAD é positiva. Contudo, no que se refere a visão a respeito das instituições esta é majoritariamente negativa como demonstram os dados a seguir.

A maioria dos discentes, portanto, 60% apontam carências e veem negativamente a instituição, no que se refere a: falta de compromisso com o aluno, falhas na administração, infraestrutura, conteúdo das aulas, recursos disponíveis, independência administrativa; 24% enxergam de forma positiva a instituição, principalmente quanto ao reconhecimento e

---

<sup>19</sup> Ver dados desta pesquisa que mostram como tem acontecido a oferta dos cursos de EAD, com base nos elementos apresentados pelos alunos, no que tange a instituição e a operacionalização do estágio no tópico 3.3 deste trabalho.

credibilidade da instituição; 16% identificam problemas, mas não se posicionam em termos de avaliação. (Ver gráfico 16)



Gráfico 16

Fonte: pesquisa direta, 2012.

Percebe-se claramente a precarização do ensino nos processos de aprendizagem permeados pela lógica mercantilista em algumas IES na modalidade EAD, aspectos sinalizados pelo CFESS que se corroboram nos dados apontados nesta pesquisa.

Desta forma, pode-se deduzir que a visão negativa adotada pelos 60% dos alunos, associa-se ao desamparo que estes relatam serem vítimas por parte da administração, os problemas de infraestrutura das instituições, dificuldades enfrentadas no processo de estágio, como apontam os dados apresentados a seguir.

Os alunos sinalizaram para a existência de “falhas”, estas remetem principalmente as questões de ensino que são afetadas pela estrutura dos polos. Algumas respostas mostram que são descumpridas até mesmo deliberações estabelecidas pelos Referenciais de Qualidade para Educação Superior à Distância do MEC (2007). De acordo com os supracitados referenciais:

As **bibliotecas** dos polos devem possuir acervo atualizado, amplo e compatível com as disciplinas dos cursos ofertados. Seguindo a concepção de amplitude de meios de comunicação e informação da educação à distância, o material oferecido na biblioteca deve ser

disponibilizado em diferentes mídias. É importante, também, que a biblioteca esteja informatizada, permitindo que sejam realizadas consultas *on-line*, solicitação virtual de empréstimos dos livros, entre outras atividades de pesquisa que facilitem o acesso ao conhecimento. Além disso, a biblioteca deve dispor em seu espaço interno de salas de estudos individuais e em grupo (BRASIL, 2007, p. 26. grifo original).

Contudo, os dados da pesquisa mostram exatamente o contrário. O percentual de 60% dos alunos afirmam estudar em polos de EAD onde não possuem acesso à biblioteca, ou seja, não possuem acesso a bibliografia do curso; a títulos de outras áreas do saber; espaços de estudo individuais e em grupo; acesso a mídias eletrônicas; recursos para pessoas com necessidades especiais etc. (Ver gráfico 17)

Ou seja, mesmo com todas as deliberações legais os polos de EAD ainda deixam a desejar em relação a sua estrutura física e condições de aprendizagem que disponibilizam para o aluno.

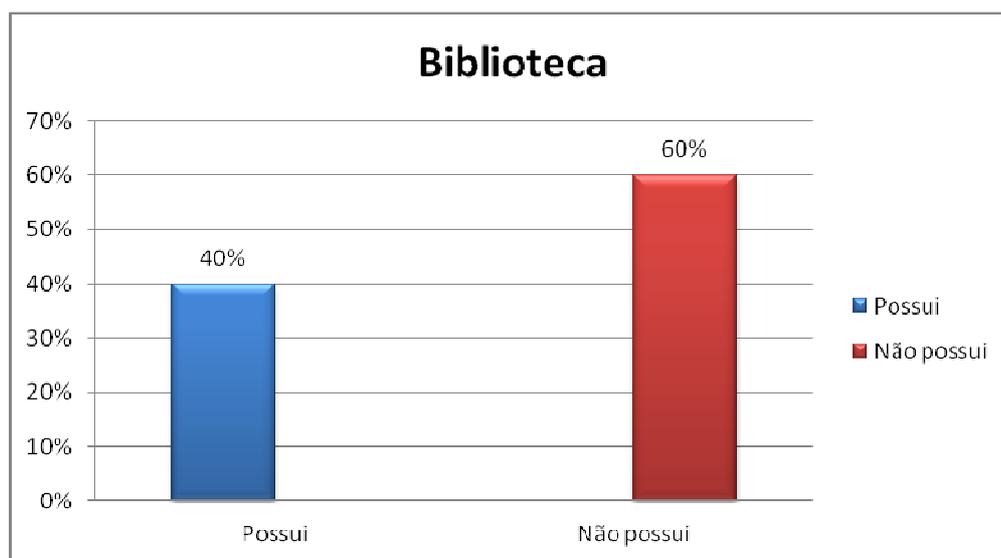


Gráfico 17

Fonte: pesquisa direta, 2012.

Títulos da biblioteca básica do curso, além de outras bibliografias e recursos que venham a contribuir para o processo de aprendizagem devem ser acessíveis ao estudante no seu espaço de estudo. Quando isto não acontece, resta ao discente recorrer a outros recursos disponibilizados.

O acesso aos conteúdos, segundo os alunos são feitos a partir de: apostilas impressas (nas quais o conteúdo se apresenta resumido, distante da fonte original); biblioteca virtual (onde nem todas as obras podem ser “baixadas” na internet, pois essa

prática fere os direitos que o autor e a editora têm sob o produto); slides (também não abarcam a complexidade de debates que permeiam a formação), CD-ROM; web aula; sites e portais das instituições, onde acontecem fóruns virtuais e discussões.

É sabida a importância das TIC's para a EAD, contudo, neste sentido corrobora-se com Gonçalves e Nunes, deve-se atentar para o conteúdo das informações que são veiculadas através dos meios eletrônicos:

As TIC, em particular, são tecnologias que possibilitam a veiculação da informação e da comunicação com rapidez, dinamismo, com difusão de imagem e som. [...] são ferramentas importantes para as oportunidades de acesso ao fluxo de informações. Entretanto é pertinente alertar para a confiabilidade das informações processadas, consequências e riscos, exigindo usuários com capacidade crítica para posicionarem-se frente às informações recebidas. (GONÇALVES E NUNES, p. 1-2)

Portanto, as TIC's devem ser utilizadas com vistas a somar e contribuir à formação, não como os únicos e exclusivos meios de acesso ao conhecimento, uma vez que estes não são suficientes.

Segundo documento do CFESS,

Verificou-se uma situação na qual a maioria dos tutores de sala não é assistente social e a coordenação do curso é exercida por um profissional de pedagogia, infringindo a Lei 8662/1993<sup>20</sup> (CFESS, 2008, p. 23).

Conforme mostra o gráfico 18, a formação dos tutores de sala que atuam nas instituições as quais os alunos estão vinculados, em sua maioria constitui-se de assistentes sociais. Nenhum dos entrevistados sinalizou a existência de tutores de sala com uma formação que não seja serviço social, o que caracteriza aspecto importante.

Os dados da pesquisa, portanto, não condizem nesse aspecto específico com as denúncias de irregularidades recebidas pelo conselho federal neste universo pesquisado. Entretanto, outras irregularidades apontadas pelos discentes enquadram-se nas denúncias recebidas pelos CFESS.

---

<sup>20</sup> Lei n° 8.662, de 7 de junho de 1993, lei de regulamentação da profissão. Dispõe sobre a profissão de assistente social e dá outras providências. Disponível em: <http://www.cfess.org.br>. Acesso em 29/11/2012.



Gráfico 18

Fonte: pesquisa direta, 2012.

A respeito da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, e a inexistência destas atividades desenvolvidas em conjunto nos polos de EAD, o documento do CFESS trás:

Os documentos não identificaram essas atividades nos polos, constatando que eles não dispõem de estrutura para pesquisa [...] o que quebra m princípio fundamental das Diretrizes da ABEPSS, no sentido de fomentar a dimensão investigativa e crítica no exercício profissional. (CFESS, 2008, p. 28)

Desta forma, 96% dos alunos afirmam que não participam de grupos de pesquisa e extensão e 4% não respondeu a esta questão. (Ver gráfico 19)



Gráfico 19

Fonte: pesquisa direta, 2012.

Os percentuais apresentados neste quesito apontam para a inexistência da realização do ensino articulado a pesquisa e a extensão, e novamente corroborando com o posicionamento adotado pela categoria na defesa da formação de qualidade, os dados apresentados reafirmam a perspectiva apontada pelo conjunto CFESS/CRESS/ABEPSS/ENESSO de que muitos cursos de EAD são

[...] direcionados para os interesses de mercado, não asseguram os compromissos e princípios da educação superior como direito de todos/as e como dever do Estado. Não garantem a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, indispensável à formação na perspectiva de totalidade de um/a profissional. [...] Desvirtuam o acesso à bibliografia adequada às exigências curriculares [...] Além disso, negam a realização da pesquisa e da investigação como princípio formativo que deve perpassar todo o currículo da graduação (CFESS, 2011, p. 2).

