



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E
SUSTENTABILIDADE NA AMAZÔNIA

MARIA JOSÉ DA GUIA RODRIGUES

ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO NO SERVIÇO SOCIAL: o desafio da supervisão na
formação profissional.

MANAUS/AM
2024

MARIA JOSÉ DA GUIA RODRIGUES

ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO EM SERVIÇO SOCIAL: o desafio da supervisão na formação profissional.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para obtenção do grau de mestre(a) em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia.

Linha de pesquisa 1: Serviço Social, Trabalho e Políticas Públicas

Orientadora: Prof^ª. Dra. Lucilene Ferreira de Melo

MANAUS-AM
2024

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

R696e Rodrigues, Maria José da Guia
Estágio não obrigatório no Serviço Social : o desafio da supervisão na
formação profissional. / Maria José da Guia Rodrigues. - 2024.
99 f. ; 31 cm.

Orientador(a): Lucilene Ferreira de Melo.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa
de Pós-Graduação em Serviço Social, Manaus, 2024.

1. Estágio não obrigatório. 2. Formação profissional. 3. Supervisão
acadêmica. 4. Estágio. I. Melo, Lucilene Ferreira de. II. Universidade
Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. III.
Título

MARIA JOSÉ DA GUIA RODRIGUES

ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO EM SERVIÇO SOCIAL: o desafio da supervisão na
formação profissional.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia da
Universidade Federal do Amazonas, sob a orientação da
Prof.^a. Dra. Lucilene Ferreira de Melo, como requisito
para obtenção do grau de mestra em Serviço Social e
Sustentabilidade na Amazônia.

Aprovada em 27 de dezembro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dra. Lucilene Ferreira de Melo
Universidade Federal do Amazonas – UFAM
Presidente

Prof.^a. Dra. Andreza Weil
Universidade Federal do Amazonas – UFAM
Membro interno

Prof.^a. Dra. Roberta Justina
Universidade Federal do Amazonas – UFAM
Membro externo

Dedico esse trabalho aos meus pais Vanuleida e José, ao meu esposo Júnior, as minhas irmãs, meus irmãos, as minhas adoradas sobrinhas Maria Cecilia, Maria Isis, Sara Liz e meus sobrinhos Pedro Jorge e José.

AGRADECIMENTOS

A trilha do mestrado nunca esteve em meus planos e durante todo o período da graduação parecia ser algo tão distante da minha realidade e por muito tempo acreditei não ter a capacidade, enfim estou aqui escrevendo os agradecimentos que se tornaram tão difíceis quanto a escrita da dissertação.

Agradeço primeiramente a Deus, que sempre me deu força e discernimento para minhas escolhas, sendo a luz que guia minha vida.

Aos meus pais Vanuleida e José por serem meu suporte de vida e mesmo tendo pouco para oferecer me ofereceram tudo na vida que foi a educação. As minhas irmãs Vanessa, Mainessa e Sheila por me ajudarem sempre que preciso e vibrarem comigo cada conquista, aos meus irmãos Rodrigo, Victor e Vinicius. As minhas sobrinhas Maria Cecília, Maria Isis, Sara Liz e meus sobrinhos Pedro Jorge e José, que em todos os momentos da minha vida transmitem felicidade e amor com seus gestos singelos de carinho.

Ao meu esposo e companheiro de vida Júnior por compreender minha ausência, ser a calma nos dias mais difíceis e positivo com as adversidades da vida.

À minha amiga Maysa por ouvir meus lamentos nos momentos difíceis e sempre estar disposta a auxiliar no que for preciso. Aos meus amigos e colegas que sempre emanaram boas vibrações meu muito obrigada.

Agradeço a professora Dra. Lucilene Ferreira de Melo por toda a parceira que iniciou antes mesmo do mestrado, obrigada por escolher dividir esse processo comigo, gratidão por ser essa orientadora cheia de luz e compreensão, acredito que sem você eu não teria conseguido vencer a batalha, sua positividade e alegria muito me alegraram nos momentos em que pensei não conseguir, obrigada por segurar em minha mão e não me deixar desistir.

Ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia pelo apoio e aos professores por todos os ensinamentos, obrigada por compartilhar tanto conhecimento.

À Isadora, amiga de graduação que sempre esteve comigo e foi uma grande incentivadora para que eu pudesse fazer o processo seletivo do mestrado, lhe agradeço por todo companheirismo durante toda a minha vida acadêmica.

Aos amigos que construí durante essa jornada, em especial minha companheira de orientação Deise e os demais Thuane, Emily, Luana, Keysiane, Edivane. A turma de 2022 meu muito obrigada por compartilharem esse processo junto comigo.

À professora Dra. Roberta Justina que faz parte da minha formação acadêmica, contribuindo na construção da minha versão pesquisadora e me apresentando essa temática a qual tanto me identifiquei. Agradeço também a professora Dra. Andreza Weil por todas as contribuições na construção desse trabalho. O aceite de vocês para compor a banca desde a qualificação foi de grande importância.

Aos participantes da pesquisa pela disponibilidade em contribuir com o estudo, agradeço imensamente, sem vocês os resultados não seriam possíveis.

À Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Amazonas (FAPEAM), pela concessão da bolsa de mestrado e apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

Quem não vive para servir, não serve para viver.
Mahatma Gandhi

RESUMO

O presente estudo analisou as demandas e desafios que o estágio não obrigatório impôs à formação de assistentes sociais, com foco nos discentes do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). O estágio foi compreendido como um elemento central no processo de formação profissional, por articular teoria e prática, permitindo a aproximação dos discentes com a realidade social e o exercício da profissão. O objetivo geral foi correlacionar as aprendizagens adquiridas no estágio com as atividades de ensino, enquanto os objetivos específicos buscaram identificar os impactos do estágio não obrigatório, problematizar a supervisão acadêmica, traçar o perfil dos discentes em termos de competências e habilidades e caracterizar os espaços sócio-ocupacionais onde os estágios foram realizados. A pesquisa adotou o materialismo histórico e dialético como referencial metodológico, utilizando abordagens documental e empírica. Foram aplicados formulários e entrevistas qualitativas a discentes de Serviço Social da UFAM envolvidos em estágios não obrigatórios. A análise dos dados foi conduzida com base em categorias como supervisão, articulação teoria-prática e precarização do ensino superior. Os resultados indicaram que o estágio não obrigatório foi, em grande parte, procurado como estratégia de manutenção financeira, sendo essencial para a permanência de muitos discentes na universidade. Contudo, essa busca muitas vezes comprometeu a dimensão formativa, devido à falta de supervisores qualificados no campo de estágio e à predominância de atividades voltadas para a produtividade, em detrimento da aprendizagem. Apesar dessas limitações, constatou-se que o estágio proporcionou oportunidades importantes, como o contato com situações reais de trabalho e o desenvolvimento de competências profissionais alinhadas aos princípios do Projeto Ético-Político do Serviço Social.

Palavras-Chave: Estágio não obrigatório; Formação profissional; Supervisão acadêmica.

ABSTRACT

The present study analyzed the demands and challenges that the non-mandatory internship imposed on the training of social workers, focusing on students of the Social Work course at the Federal University of Amazonas (UFAM). The internship was understood as a central element in the professional training process, as it articulates theory and practice, allowing students to get closer to the social reality and the exercise of the profession. The general objective was to correlate the learning acquired in the internship with the teaching activities, while the specific objectives sought to identify the impacts of the non-mandatory internship, problematize academic supervision, trace the profile of the students in terms of competencies and skills and characterize the socio-occupational spaces where the internships were carried out.