No que tange as atividades complementares, parcela considerável de alunos afirmaram participarem ativamente de seminários, congressos, encontros e outros eventos acadêmicos. Porém estas atividades complementares das quais os alunos participam não são realizadas por eles ou pela instituição, são atividades desenvolvidas em outras instituições, em geral públicas ou privadas do ensino presencial.

### *3.3 Visão discente: operacionalização do estágio curricular obrigatório, formação profissional e avaliação desses elementos*

As questões analisadas a seguir, objetivam saber de fato como o estágio curricular obrigatório é operacionalizado na EAD, e se acontece em consonância ao que é deliberado pela PNE e Resolução CFESS n° 533.

De acordo com a PNE as instituições de ensino devem

[...]5- Realizar, a cada semestre, contatos com as instituições, campos de estágio e assistentes sociais, obedecendo aos critérios para abertura, ampliação e/ ou manutenção das vagas de estágio objetivando oferecer um leque de opções para os estudantes. Em casos especiais, o (a) estudante, professor (a) ou assistente social que tenha interesse em alguma instituição para campo de estágio, deverá dirigir-se a Coordenação de Estágio, em tempo hábil, para que a mesma efetue análise do projeto e abertura oficial do campo de estágio. 6- Selecionar, credenciar e acompanhar os campos de estágio respeitando os princípios da política de estágio e considerando as demandas dos estudantes [...] (ABEPSS, 2009, p. 25).

Apesar disso, no que diz respeito à inserção do aluno no campo de estágio, os dados obtidos na pesquisa fogem completamente ao preconizado pela PNE, pois: 84% dos alunos afirmam que sua inserção foi providenciada por eles mesmos; 8% dizem ter sido providenciadas pela coordenação do curso; e 8% providenciadas em conjunto (aluno e instituição). (Ver gráfico 20)

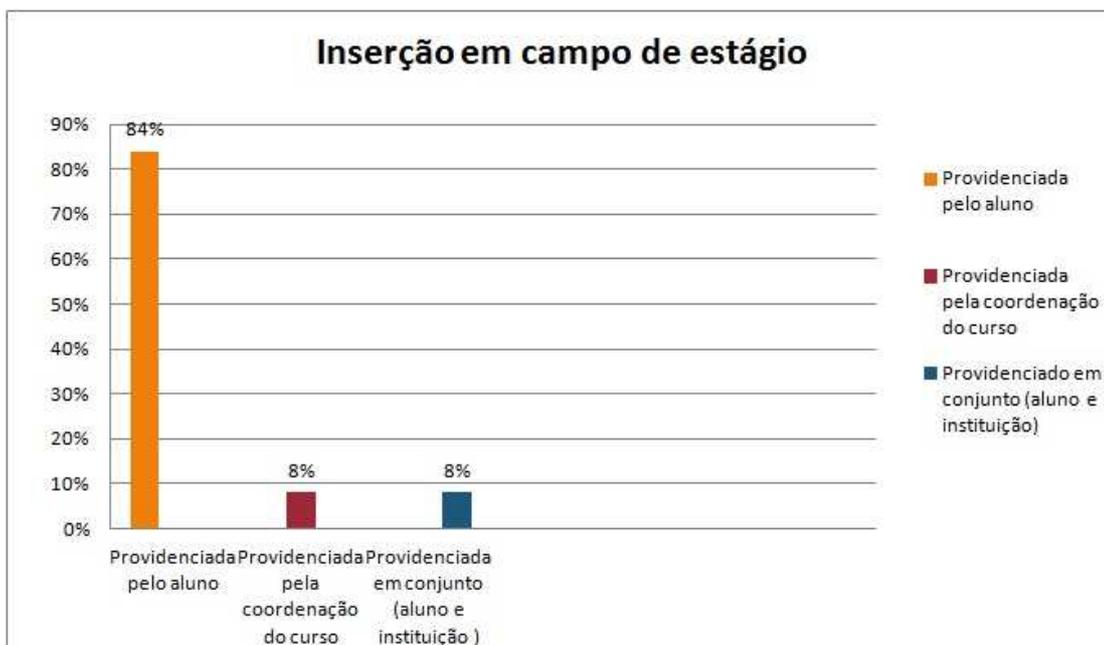


Gráfico 20

Fonte: pesquisa direta, 2012.

Como exposto na PNE, a instituição deve providenciar a inserção do aluno no campo de estágio, salvo em casos especiais. Tais casos, por sua vez não representam a maioria pesquisada, uma vez que, tem-se por parte dos alunos os seguintes relatos:

“Eu quem providenciei meu estágio. E corri muito atrás disso. Ninguém me ajudou em nada” (E16).

“O estágio é trabalhoso. Só *pra* encontrar um lugar é muito difícil. Fui atrás de muita gente, só depois de algum tempo eu consegui” (E22).

“A burocracia com os trâmites de estágio é demais. É muito papel” (E11).

“Pior foi o preconceito. No lugar que eu consegui a assistente social não queria que eu fosse *pra* lá porque sou de EAD. Também não fui mais, troquei de estágio” (E13).

Os depoimentos acima mencionados demonstram que a tendência da responsabilização do aluno, decorrentes da falta de assistência da instituição de ensino em providenciar sua própria inserção em campo de estágio, tem acarretado uma sobrecarga de preocupações e constrangimentos dos quais os alunos deveriam ser poupados para que não se comprometa o aprendizado e a realização do estágio como um todo.

A respeito dos “trâmites de estágio”, pode-se dizer que eles fogem completamente a alçada dos alunos, o que reforça a questão das responsabilidades as quais a instituição deve abarcar que estão contidas na Resolução CFESS n° 533:

**Art. 1º.** As Unidades de Ensino, por meio dos coordenadores de curso, coordenadores de estágio e/ou outro profissional de serviço social responsável nas respectivas instituições pela abertura de campo de estágio, obrigatório e não obrigatório, em conformidade com a exigência determinada pelo artigo 14 da Lei 8662/1993<sup>21</sup>, terão prazo de 30 (trinta) dias, a partir do início de cada semestre letivo, para encaminhar aos Conselhos Regionais de Serviço Social de sua jurisdição, comunicação formal e escrita, indicando:

I- Campos credenciados, bem como seus respectivos endereços e contatos;

II- Nome e número de registro no CRESS dos profissionais responsáveis pela supervisão acadêmica e de campo;

III- Nome do estagiário e semestre em que está matriculado. (CFESS, 2008)

No caso do aluno que relata o preconceito, por exemplo, deve-se refletir a respeito do posicionamento da instituição de ensino e do supervisor acadêmico. Pois, estando o aluno uma vez inserido em campo de estágio, este deve ser acompanhado pelos supervisores por todo o processo, o supervisor acadêmico neste caso fazendo a ligação “campo de estágio- instituição de ensino”. Desta forma, questões como preconceito, ou qualquer outra que venha trazer desconforto ao discente, sejam imediatamente sanadas para que não se comprometa a realização da disciplina, como no caso relatado, em que o aluno deixa o campo de estágio por não se sentir confortável para continuar inserido nele.

Obviamente que tais situações adversas podem acontecer principalmente em processos complexos como o de estágio, com muitos sujeitos e instituições envolvidas. Todavia, nestes casos expostos acima, se a instituição estivesse mais presente no processo de inserção, articulando os campos, vagas e atendendo a demanda dos alunos, essa situação poderia ter sido evitada. Porém como demonstram os percentuais, neste universo pesquisado os alunos têm sofrido os rebatimentos de uma formação aligeirada e deficitária, aliados a lógica da mercantilização do ensino e pelo descumprimento do que preconiza a PNE e a Resolução CFESS.

---

<sup>21</sup> Art. 14. Cabe às Unidades de Ensino credenciar e comunicar aos Conselhos Regionais de sua jurisdição os campos de estágio de seus alunos e designar os Assistentes Sociais responsáveis por sua supervisão. Disponível em: <http://www.cfess.org.br>. Acesso em 29/11/2012.

Esta questão pode ser aliada também a questão da supervisão e conseqüentemente, a dificuldade cada vez presente de se garantir a indissociabilidade da supervisão de campo e acadêmica para efetivação da qualidade do estágio.

Lewgoy alerta para

a separação entre as supervisões e a falta de clareza a respeito da competência atribuída aos supervisores são elementos que interferem no ensino-aprendizagem. Torna-se, pois, fundamental, a vinculação orgânica entre a unidade de ensino, na figura do professor supervisor-acadêmico, o estagiário e o assistente social supervisor como parceiros e aliados para enfrentar a lógica institucional, na busca da articulação entre campos de estágio e universidade. (LEWGOY, 2011, p. 293-294)

O documento do CFESS acusa o recebimento de denúncias sobre supervisão acadêmica que remetem a

[...] ausência de supervisão acadêmica, a exemplo da Bahia, onde 55% dos polos não contam com este profissional imprescindível ao processo de ensino aprendizagem, conforme a PNE e a Resolução CFESS 533. Situação semelhante foi constatada no Espírito Santo [...] (CFESS, 2008, p. 25)

No universo pesquisado 96% dos alunos afirmam que o supervisor acadêmico que lhes acompanha no processo de estágio possui graduação em serviço social em oposição a 4% que não responderam. (Ver gráfico 21)



Gráfico 21

Fonte: pesquisa direta, 2012.

De acordo com a PNE:

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. (ABEPSS, 2009, p. 19)

A avaliação da supervisão acadêmica revela que 52% avaliam como satisfatória; 44% avaliam como parcialmente satisfatória; 4% avaliam como insatisfatória. (Ver gráfico 22)



Gráfico 22

Fonte: pesquisa direta, 2012.

Cabe frisar que, quando se somam os dois últimos percentuais, observa-se que o nível de não satisfeitos aumenta, totalizando 48%, percentual relativamente considerável, haja vista, o peso que o mesmo exerce no processo de formação profissional.

Pode-se inferir que esta realidade relaciona-se as indagações verbalizadas pelos discentes e as observações em campo de pesquisa, no que tange as praticas adotadas por muitas instituições de otimizarem os custos, mediante a não contratação de profissionais para realizarem a supervisão acadêmica, deixando-a a cargo do mesmo tutor acadêmico

que já possui como incumbência de acompanhar a exibição da vídeo aula e atender as possíveis demandas que surgem na sala de aula.

Com isso, o profissional fica sobrecarregado e não consegue desempenhar as funções como deveria, o que constitui ainda precarização das condições de trabalho e super exploração do trabalho dos tutores (CFESS, 2008, p. 23). Essa prática tem contribuído diretamente para rentabilidade dessa modalidade de ensino, por isto o atrativo de empresas consolidadas em outros ramos comerciais entrarem nessa área.

Alem de tudo, descumpre-se outra determinação da PNE, que define que a supervisão acadêmica não deve ultrapassar o limite de 15 estudantes por turma. A política indica ainda que as turmas sejam sub-divididas por áreas de atuação/conhecimento do serviço social (PNE, 2007, p. 34).

Essa determinação também não acontece, pois nas palavras dos alunos a supervisão não ultrapassa os limites de uma conversa informal, um “*tira dúvidas*”, como a fala em destaque a seguir:

“A gente faz com a professora<sup>22</sup> [...] aqui mesmo na sala. Ela tira nossas dúvidas do estágio, dos trabalhos, depois do vídeo”<sup>23</sup>. (E9)

Neste caminho, sobre a formação do supervisor de campo temos:

**Art. 5º.** A supervisão direta de estágio de Serviço Social deve ser realizada por assistente social funcionário do quadro de pessoal da instituição em que se ocorre o estágio, em conformidade com o disposto no inciso III do artigo 9º da lei 11.788<sup>24</sup>, de 25 de setembro de 2008, na mesma instituição e no mesmo local onde o estagiário executa suas atividades de aprendizado, assegurando seu acompanhamento sistemático, contínuo e permanente, de forma a orientá-lo adequadamente. (CFESS, 2008).

---

<sup>22</sup> Essa professora a qual se refere o entrevistado é o mesmo tutor acadêmico, que por sua vez também desempenha o papel de supervisor acadêmico.

<sup>23</sup> Vídeo aula

<sup>24</sup> De acordo com o inciso III do artigo 9º da lei 11.788, a parte concedente de estágio deve “indicar funcionário de seu quadro de pessoal, com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário, para orientar e supervisionar até 10 (dez) estagiários simultaneamente”. Porém o parágrafo único do artigo 3º da Resolução CFESS nº 533, delibera que “a definição do número de estagiários a serem supervisionados deve levar em conta a carga horária do supervisor de campo, as peculiaridades do campo de estágio e a complexidade das atividades profissionais, sendo que o limite máximo não deverá exceder 1 (um) estagiário para cada 10 (dez) horas semanais de trabalho”.

No universo pesquisado 100% dos alunos afirmam que a formação do supervisor de campo é graduação em serviço social. (Ver gráfico 23)



Gráfico 23

Fonte: pesquisa direta, 2012.

A avaliação da supervisão de campo mostram dados extremamente positivos: 96% classificam-na como satisfatória; 4% parcialmente satisfatória e 4% indiferente. (Ver gráfico 24)



Gráfico 24

Fonte: pesquisa direta, 2012.

Tais dados apontam, majoritariamente a valorização da supervisão de campo em relação a supervisão acadêmica, especialmente, por ressaltar o acompanhamento presencial do profissional no que tange ao esclarecimento de dúvidas e/ou orientações essenciais do fazer profissional.

Percebe-se que rompidas as barreiras colocadas pela falta de assistência prestadas aos alunos pelas instituições de EAD (no que se refere a inserção em campo de estágio, que como demonstram os dados expostos acima não tem sido feita como preconiza a PNE) a partir da avaliação da supervisão de campo e de elementos apontados nas falas, pode-se inferir que a relação com o campo de estágio mostra-se produtiva e contributiva à formação.

Segundo a PNE

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. (PNE, p. 19-20)

Sobre isso, os depoimentos que seguem são esclarecedores:

“Minha supervisora não deixa dúvidas. Ela compreende se eu precisar faltar. *Me passa qualquer movimentação que eu perdi*” (E12).

“Hoje no estágio tenho visto o que minha supervisora faz, que se pode intervir em muita coisa, não é só a ideia antiga<sup>25</sup> do serviço social” (E22).

“Devido o estágio *vim pra* complementar tudo que a gente aprendeu no curso, por ser uma área que eu me identifico, eu avalio satisfatório porque eu tenho adquirido experiência para exercer a minha futura profissão. Com a minha técnica<sup>26</sup> faço um pouco de tudo” (E7).

A respeito da supervisão de campo, a Resolução CFESS n° 533, em seu parágrafo único do artigo 2°, preconiza que:

---

<sup>25</sup> O entrevistado quando coloca “ideia antiga” faz referência à benemerência, a filantropia. Visão assistencialista que ela afirma ter desmistificado ao longo do curso.

<sup>26</sup> O entrevistado quando usa o termo “técnica” refere-se à supervisora de campo.

**Parágrafo único.** Para sua realização, a instituição campo de estágio deve assegurar os seguintes requisitos básicos: espaço físico adequado, sigilo profissional, equipamentos necessários, disponibilidade do supervisor de campo para acompanhamento presencial da atividade de aprendizagem, dentre outros requisitos, nos termos da Resolução CFESS nº 493/2006, que dispõe sobre as “condições éticas e técnicas do exercício profissional do assistente social” (CFESS, 2008).

Se comparados dados das avaliações referentes às supervisões acadêmica e de campo, pode-se perceber uma perspectiva de relação satisfatória como o campo de estágio e tudo o que ele abarca: o supervisor de campo, a equipe que atua na instituição de estágio; os atendimentos das demandas etc. Como demonstram os dados acima, os supervisores de campo possuem condições de trabalho diferenciadas das que são oferecidas pelas instituições de EAD aos supervisores acadêmicos, esse fato interfere portanto na avaliação que os alunos têm das supervisões que recebem.

Como demonstram as falas e os dados expostos acima, pode-se inferir que os dilemas na operacionalização do estágio curricular obrigatório remetem ao posicionamento das instituições de EAD e da coordenação dos polos, e as condições de aprendizado que estes possibilitam aos discentes.

Pois no que diz respeito às condições que os discentes encontram cotidiano na instituição concedente de estágio, a partir das falas e da avaliação (expostas no gráfico 27), estas estão em consonância com o que preconiza a Resolução CFESS, em seu trecho em destaque acima.

Não se pretende fazer aqui uma supervalorização das experiências de campo em detrimento das experiências que o aluno adquire no âmbito acadêmico dos polos de EAD. Além de demonstrarem o esforço em apropriarem-se das contribuições que o campo de estágio e da supervisão de campo trazem a formação, os discentes demonstram o interesse também em conhecer outros elementos teóricos igualmente relevantes.

No que se refere ao conhecimento de elementos que embasam teoricamente a realização do estágio<sup>27</sup>, a saber, a PNE, a Lei de Estágio, a Resolução CFESS, observou-se através de suas falas que parcela significativa dos alunos reconhece a importância e necessidade de que esses elementos estejam presentes em todo o processo de estágio. Sem deixar de mencionar a construção dos elementos, caracterização de campo de estágio e projeto de intervenção, que todos os alunos afirmaram conhecer e fazer uso.