The research adopted historical and dialectical materialism as a methodological framework, using documentary and empirical approaches. Forms and qualitative interviews were applied to students of Social Work at UFAM involved in non-mandatory internships. Data analysis was conducted based on categories such as supervision, theory-practice articulation, and precariousness of higher education. The results indicated that the non-mandatory internship was, to a large extent, sought as a strategy for financial maintenance, being essential for the permanence of many students in the university. However, this search often compromised the formative dimension, due to the lack of qualified supervisors in the internship field and the predominance of activities aimed at productivity, to the detriment of learning. Despite these limitations, it was found that the internship provided important opportunities, such as contact with real work situations and the development of professional skills aligned with the principles of the Ethical-Political Project of Social Work.

Keywords: Non-mandatory internship; Vocational training; Academic supervision.

LISTA DE SIGLAS

ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ABMESS	Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CNE	Cadastro Nacional de Estágio
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
CTDC	Catálogo de Teses e Dissertações da Capes
ENESSO	Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
ICHL	Instituto de Ciência Humanas e Letras
IES	Instituição de Ensino Superior
IFCHS	Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais
IFES	Instituições Federais de Ensino de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDO	Lei de Diretrizes Orçamentárias
LOA	Lei Orçamentária Anual
MEC	Ministério da Educação
PNE	Política Nacional de Estágio
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Gênero dos participantes.....	58
Gráfico 02: Periodização da Graduação.	59
Gráfico 03: Campos de Estágio.	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Concepção de estágio das Políticas de Estágio dos Cursos de Serviço Social (IH06 e IH26).....	31
Quadro 02: Agências de Integração Credenciadas na UFAM.....	32
Quadro 03: Reformas Curriculares.....	43
Quadro 04: Relatos dos participantes da pesquisa.....	71

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I - A DIMENSÃO PEDAGÓGICA NO ESTÁGIO EM SERVIÇO SOCIAL ...	18
1.1 Educação Superior brasileira e a formação em Serviço Social	18
1.1.1 Expansão do ensino superior brasileiro e a legitimação da privatização	19
1.1.2 Mercantilização da educação e a formação em Serviço Social	23
1.2 A dimensão pedagógica no processo de formação profissional	27
1.3 O estágio não obrigatório e a supervisão em Serviço Social	33
CAPÍTULO II - ESTÁGIO E A SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL	38
2.1. O curso de Serviço Social da Universidade Federal do Amazonas	38
2.2. Projeto Pedagógico do curso de Serviço Social	42
2.3. Estágio e Supervisão: análise da Política Nacional de Estágio, Diretrizes Curriculares dos cursos de Serviço Social e demais legislações relacionadas ao estágio curricular	48
CAPÍTULO III - DESVENDANDO O ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO E AS DEMANDAS À FORMAÇÃO PROFISSIONAL	57
3.1. Além da sala de aula: competências, saberes e habilidades do estágio não obrigatório ...	57
3.2. Meandros do Estágio: a relação institucional entre campo e academia	65
3.3. Estágio não obrigatório em cena: trabalho, educação e os impactos na formação	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	82
APÊNDICES	89
APÊNDICE A	90
APÊNDICE B	93
INSTRUMENTAL DE COLETA DE DADOS	93
ANEXOS	97
ANEXO A- PARECER FAVORÁVEL DO CEP	98

INTRODUÇÃO

A proposta desta pesquisa tem como objeto de estudo o processo de estágio em Serviço Social na modalidade não obrigatória com a intenção de identificar demandas oriundas desse processo de ensino-aprendizagem à formação profissional. Parte-se da compreensão que há uma relação intrínseca entre formação profissional e trabalho profissional, mesmo quando ocorre na condição de estagiário. Nessa perspectiva, o debruçar sobre estágio em Serviço Social na modalidade não obrigatória contribuirá para uma análise da formação profissional oferecida num processo contínuo de aproximação à realidade e ao mercado de trabalho.

No Brasil, o estágio é regulamentado pela Política Nacional de Estágio – PNE. Em 1977, foi instituída a Lei nº 6.494/77, que dispõe sobre estágios de estudantes. Essa lei estabeleceu as bases iniciais para a regulamentação dos estágios no país. Em 1986, foi publicado o Decreto nº 87.497/86, que regulamentou a Lei nº 6.494/77, detalhando aspectos como a duração máxima dos estágios e as condições de contratação dos estagiários.

No ano de 2002, a Lei nº 10.748/02 foi criada, promovendo alterações na redação da Lei nº 6.494/77 e trazendo algumas modificações importantes para a política de estágio. Em 2008, foi promulgada a Lei nº 11.788/08, conhecida como Lei do Estágio. Essa lei foi um marco importante, estabelecendo diretrizes gerais para a realização dos estágios no país, tais como carga horária máxima, direitos e deveres dos estagiários e das empresas ou organizações concedentes.

Em 2011, foi publicado o Decreto nº 7.721/11, que regulamentou a Lei nº 11.788/08, fornecendo orientações mais detalhadas sobre os estágios, como critérios para a celebração de convênios entre instituições de ensino e empresas, entre outros aspectos. Em 2012, foi implementado o Cadastro Nacional de Estágios (CNE), um sistema que tem como objetivo registrar as informações sobre os estágios realizados no país, contribuindo para o monitoramento e aprimoramento da política de estágio.

O estágio e sua supervisão compõem um importante pilar na formação de um(a) futuro(a) assistente social. O uso de análises reais relacionadas ao estágio é um passo importante no processo de treinamento, além de oportunizar aos alunos contato com situações reais do trabalho profissional nos seus campos de estágio. Em síntese, o estágio é um momento em que o estudante finalmente vivencia o exercício profissional em um determinado espaço sócio-ocupacional, acompanhado de um assistente social.

A supervisão, por sua vez, é um elemento indissociável do estágio supervisionado, pois se trata de um momento em que o(a) supervisor(a) de campo, supervisor(a) acadêmico(a) e o(a) estudante se dedicam a refletir sobre o exercício profissional, contudo, enfrentam-se grandes desafios para sua efetivação. Entre eles está o processo de precarização do ensino superior, especialmente, a partir da década de 1990, com o aumento do número de cursos privados na modalidade à distância.

Dessa maneira, a questão norteadora para esse estudo é: quais as demandas do estágio curricular não obrigatório na formação profissional em serviço social? O objetivo geral consiste em correlacionar as aprendizagens oriundas do estágio com as atividades de ensino a fim de refletir sobre as demandas postas pelo estágio supervisionado não obrigatório à formação profissional do Assistente Social. Os objetivos Específicos são: identificar os impactos do estágio não obrigatório no Serviço Social a fim de problematizar a supervisão acadêmica; refletir sobre a relação institucional entre as instituições campos de estágios e instituição formadora no que tange à supervisão do estágio supervisionado não obrigatório; elaborar o perfil dos discentes do curso de Serviço Social da UFAM no estágio supervisionado não obrigatório no que tange a competências, saberes e habilidades; caracterizar os espaços sócio-ocupacionais que os discentes do curso de Serviço Social da UFAM estão inseridos no estágio supervisionado não obrigatório.

Nesse sentido, é essencial refletir sobre a formação profissional, particularmente, como um processo ensino-aprendizagem, dentro de um contexto mais amplo da sociedade capitalista, compreendendo suas relações de contradição, sobretudo no que diz respeito à educação superior e ao mercado de trabalho.

O estágio em Serviço Social se destaca no processo de formação dos profissionais do Serviço Social, como sendo um espaço de aprendizagem que envolve os sujeitos que fazem parte da categoria profissional, quais sejam os (as) discentes/estagiários, os (as) docentes/supervisores (as) acadêmicos (as) e os (as) assistentes sociais/supervisores (as) de campo, com a inserção dos (as) discentes nos espaços ocupacionais da profissão.