---

<sup>27</sup> Aliados a bibliografia referente à temática que os alunos afirmam ter acesso e são socializadas através de e-mails.

Essa afirmativa confirma-se quando da avaliação do aprendizado da PNE, Lei de Estágio, Resolução CFESS, caracterização de campo de estágio e projeto de intervenção (Ver gráfico 25).

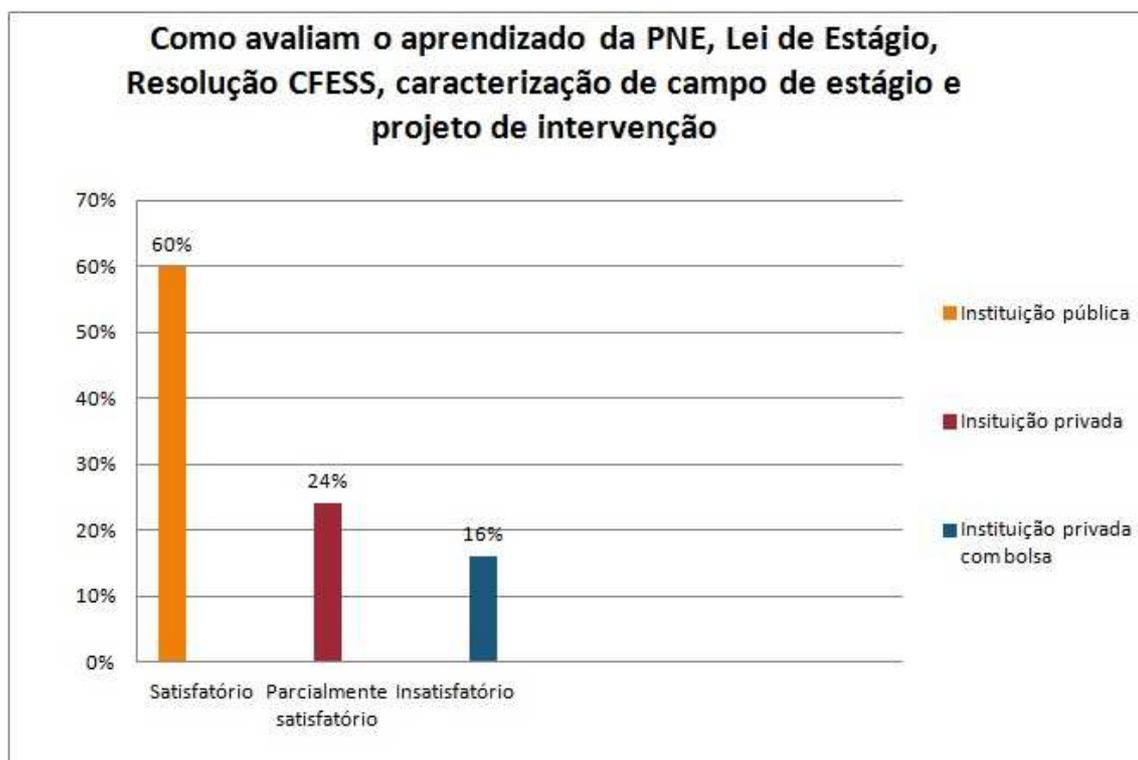


Gráfico 25

Fonte: pesquisa direta, 2012.

Segundo Costa (2008)

[...] a proposta de desenvolvimento da instrumentalidade do Serviço Social baseada nas dimensões teórico-metodológica, técnico-operativa e ético política, é respaldada em toda uma construção teórica, política e normativa da profissão [...] a instrumentalidade do Serviço Social é, pois, forjada por dimensões que estão presentes tanto na formação quanto na prática ou exercício profissional. Estas por sua vez, são entendidas como dimensões horizontalmente postas, sem uma superposição hierárquica de nenhuma delas, nem no processo formativo, nem no exercício profissional. (COSTA, p.48)

Dito isso, em termos da avaliação os discentes alegam que o aprendizado dos conhecimentos ético-político, teórico-metodológico e técnico-operativo, inerentes ao

processo de estágio, pois são essenciais ao enfrentamento das demandas são: parcialmente satisfatório, com 52%; satisfatório, com 36% e insatisfatório, com 12%. (Ver gráfico 26)

Essas questões de avaliação de aspectos que perpassam a formação em serviço social são essenciais para refletir acerca dos problemas de apreensão na formação acadêmico-profissional que os polos de EAD, frente a todos os seus problemas como demonstrado nesta pesquisa, são capazes de oferecer. Isto por que esses dados refletem a visão do próprio discente sobre a sua formação.

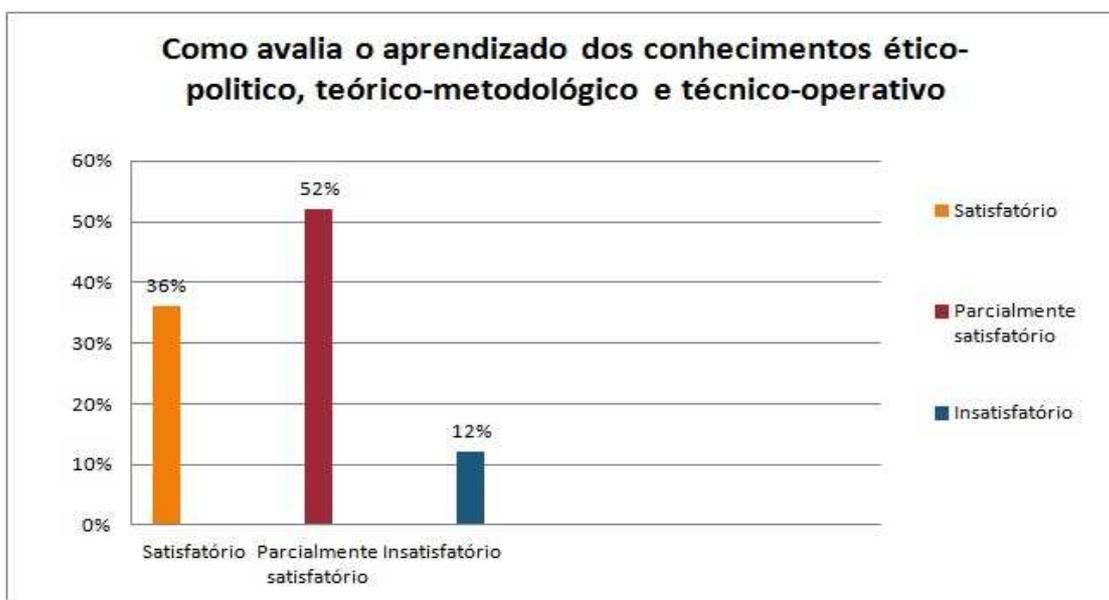


Gráfico 26

Fonte: pesquisa direta, 2012.

Tendo visto como o estágio tem sido desenvolvido no universo pesquisado, cabe ao final desse processo a indagação a respeito de como o discente de EAD avalia o processo de estágio desenvolvido. Diante do esperado, como demonstram os dados acima, os estudantes avaliam em 88% o estágio como sendo satisfatório; 12% parcialmente satisfatório e nenhum deles avaliaram como sendo insatisfatório. (Ver gráfico 27)

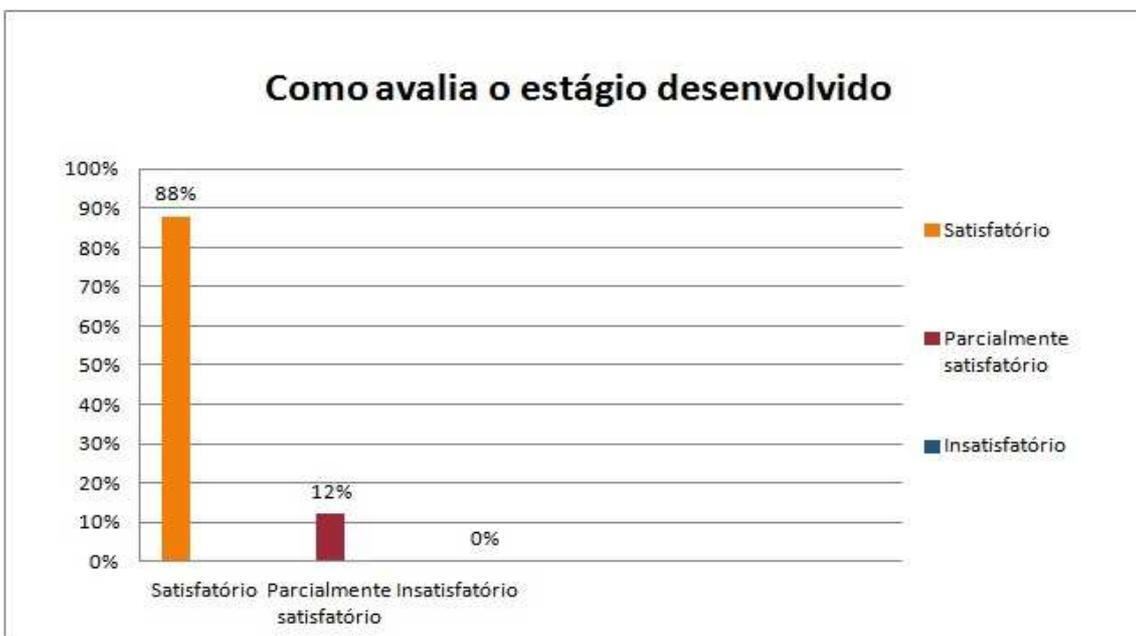


Gráfico 27

Fonte: pesquisa direta, 2012.

A avaliação majoritariamente positiva feita pelos alunos deve-se principalmente, segundo os fatores citados por eles, a) identificação com a área em que realiza o estágio, 28%; b) possibilidade que este tem representado na aquisição conhecimento/experiência no enfrentamento das demandas, 20%; c) boa relação com a instituição/equipe/supervisor do campo de estágio, que estes afirmam ter, com 24%; d) visualização da relação teoria/prática no cotidiano do campo de estágio, 16%; e) 12% não responderam. (Ver gráfico 28)

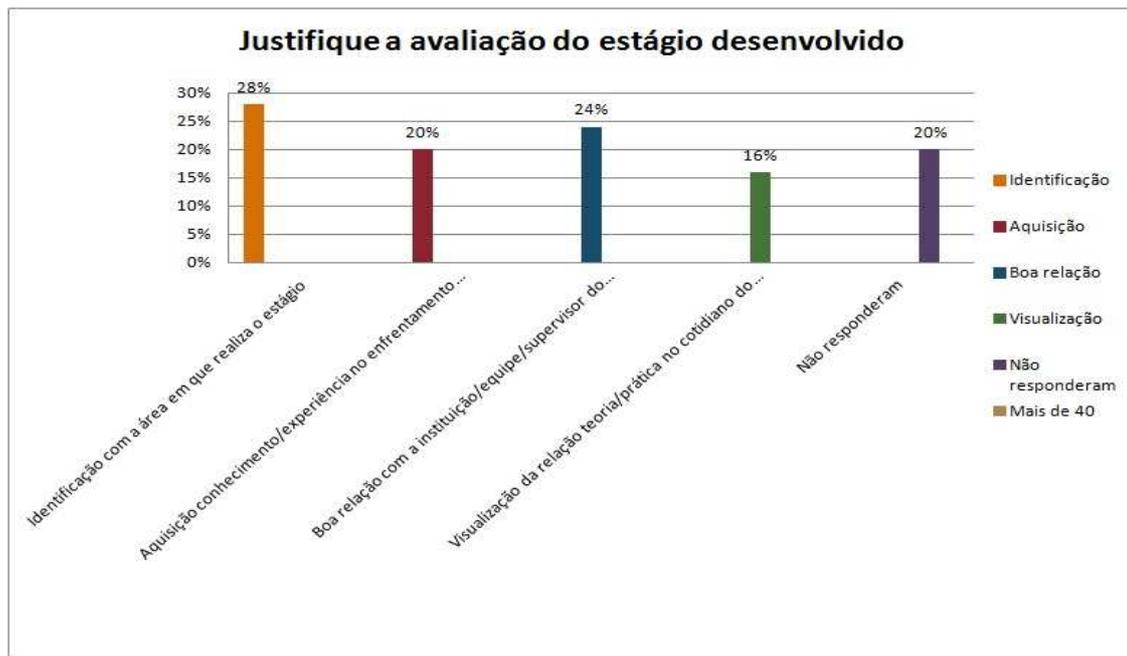


Gráfico 28

Fonte: pesquisa direta, 2012.

Mediante os dados apresentados, através da observação, e das falas dos alunos, percebeu-se que os motivos de satisfação referem-se exclusivamente ao campo de estágio e a supervisão de campo. Em contrapartida os dilemas apresentados com maior percentual referem-se diretamente ao cotidiano acadêmico e supervisão de campo. (Ver gráfico 29)

Das dificuldades e dilemas vivenciados, os alunos apontam: a) dificuldade na inserção/ mudança de campo de estágio, com 24%; b) dificuldade de conciliar com o trabalho, 16%; c) dificuldade na elaboração/aplicação do projeto de intervenção 16%; com percentuais menores temos a d) ausência do supervisor acadêmico e de campo 8%; e) dificuldade de relacionamento com a administração da instituição 8%.

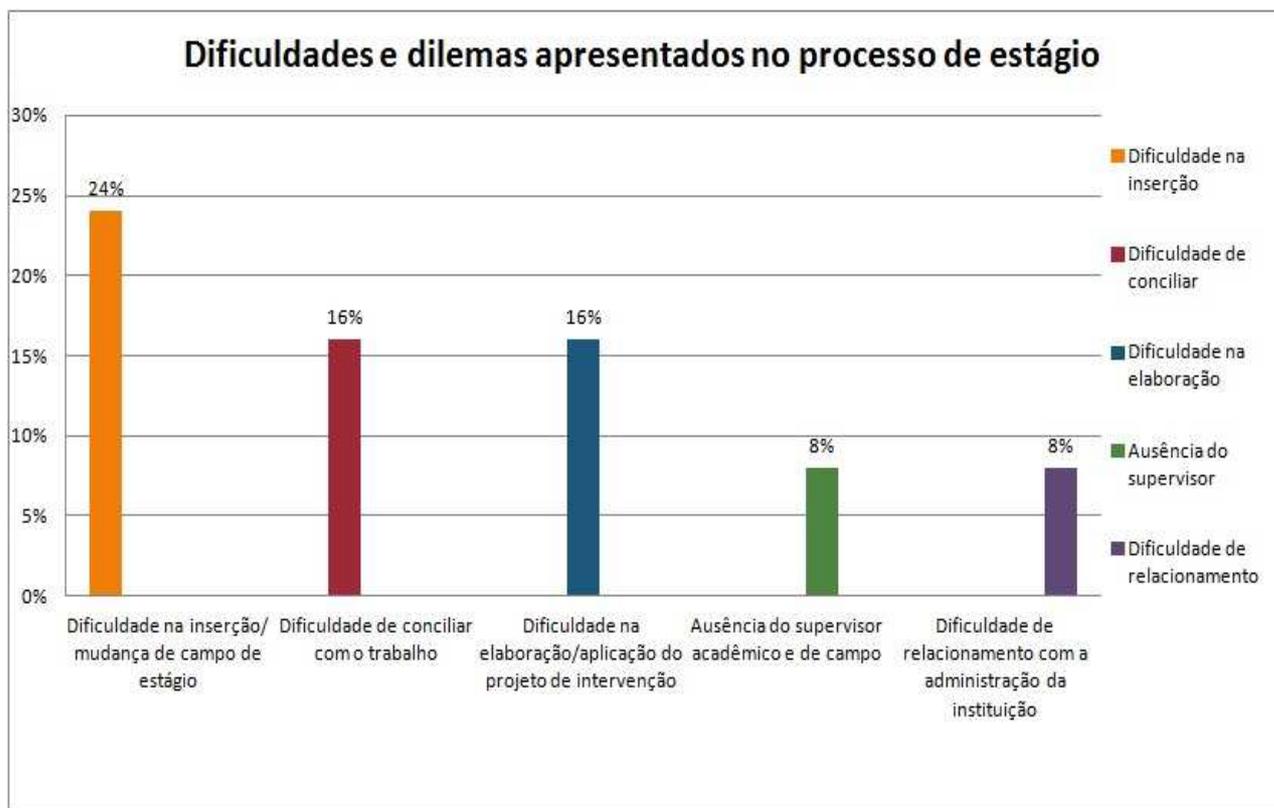


Gráfico 29

Fonte: pesquisa direta, 2012.