O estágio supervisionado não obrigatório em Serviço Social é perpassado por um processo de reconstruções contínuo nos parâmetros do Projeto Ético Político com relação à teoria-prática no processo de aprendizagem sob a supervisão de um profissional. Assis e Rosado (2012) destacam que pensar a relação entre teoria e prática no Serviço Social remete-nos a discutir sua compreensão no âmbito do exercício e da formação profissional, das dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa nas quais formam um elo indissociável

na formação e no exercício profissional. Caso haja a ausência dessas dimensões é compreendido que o campo de estágio seja ele obrigatório ou não obrigatório não cumpre as legislações, normativas e diretrizes que norteiam o estágio em Serviço Social.

A formação e o exercício profissional constituem os pilares de sustentação do estágio supervisionado. É nesta relação que o estudante percebe o cotidiano do trabalho do (a) assistente social e identifica que há, na profissão, um conceito de trabalho transversal, e é, nesta perspectiva, que o projeto profissional se delineia.

Atualmente, no contexto da Supervisão em Serviço Social, a aprendizagem não só está associada à aquisição de habilidades ou destreza, mas também pressupõe conhecimentos a respeito “do que se faz”, “como se faz” e “porque se faz” (Carvalho, 2012).

Nesse contexto, entende-se a importância da vivência dos discentes nos campos de estágio não apenas o que lhes é concedido, como também o despertar pelo compromisso ao projeto ético-político. Ressalta-se que, considerando o estágio como um espaço de formação profissional, além da preparação acadêmica dos discentes, é necessário que os campos de estágio também estejam preparados para receber estagiários.

A pesquisa buscará encontrar respostas para a sua indagação por meio do caminho metodológico pautado no materialismo histórico e dialético e, assim, contribuir para a reflexão sobre estágio não obrigatório na formação profissional em serviço social.

O interesse pela temática surgiu pela participação na pesquisa intitulada: *O Estágio não obrigatório no Serviço Social: entre a remuneração e a aprendizagem do fazer profissional* por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, em que pude identificar através de formulário e entrevista um grande número de discentes que buscam o estágio remunerado não obrigatório como meio de se manter e permanecer na Universidade durante o processo de formação.

Os discentes do curso de Serviço Social procuram a prática do estágio não obrigatório por inúmeros motivos, dentre eles se destaca a busca pelo auxílio financeiro que para alguns se torna imprescindível para a permanência no ensino superior, uma vez que a assistência estudantil não contempla todos os discentes em situações de vulnerabilidade social, algumas estratégias de sobrevivência são observadas nos corredores da universidade e entre os intervalos das aulas como a venda de doces e salgados.

Nesse contexto, os discentes recorrem ao estágio supervisionado não obrigatório em diversas fases do curso, a procura vai além do processo de ensino aprendizagem, da aproximação com a realidade social ou dos espaços sócio-ocupacionais da profissão, a procura

da prática do estágio não obrigatório está vinculada, quase que exclusivamente, à busca pelo auxílio financeiro. Ao considerar esse cenário, poderíamos afirmar que a formação acaba precarizada uma vez que o estágio não-obrigatório acaba reduzido à um meio de obter uma renda mínima, distanciando o discente da realidade vivida pela profissão cotidianamente, pois por vezes há a ausência de um Assistente Social como supervisor de campo.

Dessa maneira, evidenciou-se a necessidade de aprofundar os debates sobre as demandas que a modalidade de estágio não obrigatório impõe à formação profissional. Constatou-se em pesquisa anterior (PIB- SA/ 0093/2020- Estágio não obrigatório no Serviço Social: entre a remuneração e a aprendizagem do fazer profissional) a necessidade do discente em inserir-se nesse processo para a sua manutenção na universidade. Mas, partindo da compreensão que o estágio se torna um elemento fundamental no processo de formação do discente de Serviço Social uma vez que propicia a aprendizagem por meio da reflexão crítica sobre a ação profissional e do campo institucional. Nesse espaço também é ampliado o conhecimento da realidade social apoiados por um processo de supervisão de um Assistente Social que compartilha experiências e vivências de situações concretas contribuindo para a elaboração de novos conhecimentos. Entretanto, entende-se que há, ainda, inquietações que motivaram a elaborar esta proposição para buscar mais elementos sobre essa modalidade de estágio não obrigatório, principalmente as imposições à formação profissional.

De acordo com Iamamoto (2011) não se pode desvincular a formação e exercício profissional, são indissociáveis sob o prisma da dialética que apesar das suas particularidades e diferenças se complementam para a garantia da construção de um padrão de excelência para os processos investigativos e interventivos do serviço social. Desvelar a realidade e se reinventar no cotidiano frente os desafios impostos no contexto social contemporâneo se torna vital para garantir a qualidade na formação e no exercício da profissão.

Com o propósito de comprovar a relevância deste estudo, buscaram-se estudos antecedentes ao projeto de pesquisa que está sendo proposto, de modo a situar sua singularidade. Foi realizado, portanto, um levantamento exploratório sobre o tema nos bancos de teses e dissertações de Universidades Federais e Estaduais e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CTD CAPES, a partir das palavras-chave: Serviço Social; Estágio Não Obrigatório; Supervisão de Estágio. Considerando o recorte temporal de dez anos, entre 2009 e 2019 que também corresponde a criação da Política Nacional de Estágio.

No levantamento exploratório ocorreu a coleta de obras relacionadas ao tema. No CTD da Capes, identificaram-se 24 produções, onde 3 são referentes a teses e 21 a produção de dissertações, destacando-se principalmente Universidades das regiões Norte, Nordeste e Sudeste. As produções científicas de teses e dissertações com a temática Estágio Supervisionado permaneceram tímidas aumentando a discussão por volta do ano de 2015 nos programas de pós-graduação.

Na Região Norte, as produções relacionadas à Supervisão no Estágio não obrigatório no Serviço Social, estão principalmente ligadas ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas que possui duas dissertações sobre a temática, mas apenas uma dela tem foco no Estágio Supervisionado; ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da universidade Federal do Pará que possui apenas uma dissertação sobre a temática.

Nesse sentido, a relevância acadêmica desta pesquisa está em apresentar subsídios para desvelar as discussões a respeito do Estágio não obrigatório no serviço social, pois o estágio supervisionado caracteriza-se enquanto mediação necessária no processo de ensino-aprendizagem. A partir dessa configuração, compreende-se que o estágio é um dos elementos centrais na construção da identidade profissional a partir de uma maior aproximação do estagiário com o campo de estágio (Walhers, 2016).

Trata-se de uma temática que visa contribuir com o Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia e à formação em nível de graduação em serviço social, bem como é relevante cientificamente e socialmente na medida em que se propõe a realizar reflexões em torno do estágio não obrigatório em Serviço Social e suas demandas à formação profissional. Visando contribuir para o debate sobre o estágio em Serviço Social.

CAPÍTULO I

A DIMENSÃO PEDAGÓGICA NO ESTÁGIO EM SERVIÇO SOCIAL

1.1 Educação Superior brasileira e a formação em Serviço Social

Para refletir sobre a formação profissional, é fundamental situá-la no contexto social mais amplo das relações sociais que envolvem a produção e a reprodução da vida social. Portanto, este capítulo faz uma breve análise da expansão da educação superior no Brasil e sua relação com a formação em Serviço Social.

Dessa forma, consideramos a educação em seu sentido mais amplo, incluindo processos sócios institucionais e relações sociais que formam uma educação cívica que é articulada em várias dimensões sociais servindo de alicerce para novos tipos de capacidade social em que o acesso aos direitos sociais e o reconhecimento e observância dos direitos humanos são essenciais. Apesar de a educação desempenhar um papel significativo no curso da ascensão e mudança social, ela não pode ser vista sob essa perspectiva apenas como política pública.