No que tange as colocações dos discentes sobre sugestões e contribuições ao processo de estágio, a maioria deles a) 60% responderam que não tem o que sugerir; b) 12% sugerem que fosse possível o aluno realizar o estágio em mais de uma área de atuação; c) 8% sugerem que os alunos sejam inseridos em instituições que possuam uma demanda considerável; d) 8% sugerem maior apropriação dos casos dos usuários; e) 4% sugerem visitas institucionais antes da inserção em campo, para auxiliar na descoberta de aptidões; f) 4% sugerem remuneração ao supervisor acadêmico; g) 4% maior presença da supervisão acadêmica. (Ver gráfico 30)

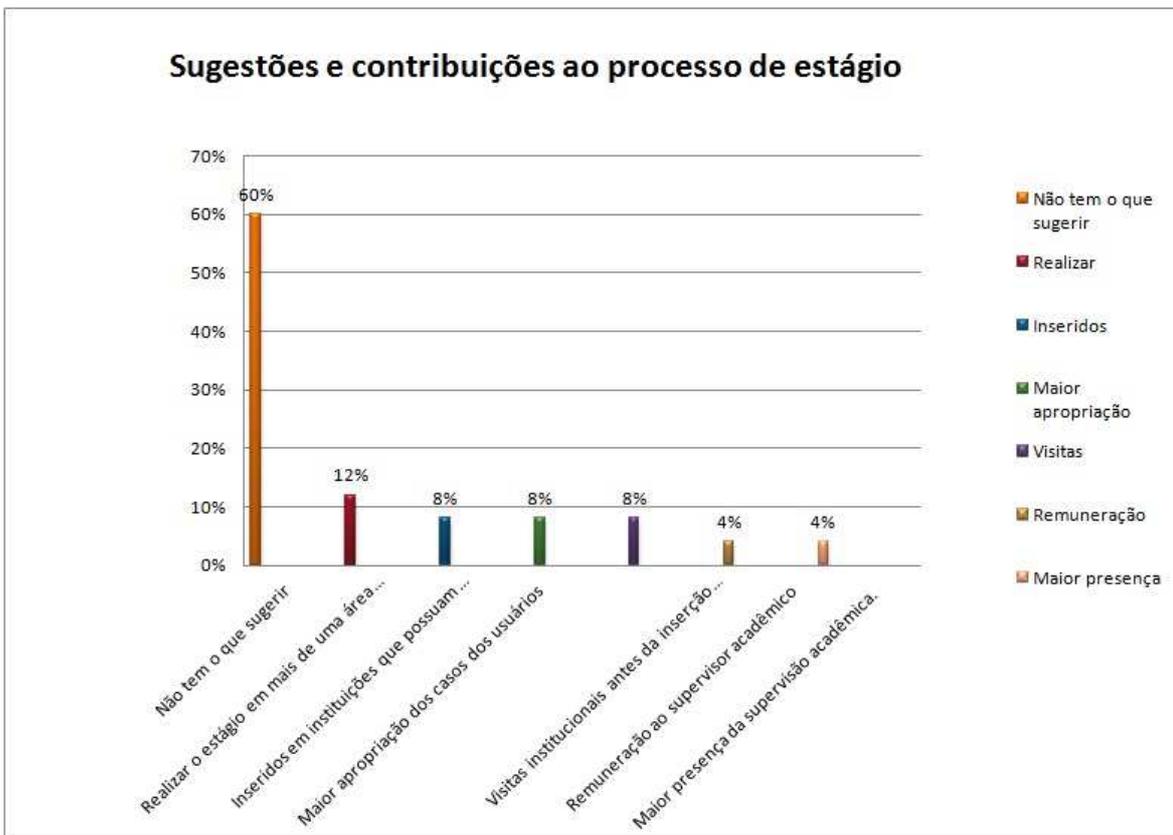


Gráfico 30

Fonte: pesquisa direta, 2012.

Como observado às sugestões relacionam-se ao interesse dos alunos por uma maior apropriação dos espaços sócio-ocupacionais. Confirma-se na percepção desses alunos, que as condições de trabalhos oferecidas aos profissionais deixam a desejar, no que diz respeito à remuneração do supervisor acadêmico, que se pode inferir que seja o mesmo tutor de sala, super explorado no seu ambiente de trabalho.

O que nos leva a confirmar que apesar das dificuldades, os discentes reconhecem a importância do estágio e se apropriam do seu contributo para sustentar a formação acadêmica deficitária que são oferecidas pelos polos de EAD. Assim como, apontam as carências de sua formação, da precarização das condições de trabalho dos profissionais, aliada aos problemas de ordem administrativa de funcionamento das unidades, como dilemas para a materialização do estágio.

Diante do exposto, é mister considerar que o nosso propósito não seja aqui “vilanizar” ou condenar o EAD. Mas problematizar suas reais implicações ao processo formativo e sob a ótica dos discentes, entender como tem acontecido à formação profissional neste universo e colocando em pauta a reafirmação da luta pela defesa de uma formação digna, de qualidade, defendida coletivamente.

---

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Pode-se dizer do panorama atual, que os rebatimentos das reformas operadas pelos projetos neoliberais, levaram a educação, através das reformas educacionais, à situação alarmante de mercantilização. As Reformas do Estado são visíveis não somente no campo da educação, contudo, a evidência da precarização do ensino é perceptível especialmente no ensino superior, que foi afetado pela expansão da mercantilização e pelos interesses capitalistas de obtenção de lucros.

Com o sucateamento das universidades públicas e a escassez de investimentos, aliado a expansão das instituições de ensino superior da iniciativa privada e a consolidação da modalidade de educação à distância, confortavelmente o Estado tem se eximido de garantir acesso ao ensino superior, através da expansão do ensino público, e ao contrário disto, tem “*injetado*” grandes somas de dinheiro público na iniciativa privada, beneficiando o empresariado do ramo da educação com esta lógica.

Assim, o Estado busca suprir a demanda dos segmentos da sociedade que anseiam ingressar no ensino superior, mas em função do número reduzido de vagas não adentram nas universidades públicas. Desta maneira, a EAD sob o fetiche de oportunizar e democratizar o acesso ao ensino, na realidade dos fatos tem servido para executar genuína mercantilização do ensino superior, e respaldada pelo governo cumpri uma funcionalidade na sociedade, no que se refere a conter a pressão do acesso ao ensino superior pelas camadas populares.

Especificamente tratando-se da realidade do serviço social meio a esta conjuntura, é mister mencionar o posicionamento contrário a forma como os cursos à distância tem conduzido a formação dos futuros assistentes sociais.

Dados do CFESS, expostos nas páginas anteriores apontando para situação alarmante da formação no Brasil e corroboram-se nos dados obtidos com esta pesquisa de campo: os polos de EAD do universo pesquisado, não possuem infraestrutura suficiente, de recursos físicos, materiais e humanos para garantir a formação defendida pela categoria.

O Ministério da Educação, maior órgão regulador da educação no país legitima e legaliza a operacionalização do ensino à distância no Brasil. Desta forma, a EAD é sem

dúvidas uma realidade dada, que nas palavras de alguns discentes “*veio para ficar*”, por isso muitos alunos e profissionais que estão ligadas a esta modalidade questionam a posição contrária do conjunto CFESS/CRESS/ABEPSS/ENESSO.

No entanto, apesar da regulamentação do MEC, esta por si só não garante a qualidade dos serviços prestados, o que foi confirmado com o trabalho de pesquisa deste estudo, uma vez que deliberações do próprio ministério estão sendo descumpridas, a saber, as resoluções contidas nos Referenciais de qualidade para os cursos de graduação à distância (2007).

No tocante ao perfil discente, os dados apontam para a predominância de mulheres, em faixa etária que vai de 31 a mais de 40 anos. O estado civil apresentou percentuais iguais para casados e solteiros (48%), desta forma quase metade é composta por indivíduos casados que possuem núcleo familiar próprio, tendo em média dois filhos. Maioria trabalhadora, possuindo renda individual de um a dois salários mínimos e renda familiar de três a quatro salários mínimos. Residem no mesmo município em que estudam e advém do ensino público (ensino médio e fundamental).

Os alunos demonstram deficiência na apropriação crítica de elementos fundamentais que perpassam a formação acadêmica, porém os dados da pesquisa demonstram claramente que estes não estão alheios à realidade na qual estão inseridos.

O principal motivo que leva a escolha da modalidade de EAD como opção para acessar o ensino superior, refere-se à dificuldade em conciliar os estudos com a família e o trabalho. A vantagem remete a comodidade de não ter aula todos os dias, o que beneficia a parcela trabalhadora, casada, que não possui tempo para dedicar-se integralmente aos estudos, pois na EAD as aulas acontecem de uma a duas vezes na semana. Das dificuldades a serem enfrentadas pelos discentes de EAD, a mais citada refere-se à ausência do professor em sala de aula. O que demonstra a falta que a interlocução em sala de aula e a orientação do docente fazem, uma vez que as discussões são escassas, pois as aulas são exibidas via satélite e as dúvidas são esclarecidas via e-mail.

Contudo, a visão dos alunos sobre a referida modalidade é majoritariamente positiva, isso se deve a oportunidade que a EAD representa, em função da possibilidade de conciliar estudos e trabalho, uma vez que o tempo dispensado nas aulas e o custo para manter a graduação condizem com as condições dos estudantes.

Em contrapartida, a visão dos discentes sobre a instituição de EAD é predominantemente negativa, uma vez que os alunos alegam a falta de compromisso por parte da instituição e recursos físicos e matérias insuficientes.

No universo pesquisado, todos os tutores de sala e supervisores (campo e acadêmico) possuem formação em serviço social. Porém as condições de estudo e trabalho oferecidas pelos polos de EAD aos discentes de docentes são alarmantes.

Referente às condições oferecidas aos alunos: os polos de EAD não possuem biblioteca (o que caracteriza descumprimento dos Referenciais de qualidade para os cursos de graduação à distância) e os recursos disponibilizados pela instituição para o processo de ensino-aprendizagem se resumem a: apostilas impressas, biblioteca virtual; slides, CD-ROM; web aula; sites e portais das instituições.

Em relação ao estágio curricular obrigatório, no que se refere à inserção em campo de estágio, esta não acontece em consonância com o que é deliberado pela PNE e pela Resolução CFESS N° 533. Os dados apontam ainda para a inexistência de atividades nos polos de EAD que articulam ensino, pesquisa e extensão.

Da avaliação do aprendizado da PNE, Lei de Estágio, Resolução CFESS, caracterização de campo de estágio e projeto de intervenção, 60% afirmam estarem satisfeitos.

Porém, no que diz respeito aos “princípios norteadores da realização do estágio”, preconizados na PNE, entre eles: “a indissociabilidade entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico operativa”, na avaliação dos alunos acerca do aprendizado desses elementos, 64% afirmam estarem insatisfeitos.

Em relação a outro princípio: a “indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e de campo”, pode-se inferir que também não acontece uma vez que, na avaliação do supervisor de campo, 8% afirmam estarem insatisfeitos, enquanto que na avaliação do supervisor acadêmico esse percentual de insatisfação sobe para 48%. Ou seja, a supervisão acadêmica na visão dos discentes tem deixado a desejar se comparada a supervisão de campo.

Reflexo das condições de trabalho do tutor/supervisor, que como dito anteriormente os dados indicam que somente um profissional executa essas duas funções. O profissional vê-se então sobrecarregado e impossibilitado de desenvolver seu trabalho como deveria, o que culmina na insatisfação do aluno e perda para a formação acadêmica deste.

A avaliação majoritariamente positiva do estágio feita pelos alunos pode ser relacionada ao fato de que estes enxergam no momento do estágio a possibilidade de “troca”, ou seja, de interlocução com outros agentes que enriquecem a formação.

O estágio é espaço por excelência de aprendizado, no processo da formação. Na realidade dos polos de EAD, universos desta pesquisa, segundo dados apresentados pelos discentes, essa oportunidade não é garantida no ambiente acadêmico, tendo em vista as condições precárias oferecidas pela instituição, e a realidade acadêmica perversa na qual estes alunos encontram-se.

Assim estes não tem acesso a uma formação que abarque todos os elementos necessários a uma formação acadêmico-profissional crítica e comprometida com a realidade social na qual o futuro profissional será inserido.

Como dito anteriormente a oposição não é contra a modalidade de EAD, muito menos a incorporação das tecnologias de informação aos processos educativos, porém a categoria profissional não pode deixar de se manifestar contra as denúncias de formação precária que tem recebido.

Denúncias estas que este trabalho vem corroborar e que compõem a argumentação para defesa intransigente do ensino público, gratuito e de qualidade, e da formação acadêmico-profissional em serviço social de acordo com o que preconiza o projeto ético-político profissional.

## REFERÊNCIAS

---

ABEPSS. **Política Nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – Abepss**. Temporalis, Brasília, ano 1, n. 17, jan./jul. 2009.

ABEPSS. **Diretrizes Curriculares**. 1999

ABEPSS. **Diretrizes Gerais para o curso de serviço social**. Rio de Janeiro, 1996.

Abra-EAD- **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância**. Coordenação: Fábio Sanchez. 4. Ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2008.

ALVES, João Roberto Moreira. **A história da EAD no Brasil**. In: Educação à distância: o estado da arte. LITTO, Fredric Michel. FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. (org.) São Paulo: Pearson Education do Brasil, p. 9-13. 2009.

ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. Disponível em: <http://www.abed.org.br/> Acesso em 09/11/12.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para os cursos de graduação à distância**. Brasília, agosto de 2007.

\_\_\_\_\_. E-MEC. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br>. Acesso 02/11/2012

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação a Distância – SEED. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 09/11/12.

BRASIL. **Lei nº. 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005**. Presidência da República. Brasília, DF.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006** Presidência da República. Brasília, DF.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 06**. Fixa os mínimos de conteúdo e de duração do Curso de Serviço Social. 1982.

\_\_\_\_\_. **COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR- Capes**. Portal da UAB- Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br>. Acesso em 09/11/12.

\_\_\_\_\_. **PORTAL UFRB-** Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Disponível em: <http://ufrb.edu.br>. Acesso em 09/11/12.

BRASIL. BRESSER PEREIRA. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995.

BATISTA, Wagner Braga. **Educação à distância e o refinamento da exclusão social**. In: Conecta Revista On-Line de Educação à Distância. Número 4. Fevereiro/2002. Disponível em <http://www.revistaconecta.com>. Acesso em 12/11/12

BARRETO, Hugo. **Aprendizagem por televisão**. In: Educação à distância: o estado da arte. LITTO, Fredric Michel. FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. (org.) São Paulo: Pearson Education do Brasil, p. 449-455. 2009.

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

BULHÕES, Paulo N. S. **As novas tecnologias de informação e comunicação (TIC's) no ensino de Administração: opiniões de professores e alunos do curso de Administração da UFRN**. In: Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração. ANGRAD. 2001. Disponível em: [http://www.angrad.org.br/area\\_cientifica/artigos\\_de\\_divulgacao](http://www.angrad.org.br/area_cientifica/artigos_de_divulgacao). Acesso em 10/11/12

BIANCO, Nelia R. **Aprendizagem por rádio**. In: Educação à distância: o estado da arte. LITTO, Fredric Michel. FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. (org.) São Paulo: Pearson Education do Brasil, p. 56-64. 2009.

CINSE. Mila. **A “feminização” da assistência social: apontamentos históricos para uma análise de gênero**. III Jornada Internacional de Políticas Públicas São Luís, 28 a 30 de agosto 2007.

COSTA. Francilene Soares Medeiros. **Instrumentalidade do Serviço Social: dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa e exercício profissional**. Dissertação de mestrado. Natal, UFRN, 2008.

CRUZ, Dulce Márcia. **Aprendizagem por videoconferência**. In: Educação à distância: o estado da arte. LITTO, Fredric Michel. FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. (org.) São Paulo: Pearson Education do Brasil, p. 87-94. 2009.

CFESS. **Plano de Lutas em Defesa do Trabalho e da Formação e Contra a Precarização do Ensino Superior**. 2009. Disponível em: [www.cfess.org.br](http://www.cfess.org.br). Acesso em 09/11/2012.

\_\_\_\_\_. **Campanha Educação não é Fast-Food: Diga Não Para a Graduação à Distância em Serviço Social**. 2011. Disponível em [www.cfess.org.br](http://www.cfess.org.br). Acesso em 09/11/2012.

\_\_\_\_\_. **Carta Aberta aos Estudantes e Trabalhadores dos Cursos de Graduação a Distância em Serviço Social no Brasil**. Disponível em <http://www.cfess.org.br>. Acesso em 09/11/2012.

\_\_\_\_\_. **Sobre e incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social.** Brasília. 2008. Disponível em <http://www.cfess.org.br>. Acesso em 09/11/2012.

\_\_\_\_\_. **Resolução CFESS nº 533**, de 29 de setembro de 2008. Regulamenta a SUPERVISÃO DIRETA DE ESTÁGIO no Serviço Social. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.cfess.org.br>. Acesso em 09/11/2012.

ESTEVÃO, Ana Maria R. **O que é serviço social.** São Paulo: 1985. Editora Brasiliense.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5ª ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2007.

GONÇALVES, Marluce Torquato Lima. NUNES, João Batista Carvalho. **Tecnologias de informação e comunicação: limites na formação e prática dos professores.**

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional.** São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. **Renovação e conservadorismo no serviço social.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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

\_\_\_\_\_. **Reforma do Ensino superior e serviço social.** In: Temporalis, Brasília, ano 1, n. 1, p. 35- 80, jan./jun. 2000.

INED. **Instituto Nacional de Educação à Distância.** Disponível em: <http://www.institutonacional.com.br>. Acesso em 09/11/12.

LANDRY, Réjean. **A análise de conteúdo.** In: GAUTHIER, Benoît. Investigação Social-Da problemática à colheita de dados. P.345- 3723ª ed. Lusociência, 2003.

LEWGOY, Alzira Maria Baptista. **A política de educação superior e a formação Profissional em Serviço Social: reflexões para o debate,** Vitória, 2011.