Diante disso, vemos que não se deve considerar a educação e todos os demais direitos sociais e humanos de forma desconectada das condições físicas que dão origem à nossa existência. O desenvolvimento de uma educação que fortaleça os sentidos de cidadania, liberdade, democracia e emancipação não pode ser separado das lutas por acesso à saúde, emprego digno, moradia digna, lazer, experiências culturais e tudo mais que, por isso, expressa o extenso processo de desumanização em curso em nosso planeta. Processo que se distingue segundo Antunes, pelo sentido irrevogável dado à vida humana (Antunes, 2005).

A educação pode ser tomada como um dos mais complexos processos constitutivos da vida social. A compreensão da educação como totalidade histórica ultrapassa em muito a abordagem da sua institucionalização nos marcos das ações reguladoras do Estado. A história da educação articula de modo não linear a relação entre as esferas privada e pública, grupal e comunitária, econômica e ideológica da vida em sociedade. Não se propõe aqui a um exame detalhado destas relações, mas a uma explicitação necessária quanto ao modo de abordar o campo da política educacional. Considerando, portanto, a educação como uma dimensão complexa e histórica da vida social, compreende-se a política educacional como uma dada expressão das lutas sociais, em particular, aquelas travadas em torno da disputa pela hegemonia no campo da cultura que não pode ser pensada de forma desconexa da sua dinâmica particular com o mundo da produção (Almeida, 2005, p. 10).

Mundialmente, as pessoas hoje dependem da venda de sua força de trabalho para sobreviver, essa realidade se estende à sociedade brasileira e isso acontece em um momento em

que questões de empregabilidade e renda são cada vez menos vistas como um direito social e são cada vez mais entendidas como uma responsabilidade individual. Segundo Pereira e Almeida (2020) estamos diante de uma significativa mudança ideológica no campo educacional que envolve a reconstituição da noção de uma educação voltada para o desenvolvimento da força de trabalho e, ao mesmo tempo, integrada à formação de um empreendedor, criando no trabalhador a falsa idéia de dono do próprio trabalho.

Neste prospecto, a educação deve ser vista como um direito, não como uma mercadoria, com potencial e poder para ajudar a criar uma nova ordem social. Após identificar esse primeiro desafio no contexto dos debates ideológicos e, conseqüentemente, dos projetos sociais, apontamos para o segundo desafio, que é a necessidade de problematizar o papel da educação nesse conflito. Ressaltamos a importância da utilização da educação "estratégia central" ou "principal caminho" no processo de transformação social (Almeida; Rodrigues, 2020).

Muito embora, conforme afirma Mészáros (2005), não seja possível pensar um processo de superação da atual sociedade sem se pensar o lugar estratégico da educação, em particular, de uma educação radicalmente oposta à da sociedade capitalista.

Portanto, o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração das estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a auto mudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (Mészáros, 2005, p. 65).

Mas não será ela quem conduzirá essa mudança sozinha, pois realizar essa mudança conceitual e redirecionamento das práticas educativas em seus diversos contextos já constitui uma ação política difícil e crucial.

Chagas (2016) aponta que a expansão do ensino superior brasileiro marcou a década de 1990, como parte do projeto de contrarreforma do Estado, que teve o direcionamento alinhado aos interesses dos organismos financeiros internacionais, são eles: o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), sob os ditames do projeto neoliberal em transformar os direitos conquistados com luta em meras mercadorias. Nessa perspectiva, o Serviço Social é afetado negativamente pela expansão da educação no Brasil, particularmente em instituições de ensino superior universitárias, o que coloca em risco a busca pelo tripé de ensino, pesquisa e extensão.

1.1.1 Expansão do ensino superior brasileiro e a legitimação da privatização

O crescimento do processo de industrialização mundial durante a segunda metade do século XX apresentou reflexos ao contexto educacional sob pretexto ambíguo: de um lado tem-

se o desenvolvimento do aparelho escolar em resposta às necessidades produtivas e consumo em massa, de outro em resposta às lutas da classe trabalhadora pela socialização do conhecimento em detrimento do movimento das políticas sociais e alargamento da cidadania.

Nesse sentido, Harvey (1992) salientava que o crescimento do acesso ao ensino superior no mundo estava intimamente relacionado às transformações societárias pós-1970, em decorrência da crise – endêmica e crônica - do padrão de acumulação capitalista pós-guerra e, em resposta ao aprofundamento do projeto neoliberal políticas sociais de saúde, previdência e educação deixam de ser implementadas por ação estatal e cunho universal, para ações focais dos Estados com ampla abertura para exploração mercadológica, passando, portanto, a serem concebidas como “serviços” com finalidade de obtenção de lucro. Os termos “cidadão-consumidor” e “cidadão-pobre” discutidos por Mota (1995) ganham sentido, uma vez que entende-se o primeiro como aquele que possui condições de arcar com planos de saúde, previdência e mensalidades escolares, enquanto o segundo torna-se o alvo das políticas focalizadas estatais e/ou foco de projetos sociais desenvolvidos pelo Terceiro Setor (financiado com recursos públicos).

Sob esta lógica, o investimento na abertura da educação superior, antes concentrada à elite da população, agora apresenta-se como um amplo e lucrativo campo de exploração para os grupos empresariais e, para tanto, é indispensável que hajam elementos ideológicos que justifiquem tal processo e anulem o percepção de educação pública superior como direito, agora transmutada em “serviço”.

Não obstante ao cenário mundial superficialmente delineado acima, o Brasil dos anos 1990 também acompanha tais transformações societárias mediante empenho da burguesia em responder a crise do capital e estrategicamente se posiciona como um celeiro do desenvolvimento do ideário neoliberal e aliado ao processo de reestruturação produtiva da mundialização do capital, significa dizer que, as alterações no padrão de desenvolvimento das políticas educacionais e educação no Brasil, nesse contexto, seguem a lógica descrita por Laval (2004, p. 43) “[...] não encontra mais razão de ser na distribuição o mais igualmente possível do saber, mas nas lógicas de produtividade e rentabilidade do mundo industrial e mercantilista [...]”.

Destarte, a atual conjuntura do projeto educacional brasileiro está intimamente relacionado aos interesses dominantes, tornando-se um campo estratégico de difusão e solidificação dos interesses capitalistas, orientada pela formação da classe trabalhadora para satisfazer as necessidades do capital e, sendo o desemprego uma das maiores expressões da

crise crônica e estrutural do capital, se estabelece um exército de reserva de mão de obra qualificada para satisfazer os interesses do mercado, baseado em um projeto educacional que segundo Ferreira (2018) é marcado pela privatização e mercantilização, que forma trabalhadores capacitados em polivalência e despolitizados, à exemplo, tem-se a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 que esbanja possibilidades para o projeto de privatização da educação superior e, conforme análise de Bercht (2008):

[...] a Constituição Federal reconhecia a existência de instituições privadas, mas não caracterizadas claramente como empresas. A LDB distinguiu as instituições privadas com fins lucrativos das demais e estabeleceu regras para o funcionamento das entidades, passando a permitir a existência de empresas de ensino visando, obviamente, ao lucro.

É para a legitimação do projeto de privatização da educação no Brasil que queremos chamar atenção. Iniciado pela LDB em 1996, o projeto é seguido pelo Plano Nacional de Educação (PNE) sob os temas da Lei nº 10.172 de janeiro 2001, com destaque à opção política do governo de Fernando Henrique Cardoso à expansão das instituições privadas de ensino superior (IPES), tendo em vista que as metas, bem como objetivos e diretrizes da PNE eram voltadas à racionalização dos gastos públicos e incentivo a diversificação do sistema de educação superior. Outro ponto de destaque da legislação foi a ampliação da margem de liberdade das instituições não universitárias, dando preferência ao setor privado.

A lógica de privatização do ensino superior se perpetua desde os mandatos de FHC até os do Presidente Lula através de medidas como: abertura de instituições privadas de ensino superior, ampliação de cursos já existentes, expansão de financiamento estudantil (FIES), criação do Programa Universidade Para Todos (ProUni), além do crescimento da educação à distância e cursos pós-médios. Medidas essas que cumpriam o propósito de oferta de educação superior a até 30% da faixa etária de 18 a 24 anos e, em Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (1998, p. 115) discutiu-se:

O PNE/MEC faz vitrine para os setores interessados no Brasil global e submisso. Visa distribuir títulos e diplomas para profissionais supostamente adequados e necessários ao mercado; consolida a redução dos investimentos do Estado na educação; alija os trabalhadores da educação dos processos de definição da política educacional; dá continuidade à ampla distribuição de pacotes pedagógicos, de forma desvinculada da sociabilidade vivenciada pelo educando.

Outro ponto relevante a se mencionar dentre as determinações da LDB é necessidade de classificação quanto à organização acadêmica das instituições de ensino superior e variados graus de abrangência ou especialização por instituições públicas e privadas de que trata seu art. 45 e atualmente regulamentado pelo Decreto nº 3.806/01 sobre avaliações de cursos e

instituições, e Decreto nº 4.914/03 que trata dos centros universitários, consolidando a forma de ensino não universitário no setor privado, uma vez que este se torna menos oneroso quanto a investimentos em pesquisa e extensão.

Tais medidas possibilitaram o acesso da classe trabalhadora ao ensino superior, possibilitando o aumento de vagas em cursos bem avaliados pelo sistema de avaliação do MEC, conforme previsto na Portaria n. 2.402 de 2001, todavia, permanecia a preocupação quanto a expansão de vagas em detrimento da qualidade de ensino. Cabe ainda mencionar que a referida portaria se deu em tempos nebulosos para o ensino, uma vez que esta foi resultado das pressões da Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior (ABMES) e greve do setor das instituições federais de ensino superior (IFES), evidenciando a afronta à luta em defesa da universidade pública em detrimento da expansão do sistema de ensino superior sem gastos públicos, além do comprometimento com pagamento de juros de dívidas, programas sociais de minimização da pobreza e corrupção (Mancebo; Léda, 2009).

Assim, apesar da expansão ao acesso ao ensino superior da classe trabalhadora, em concomitante, aumenta também o endividamento desta classe com pagamento de dívidas estudantis e juros exorbitantes. Um exemplo concreto se dá com a sanção do governo federal do Programa Universidade para Todos (ProUni) que possui como objetivo central a ampliação do número de vagas na educação superior, contudo, tal aumento da oferta se dá através de bolsas integrais ou parciais financiadas com recursos das isenções fiscais previstas pela Lei nº 9.732/98, sobre o programa, cabe mencionar sobre seu direcionamento:

interiorizar a educação pública e gratuita e combater as desigualdades regionais. Dirige-se aos egressos de escolas públicas ou de escolas particulares na condição de bolsistas integrais e professores da rede pública de ensino básico, e tem entre outros critérios, a isenção de alguns tributos fiscais para as instituições que aderirem ao Programa (Mancebo; Léda, 2009, p. 5).

Com isso, deixa-se claro o “ambiente positivo” entre instituições privadas de ensino superior, uma vez que implicitamente os incentivos fiscais promovidos pelo Estado atendem aos ditames do Banco Mundial, propiciando um concubinato público e privado. O fortalecimento de programas como FIES e ProUni possibilitaram ainda o barateamento das mensalidades, fomentando o falso ideário de igualdade educacional no ensino superior, reafirmando uma ideologia de democratização do ensino ao dissimular a realidade.

Nesse cenário, o princípio da universalidade do acesso à educação, é substituído pela equidade, pressupondo habilidades que garantem o acesso às universidades, cursos sequenciais

de qualificação técnica, profissional ou acadêmica, tal qual discutido por Lima (2021), em tempo, expandem-se as vagas, diploma-se em massa, reduz-se a qualidade do ensino.

A partir disso, ressalta-se a importância da construção de uma formação profissional de qualidade, emancipatória e crítica. Como um processo dialético, a formação não se limita somente ao espaço físico da sala de aula nem mesmo aos debates teóricos, já que deve fornecer diversidade teórica e prática, além do exercício de pesquisas, atividades de extensão, estágio, atividades complementares, requisitos essenciais para a formação, ou seja, que contemple os afluentes da formação, o que pressupõe discutir o tripé ensino, pesquisa e extensão.

Nas palavras de Chauí (1999, p. 1): “a Reforma encolhe o espaço público democrático dos direitos e amplia o espaço privado”, transformando o direito de acesso à educação, como uma mercadoria a ser “comprada”. Ou seja, o ensino superior privado se torna um nicho de mercado. Nos anos de 1990 a 2000, na área da educação, a lógica neoliberal atravessou o ensino superior brasileiro, principalmente pela expansão do setor privado mercantil, que encara a educação como um negócio lucrativo e não um direito social.

Várias são as razões que têm levado a uma ênfase nas possibilidades presentes na esfera do Estado: o processo de redemocratização, a maior participação política, a nova perspectiva de controle social a partir da sociedade e a representatividade alcançada pelos movimentos populares e sindicais na esfera política. Mas também os processos inscritos no âmbito da sociedade civil parecem carecer de contradições e são vistos como respostas unidirecionais e por si só constitutivas de uma força transformadora. É preciso que seja sublinhada a heterogeneidade que assumem as lutas, os sujeitos sociais e suas reivindicações e, em especial, as contradições e dinâmica histórica que revelam traços importantes de descontinuidades na trajetória das lutas de caráter emancipatório (Almeida; Rodrigues, 2020, p.125).

Deste modo, o ensino superior enquanto configurado como novo contexto necessário para a inserção da classe trabalhadora no mercado de trabalho, evidenciado como indispensável para a emancipação do sujeito, também é colocada em cheque pelo espaço mercantilizado, formam-se massas de intelectuais colaboracionistas à ordem do capital, utilizando-se da educação como via extremamente lucrativa à expansão do capital.

1.1.2 Mercantilização da educação e a formação em Serviço Social

Como apresenta Scherer (2000), o estado brasileiro moveu-se na contramão da história, afetando conseqüentemente as conquistas já alcançadas, como direito de todos e dever do estado, na educação. Nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, foi criado o Programa

de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que recebeu muitas críticas do segmento docente, principalmente, por ter em sua base propostas de reestruturação das universidades públicas em consonância com as orientações do Banco Mundial.

Por outro lado, houve grande investimento de recursos públicos em instituições privadas por meio de programas como Universidades para todos (PROUNI) e, Financiamento Estudantil (FIES), que ocasionaram o aumento da dívida estudantil e não solucionaram a problemática da qualidade de ensino superior e sua infraestrutura.

Nas Universidades Públicas houve ampliação do número de vagas para discentes e docentes nas instituições. Em contrapartida, é importante frisar que não houve um planejamento adequado acerca da infra-estrutura das universidades para atender tal demanda, precarizando a qualidade do ensino. Podemos sintetizar que o REUNI foi uma via de mão dupla, que, por um lado, ampliou a oferta e acessibilidade ao ensino superior, porém, também ampliou a precarização do ensino.

No ensino superior, especificamente acerca da graduação em Serviço Social, podemos citar as interferências dos interesses mercantis, como, por exemplo, a Resolução aprovada pelo CNE/CES n. 15, de 13 de março de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social, uma ação materializada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), do Ministério da Educação e Cultura (MEC). A pressão do mercado sobre o currículo trouxe, de acordo com Iamamoto (2014a, p. 616), “forte descaracterização no que se refere à direção social da formação profissional, aos conhecimentos e habilidades considerados essenciais ao desempenho do assistente social”.