LIMA, Kátia. **Contrarreforma da educação superior e formação profissional em serviço social.** In: Temporalis, Brasília, ano 8, n. 15, p. 17-36, 2008.

MONTAÑO, Carlos. DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e serviço social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica.** São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Reforma do Estado e impactos no ensino superior.** In: Temporalis, Brasília, ano 1, n. 1, p. 11- 34, jan./jun. 2000.

NUNES, I. B. **Noções de Educação a Distância.** In: Revista Educação a Distância Números 4-5. 1994. Brasília, Instituto Nacional de Educação a Distância, p. 7-25.

\_\_\_\_\_. **A história da EAD no mundo.** In: Educação à distância: o estado da arte. LITTO, Fredric Michel. FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. (org.) São Paulo: Pearson Education do Brasil, p. 2-8. 2009.

OLIVEIRA, Cirlene Aparecida Hilário da Silva. **Estágio supervisionado curricular em serviço social: elementos para reflexão.** In: Temporalis, Brasília, ano 9, n. 17, p. 35- 80, jan./jun. 2000.

ORTIZ, Fátima da Silva Grave. **O serviço social e sua imagem: avanços e continuidades de um processo em construção.** Tese de doutorado. Rio de Janeiro, UFRJ. 2007.

PALMIERI, Ingredi. SANTOS, Paulo Roberto Félix dos. **Educação à distância e a formação profissional em serviço social no estado de Sergipe no período de 2004 à 2008 .** São Cristóvão: UFS, 2008.

PEREIRA, Larissa Dahmer. **Educação e serviço social: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional.** São Paulo: Xamã, 2008.

PEREIRA, J. C. R. **Análise de dados qualitativos: estratégias metodológicas para as ciências da saúde, humanas e sociais.** 3ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

SANTOS, Josiane Soares. **Neoconservadorismo pós-moderno e serviço social brasileiro.** São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Cláudia Mônica. **As entidades do Serviço Social brasileiro na defesa da formação profissional e do projeto ético-político.** In: Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 108, p. 785-802, out./dez. 2011.

SANTOS. Cláudia Mônica. **Os instrumentos e técnicas: mitos e dilemas na formação profissional do assistente social no Brasil.** Tese de doutorado. Rio de Janeiro, UFRJ. 2006.

SILVA, Edivan Claudino Soares. **Educação a distância e os ambientes virtuais de aprendizagem** In: Anais do V EPEAL- Pesquisa em Educação: desenvolvimento, ética e responsabilidade social. 2011 sp.

SILVA, Marcela Mary José. **Educar para vencer ou educar para vencidos? A mão visível do Banco Mundial na educação da Bahia.** In: Anais do XIII Congresso Brasileiro

de Assistentes Sociais- CBAS. Brasília, 31 de julho a 05 de agosto de 2010.

RIBEIRO. Eleuza Bilemjian. **O processo de formação profissional do assistente social: o estágio curricular obrigatório.** Tese de doutorado. Rio de Janeiro, UFRJ. 2008.

SIQUEIRA. Mônica Maria Nunes da Trindade. **A formação do assistente social: a efetividade na supervisão de estágio.** Dissertação de mestrado. São Paulo, PUC. 2006.

TORRES, Regina Maria de Fátima. **EAD no ensino profissionalizante.** In: Educação à distância: o estado da arte. LITTO, Fredric Michel. FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. (org.) São Paulo: Pearson Education do Brasil, p. 196-201. 2009.

KIPNIS. Bernardo. **Educação superior a distancia no Brasil: tendências e perspectivas.** In: Educação à distância: o estado da arte. LITTO, Fredric Michel. FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. (org.) São Paulo: Pearson Education do Brasil, p. 209-214. 2009.

## APÊNDICES

---

### UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA - UFRB CENTRO DE ARTES, HUMANIDADES E LETRAS - CAHL

#### Questionário

**Objetivo:** Conhecer como é realizado o estágio curricular obrigatório (estágio supervisionado) por alunos inseridos na modalidade de educação à distância.

#### Primeira parte- DO ALUNO

1. **Instituição a qual está vinculado (a)** \_\_\_\_\_
2. **Semestre que está cursando** ( ) 5° ( ) 6° ( ) 7° ( ) 8°
3. **Sexo** ( ) Masculino ( ) Feminino
4. **Estado Civil** ( ) Solteiro ( ) União estável ( ) Casado ( ) Viúvo  
( ) Divorciado ( ) Desquitado
5. **Faixa etária** ( ) De 16 a 20 anos ( ) De 21 a 25 anos ( ) De 26 a 30 anos ( )  
De 31 a 35 anos ( ) De 36 a 40 anos ( ) Mais de 40 anos
6. **Exerce atividade laborativa?** ( ) Sim ( ) Não
7. **Reside no município em que estuda?** ( ) Sim ( ) Não
8. **Renda mensal individual**  
( ) De 1 a 2 salários mínimos ( ) de 5 a 6 salários mínimos  
( ) De 3 a 4 salários mínimos ( ) Mais de 6 salários mínimos
9. **Renda mensal da família**  
( ) De 1 a 2 salários mínimos ( ) de 5 a 6 salários mínimos  
( ) De 3 a 4 salários mínimos ( ) Mais de 6 salários mínimos
10. **Possui filhos?** ( ) Não ( ) Sim
11. **Em caso afirmativo, quantos filhos possui?**  
( ) 1 filho ( ) 3 filhos ( ) 2 filhos ( ) Mais de 3 filhos
12. **Onde cursou o ensino fundamental (5ª à 8ª série)?**  
( ) Instituição pública ( ) Instituição privada ( ) Instituição privada, com bolsa  
( ) Outro \_\_\_\_\_
13. **Onde cursou o ensino médio (1º, 2º e 3º ano)?**  
( ) Instituição pública ( ) Instituição privada ( ) Instituição privada, com bolsa  
( ) Outro \_\_\_\_\_
14. **Por que escolheu cursar o ensino superior na modalidade de Educação à Distância?**  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
15. **Quais são as vantagens de cursar o ensino superior na modalidade EAD?**  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**16. Quais as dificuldades de cursar o ensino superior na modalidade EAD?**

---

---

**17. Qual a sua visão sobre a modalidade de ensino a distância?**

---

---

**18. Qual a sua visão a respeito da instituição a qual está vinculado?**

---

---

**Segunda parte- DA INSTITUIÇÃO**

**19. A instituição possui biblioteca?** ( ) Sim ( ) Não

**20. Se sim você utiliza com frequência?**

( ) Nunca ( ) Poucas vezes ( ) Quase sempre ( ) Sempre

**21. Qual (is) material(is) a instituição disponibiliza para o processo de ensino-aprendizagem?**

**22. Qual é a formação do tutor contratado pela instituição?**

**23. A instituição possui grupos pesquisa e extensão?** ( ) Sim ( ) Não

**24. Qual(is) atividade(s) complementar(es) você já realizou ou realiza?**

**Terceira parte-DO ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO**

**25. De que forma ocorreu sua inserção no campo de estágio**

( ) Providenciado pela coordenação do curso ( ) Providenciado pelo aluno

( ) Providenciado em conjunto (você e instituição)

( ) Outros \_\_\_\_\_

**26. Qual a formação do supervisor acadêmico?**

**27. Como avalia a supervisão acadêmica?**

( ) Satisfatória

( ) Parcialmente satisfatória

( ) Insatisfatória

**28. Qual a formação do supervisor de campo?**

**29. Como avalia a supervisão de campo?**

( ) Satisfatória

( ) Parcialmente satisfatória

( ) Insatisfatória

**30. Você conhece a Política Nacional de Estágio, a Lei de Estágio N° 11.788/2008, a Resolução CFESS N° 533/2008, caracterização de campo de estágio, projeto de intervenção?**

( ) Sim ( ) Não

**31. Faz uso deles?** ( ) Sim ( ) Não

**32. Como você avalia o aprendizado dos itens citados acima (PNE, Lei de Estágio, Resolução CFESS N° 533, caracterização, projeto de intervenção)**

- ( ) Satisfatória
- ( ) Parcialmente satisfatória
- ( ) Insatisfatória

**33. Como você avalia a sua formação profissional, em termos de conhecimento ético-político, teórico-metodológico e técnico-operativo, fundamentais para a realização do estágio?**

- ( ) Satisfatória
- ( ) Parcialmente satisfatória
- ( ) Insatisfatória

**34. Como você avalia o estágio desenvolvido?**

- ( ) Satisfatória
- ( ) Parcialmente satisfatória
- ( ) Insatisfatória

**35. Justifique a avaliação feita do estágio.**

---

---

**36. Quais as dificuldades e dilemas vivenciados no processo de realização do estágio supervisionado?** \_\_\_\_\_

---

---

**37. Quais as suas sugestões/ contribuições a esse processo?** \_\_\_\_\_

---

---