A autora explica que o perfil do bacharel em Serviço Social que consta nas Diretrizes do MEC não é o mesmo que foi construído coletivamente pela categoria. Na redação das diretrizes da ABEPSS estava grafado: “profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social”. Tal informação foi omitida e substituída por “utilização dos recursos da informática”, evidenciando uma tendência de atender ao mercado, ao dar relevo à informática, uma requisição técnica que não é específica do Serviço Social.

Com isso, ao invés de estar estabelecida a obediência ao Código de Ética Profissional, há uma exigência meramente mecânica, com vistas a atender ao perfil profissional demandado pelo mercado. Ademais, Marconsin (2018) aborda que as modificações impostas pelo MEC suprimiram os objetivos originais das diretrizes curriculares de 1996, como não explicitação da adoção da teoria social crítica e da apreensão da totalidade social e o enfraquecimento do

entrelaçamento entre ensino, pesquisa e extensão, pilares importantes da formação profissional, bem como: o esvaziamento dos conteúdos curriculares apresentados nos núcleos de fundamentação.

O desvirtuamento de alguns aspectos das Diretrizes Curriculares do MEC é elencado por Yamamoto (2014a, p. 617), que expõe:

Na definição das competências e habilidades, é suprimido do texto legal o direcionamento teórico-metodológico e histórico para a análise da sociedade brasileira: apreensão crítica dos processos sociais na sua totalidade; análise do movimento histórico da sociedade brasileira, apreendendo as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no país (MEC-Sesu/Coness, 1999). Também os tópicos de estudos foram totalmente banidos do texto oficial em todas as especialidades. Eles consubstanciavam o detalhamento dos conteúdos curriculares anunciados nos três núcleos de fundamentação que compõem a organização curricular: núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; núcleo de formação sócio-histórica da sociedade brasileira e núcleo de fundamentos do trabalho profissional. Este corte significa, na prática, a dificuldade de garantir um conteúdo básico comum à formação profissional no país.

Corroborando com o argumento de Yamamoto (2014a), Marconsin (2018) expõe que há uma flexibilização das Diretrizes Curriculares na perspectiva de submeter a formação profissional “à ‘livre iniciativa’ das unidades de ensino, públicas e privadas”, buscando restringir as possibilidades de uma formação emancipatória como propõem as Diretrizes Curriculares da ABEPSS, como parte do Projeto Ético-Político Profissional desenvolvido ao longo dos últimos anos pelo Serviço Social, no Brasil. Sabe-se, que as Diretrizes Curriculares do MEC são uma normativa que serve de parâmetro para avaliação dos cursos em Serviço Social.

Além disso, no processo de avaliação de uma IES, mesmo que se trate de universidades, faculdades ou centro universitários afiliados à ABEPSS, o MEC adota como parâmetro de avaliação suas Diretrizes Curriculares de 2002. Dessa forma, reforça-se a importância da articulação das entidades representativas da categoria – Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), ABEPSS, Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social (ENESSO) – no debate desse assunto e a busca por uma formação emancipatória e de qualidade fincada no projeto ético-político profissional.

Tal contexto sócio-histórico exige reflexão e aprofundamento acerca da intervenção na realidade, considerando os elementos que permeiam a dinâmica contraditória da totalidade social que se articula com as particularidades do fazer profissional, e da relação intrínseca entre

formação profissional e trabalho profissional. Esta discussão, nos remete à tese de Mészáros (2008), que traz a concepção de educação, a partir de dois pontos.

O primeiro que estabelece que a educação capitalista, tem como propósito produzir a alienação, visto que os processos educacionais ocorrem sob o sistema da burguesia, uma lógica capitalista que tende a ser irreformável e incorrigível, com objetivo de acumular a riqueza frente à exploração do trabalho humano, aspectos prejudiciais que respigam na classe trabalhadora, pois a lógica é não permitir uma educação crítica e propositiva, mas sim em formar meros executores, que não refletiam, somente obedecem.

Como traz Lima e Pereira (2013), a clara busca incessante pela lucratividade e pela conformação de mentes e corações ao seu projeto de sociabilidade, neste caso capitalista/mercantil. No segundo ponto, o autor defende uma educação para além do capital, na qual todos devem lutar e resistir pela educação emancipatória e libertadora, pois esta sim, pode fornecer a base política para os sujeitos, para que estes possam pensar criticamente e assim consigam produzir a superação de sua própria exploração e dominação proporcionada pelo capital.

As reflexões, nos mostram que as mudanças nas esferas políticas, econômicas e sociais afetam tanto o âmbito da formação profissional em Serviço Social, como apresentado pela implementação das Diretrizes Curriculares do MEC, como em todas as etapas da educação no Brasil, como um todo. Fato este que nos leva a voltarmos nossos olhares aos rumos do sistema universitário brasileiro, principalmente pós-eleições presidenciais de 2018, com a vigência do governo de Jair Bolsonaro, que se caracteriza como conservador, com constantes ações de ataque ao ensino superior e à produção do conhecimento, e que buscou limitar o progresso e o desenvolvimento científico, ações demasiadamente destrutivas no que tange à universidade pública, à ciência e ao pensamento crítico.

Tantas medidas, que vêm sendo tomadas, vale destacar o corte de bolsas de Mestrado e Doutorado, a reestruturação da gestão das bolsas restantes fornecidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). À saber, entre 2015 e 2017 tais instituições ofereciam com relativa estabilidade cerca de 109 mil bolsas, garantindo recursos à pesquisa e extensão no ensino superior, mais tarde, em 2018, em ofício nº 245/2018-GAB/PR/CAPES ofereceu indicativo de cenário preocupante quanto ao limite orçamentário para 2019 em repasses à CAPES, indicando patamar muito inferior ao estabelecido pela Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO).

Com base no documento mencionado, os recursos destinados a pós-graduação atingiriam 93 mil discentes e pesquisadores ao interromper programas de fomento no país; outros 105 mil bolsistas de formação dos profissionais da educação básica seriam afetados pelos cortes, além de 250 mil alunos e bolsistas entre professores, tutores, assistentes e coordenadores inseridos em 110 IES, bem como os prejuízos à cooperação internacional. Tais cortes foram aprovados pelo Congresso Nacional ao tratarem do orçamento do MEC no PLOA 2019, considerando o disposto no artigo 22 da LDO.

Outro ponto de destaque é a PL 3076/2020, intitulada Programa Future-se para as universidades públicas. O escopo do programa consiste em garantir a autonomia financeira nas universidades, institutos federais e CEFET, por meio da captação de recursos junto ao setor privado, fundos de investimento, parcerias público-privadas, além da privatização do patrimônio imobiliário das IFE, sendo gerido por Organizações Sociais de cunho privado sob regime de cotas, além da desvinculação dos recursos – em fundo de direito privado – da União e substituído pelo financiamento privado (ANDES, 2019).

Forjado sob eixos de gestão, governança e empreendedorismo, o Projeto de Lei atrela a produção de conhecimento aos interesses do mercado, dando enfoque somente ao ensino e a pesquisa, promovendo o desmonte do tripé de lógica de produção de conhecimento (ensino, pesquisa e extensão).

Todas essas intervenções afetam diretamente a construção de uma política que, mesmo deficitária, levou anos para ser estruturada e implementada. O que demonstra a forte correlação entre o público e o privado, e a busca da privatização do público, diante disso, é importante sabermos um retrato atual da educação superior no Brasil.

1.2 A dimensão pedagógica no processo de formação profissional

Entende-se que analisar a formação profissional do/a assistente social requer compreender tanto a lógica curricular que sustenta esse processo, quanto identificar as influências teóricas. Isso se deve à forma como o trabalho educativo se organiza ao longo do processo de escolarização, o que expressa valores, saberes e compreensões reconhecidas histórica e socialmente.

Foge do objetivo desta pesquisa, realizar um detalhamento de produções sobre o histórico do currículo do curso de Serviço Social no Brasil, entretanto, é necessário realizar um breve resgate histórico sobre a construção desse currículo. Sabe-se que no contexto histórico

do processo de formação do Assistente Social, a categoria teve aproximação com diferentes influências teóricas e que fundamentaram a dimensão formativa da profissão.

Estas influências teóricas e axiológicas, assim como o sincretismo estiveram presentes na concepção de homem e sociedade disseminados nas propostas de formação e também na definição das matérias, disciplinas e conteúdos priorizados para a qualificação do profissional, ou seja, na organização curricular dos cursos (Portes, 2016, p.104).

Em sua origem, o Serviço social estava vinculado ao catolicismo e ao pensamento filosófico neotomista, que priorizavam um caráter humanista e conservador e apontavam para a formação da família como possível solução dos problemas morais e sociais (Iamamoto, 2006).

Na leitura de Portes (2016), a discussão sobre as teorias presentes no currículo de Serviço Social não é atual, faz-se presente no processo formativo desde a gênese da profissão até a atualidade. As primeiras Escolas de Serviço Social surgem em São Paulo e no Rio de Janeiro nos anos 1930, vinculadas a uma formação doutrinária e social. Ainda segundo a autora, no período de 1946 a 1963, foram criados oito cursos de Serviço Social em instituições públicas no país. A partir de 1953, o curso é oficializado pela Lei 1889, de 13 de junho do referido ano.

Vale ressaltar nesse contexto diferentes tendências pedagógicas que surgiram paralelamente ao desenvolvimento do currículo do curso de Serviço Social. Moreira (1999) indica três: técnico-linear, circular-consensual e dinâmico-dialógica. O autor indica que a tendência técnico-linear surge entre 1920 e 1932, com um currículo normativo, as grades curriculares são fechadas e os conteúdos determinados com rigidez, ordenados linearmente e descontextualizados da realidade social. De acordo com a interpretação de Portes (2016, p.105), “pouco se discutia sobre seu significado, por isso a primazia do uso de expressões como grade curricular, matriz curricular, reforma curricular, programa escolar. Esse modelo tecnocrático centrava-se em disciplinas”.

Na tendência circular-consensual, Moreira (1999), indica que o currículo é estruturado usando uma direção humanista com características adaptáveis, variadas, inovadoras e focadas em habilidades que se concentram no desenvolvimento das habilidades educacionais dos alunos. O conteúdo é criado pensando na formação dos alunos, levando em consideração suas relações, ofícios, relacionamentos e comunicação. Nesse sentido, a educação brasileira tem sido marcada por tendências liberais.

O que se depreende desse pano de fundo é que uma profissão inevitavelmente precisará de qualificação profissional para ser legitimada, especificamente à luz das demandas sociopolíticas. Mas sobre quais fundamentos teórico-metodológicos?

Nessa perspectiva, Moreira (1999), aponta que a terceira tendência é uma dinâmica-dialógica ou dinâmico-dialética que se desenvolve em um movimento crítico da educação, se fundamenta em uma perspectiva histórico-crítica e que se inicia no Brasil no final da década de 1970 com uma base marxista, perspectiva assumida pelo currículo do Serviço Social a partir do movimento de reconceituação.

Em tempo, a Política Nacional de Estágio (PNE) norteia os parâmetros para a prática de estágio, configurando-se como um instrumento político pedagógico para os estágios supervisionados no Serviço Social e ensino superior de qualidade. Entende-se o estágio como momento privilegiado da formação profissional, uma vez que esse cenário propicia a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Por meio da Resolução 533 do CFESS são elucidadas questões sobre o estágio obrigatório e não obrigatório, além de definir atribuições de cada sujeito envolvido no processo de estágio, tendo como base princípios democráticos e descentralizados de debates coletivos. Contudo, de que maneira a aplicação deste instrumento, aliado às Diretrizes Curriculares da ABEPSS e o Código de Ética de 1993 e a Lei 8662/93 pode ser alienada do projeto ético político do Serviço Social na prática do estagiário?

Ao abordar o estágio é importante esclarecer que a formação não se dá por pura interpretação da realidade, nela está relacionada a pensamentos, consciência, competências, linguagem e postura pedagógica. Diante dessa afirmação é importante mencionar o que destaca Marx; Engels (1993) apud Lewgoy (2009):

O processo formativo não se desenvolve por meio de pura interpretação da realidade, nem se atém somente aos fatos empíricos. Esse processo, ao interpretar a realidade, constitui-se em fundamento para sua formação em práxis; é entendido como prática articulada à teoria, prática desenvolvida com e através de abstrações do pensamento, como busca de compreensão mais consistente e consequente da atividade prática – é prática eivada de teoria (Lewgoy, 2009. p.46).

É importante destacar que embora o estagiário se defronte com as atividades que um assistente social exerce na instituição, esse mesmo estagiário não exerce o papel de substituto profissional, pois a lógica do estágio é reafirmar sua formação na condição de estudante estagiário e não de empregado. O momento de capacitação do aluno para saber enfrentar os desafios do exercício profissional. Segundo Lewgoy:

[...] à medida que ocorre a compreensão da unidade entre teoria e realidade e pelo entendimento de que, nele, a condição do aluno não é a mesma de muitas instituições, que confundem “estágio” com “emprego” e “estagiários” com “empregados”. Instala-se aí uma ideia distorcida dessa função, pelo abuso na utilização de estagiários em situações em que o aprendizado nem sempre está em primeiro plano (Lewgoy, 2009, p.138).

Segundo Dutra (2014) o estágio supervisionado como componente curricular ligado à formação profissional se conecta, portanto, à perspectiva legal, evidenciada no Código de Ética Profissional (1993), na Lei de Regulamentação da Profissão (1993) e nas Diretrizes Curriculares (1996). Isso nos remete à necessidade de se construir um processo de supervisão em que todos os envolvidos trabalhem com um mesmo objetivo, visto que segundo Lewgoy (2009, p. 51) tal processo “não pode ser reduzido à mera preparação de tarefas, ação atrelada à burocracia, aos ditames mecânicos, rotineiros e essencialmente técnicos”.

Como parte do itinerário formativo do aluno, o estágio tem como função o aprendizado de competências da atividade profissional, bem como a contextualização curricular para o desenvolvimento do aluno, devendo garantir condições necessárias o pleno desenvolvimento do aluno, considerando a qualidade e as competências técnicas e éticas, com base nas atribuições e competências previstas pela Lei 8.662/93 (CFESS, 2008).

As atribuições dos estagiários se diferem do trabalho do profissional da instituição, tanto que suas atribuições se encaixam em cumprir as normas de estágio do curso de Serviço Social, delimitar juntamente com os supervisores quais os projetos a serem desenvolvidos pelo acadêmico na instituição; executar atividades que sejam compatíveis somente com a sua condição de estudante estagiário articulando o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido é indispensável que o estagiário não seja percebido pela instituição como profissional da área, e sim como aluno em processo de formação profissional, logo, suas atividades devem ser supervisionadas e orientadas por profissional habilitado.

O acompanhamento pedagógico é um critério regulamentado e deve se configurar durante todo o processo formativo. Esse acompanhamento envolve uma série de atividades, uma vez que no caso do Serviço Social existem particularidades no ensino técnico-prático que precisa envolver supervisor acadêmico, supervisor de campo e estagiário, sendo assim a dinâmica do estágio não obrigatória é mais complexa por envolver apenas o supervisor de campo e o estagiário por se tratar de uma atividade opcional e complementar a formação do discente. No caso da Universidade Federal do Amazonas, atualmente os Cursos de Serviço Social (IH06 e IH26) localizados no Campus Universitário da UFAM apresentam dois projetos pedagógicos de 2009 e 2019.

Quadro 01- Concepção de estágio das Políticas de Estágio dos Cursos de Serviço Social (IH06 e IH26).

POLÍTICAS DE ESTÁGIO	CONCEPÇÕES DE ESTÁGIO
2009	O estágio, de acordo com o Projeto de Formação Profissional, é concebido como um espaço privilegiado de ensino-aprendizagem, sendo visualizado como expressivo segmento do processo educacional e como forma de inserção do aluno, professor e supervisor na realidade social mais ampla. Constitui-se, assim, em momentos de aprofundamento da proposta de ação-reflexão-ação buscando levar o aluno a assumir o compromisso profissional tendo como base o exercício do processo de trabalho do Assistente Social. (Projeto Pedagógico do Serviço Social, 2009, p. 23)
2019	O estágio é concebido como um momento privilegiado da formação profissional que ocorre a partir da inserção do aluno no espaço sócio-ocupacional da profissão, sob a supervisão acadêmica e de um profissional de Serviço Social, proporcionando o desenvolvimento de conhecimentos e experiências que por meio da ação reflexão-ação fortalecem a formação para o exercício profissional. (Projeto Pedagógico do Serviço Social, 2019, p.106)

Fonte: Elaborado pela autora com base em pesquisa documental, 2023.

A resolução nº 67 da Câmara de Ensino de Graduação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFAM, no artigo 12 sobre os supervisores de estágio, no seu inciso segundo expressa no estágio não obrigatório “[...] supervisor técnico com graduação ou experiência profissional na área de conhecimento do estagiário, disponibilizado pela instituição concedente.” (UFAM, 2011). O termo de convênio/contrato é realizado entre a instituição concedente de estágio e a Universidade, em alguns casos o termo é firmado com as agências de integração de estágio. Quanto aos serviços dos agentes de integração intermediando esta relação, a Lei n. 11.788/2008 traz no seu artigo quinto:

As instituições de ensino e as partes cedentes de estágio podem, a seu critério, recorrer a serviços de agentes de integração públicos e privados, mediante condições acordadas em instrumento jurídico apropriado, devendo ser observada, no caso de contratação com recursos públicos, a legislação que estabelece as normas gerais de licitação. (BRASIL, 2008)

Em tempo, os agentes de integração têm como função precípua o auxílio no processo de aperfeiçoamento do estágio. Estes podem ser de iniciativa pública ou privada e, cabe a estes a

identificação de oportunidades de estágio, os ajustes quanto às condições de realização do estágio, o acompanhamento administrativo, além da realização de acompanhamentos de negociações de seguros contra acidentes pessoais, bem como o cadastro de estudantes. Nesses termos, cabe também aos agentes de integração a responsabilidade por verificar se as atividades para as quais estão sendo encaminhados estagiários, de fato contemplam a programação curricular.

A Universidade Federal do Amazonas, durante a realização da pesquisa, apresentava acordo com 20 (vinte) agências de integração conforme descrito no quadro abaixo:

Quadro 02 - Agências de Integração Credenciadas na UFAM

AGÊNCIA	NOME FANTASIA
AGÊNCIA DE INTEGRAÇÃO EMPRESA ESCOLA	AGIEL
CAYMAM ASSESORIA E SERVIÇOS DE INFORMAÇÕES CADASTRAIS LTDA	CAYMAM
CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	CENTRO DE EDUCAÇÃO LITERATUS
CENTRO DE ESTAGIOS- PPMHUMAM RESOURCESLTDA-ME	CIA DE ESTÁGIO
CENTRO DE INTEGRAÇÃO EMPRESA-ESCOLA	CIDE
CAPACITAÇÃO, INSERÇÃO E DESENVOLVIMENTO	CIE
ESTAGIAR INTEGRADOR EMPRESA ESCOLA S/S LTDA	ESTAGIAR
FUNDAÇÃO ARTHUR BERNARDES	FUNABRE
FUNDAÇÃO DE AMPARO A PESQUISA E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	FAPEU
FUNDAÇÃO DE APOIO INSTITUCIONAL MURAKI	FUNDAÇÃO MURAKI
FUNDAÇÃO MOVIMENTO UNIVERSITÁRIO DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL	FUNDAÇÃO MUDES
FUTURA INTEGRADOR EMPRESA ESCOLA LTDA	FUTURA
INSTITUTO EUVALDO LODI-NUCLEO REGIONAL DO AMAZONAS	IEL
INSTITUTO NACIONAL DE CAPACITAÇÃO E EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO-VIA DE ACESSO	INSTITUTO VIA DE ACESSO
INSTITUTO NACIONAL TALENTOS DE INCLUSÃO PROFISSIONAL-INTAL	INTAL
LUANDRE LTDA	LUANDRE
NUBE NUCLEO BRASILEIRO DE ESTAGIOS LTDA	NUBE
UNIVERSIDADE PATATIVA DO ASSARÉ	UPA
USINA DE TALENTOS, TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL LTDA-ME	USINA DE TALENTOS
WALL JOBS TECNOLOGIA LTDA	WALL JOBS

Fonte: Pró-reitora de Ensino de Graduação- PROEG/UFAM, 2020.

Observa-se, na UFAM, uma ampla variedade de agências de integração e convênios para estágio supervisionado. No contexto do serviço social, é mais frequente a presença de estagiários em órgãos públicos municipais, estaduais ou federais, tais como o Tribunal de Justiça, as Secretarias da Prefeitura de Manaus e a Defensoria Pública do estado do Amazonas. Essa diversidade de opções proporciona aos estudantes a oportunidade de vivenciar diferentes realidades e adquirir experiência prática em diversas áreas de atuação. A presença dos estagiários em tais instituições contribui para a formação acadêmica e profissional dos mesmos, possibilitando a aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula em situações reais. Este cenário evidencia o compromisso da UFAM em proporcionar aos seus estudantes oportunidades significativas de aprendizado e desenvolvimento profissional.

1.3 O estágio não obrigatório e a supervisão em Serviço Social

A conjuntura que inaugura o século XXI é marcada pelas alterações ocorridas no mundo do trabalho, como a reestruturação produtiva, que tem como consequência a flexibilização das relações trabalhistas, o aumento do número de profissionais terceirizados à margem da proteção trabalhista, entre outras alterações.

Esse cenário acarreta, para os profissionais que atuam na área social e, em especial, para o Serviço Social, novos desafios para a prática profissional, de uma forma ampla, com o surgimento de novas temáticas que demandam “competências profissionais estratégicas e exigem a elaboração de proposições teóricas, políticas, éticas e técnicas.” (MOTA, 1997, p.51), que se apresentam como respostas qualificadas às questões que se apresentam.

Dessa forma, o processo de supervisão compõe o fazer profissional do Assistente Social, essa compreensão de supervisão de estágio no processo de formação profissional demonstra a necessidade de criar condições para durante a formação, para que esses profissionais possam realmente tornar-se supervisores.

A supervisão do estágio cumpre papel importante na formação profissional, uma vez que deve possibilitar ao estagiário a compreensão da realidade a partir de uma análise crítica, desvelando fenômenos e expressões da questão social na conjuntura analisada, em virtude do espaço socio-ocupacional em que o aluno está inserido, entendido como um espaço rico para a aprendizagem e reflexão teoria e prática, bem como o rompimento de uma visão endógena quanto ao estágio, levando em consideração sua inserção na sociedade capitalista e, para além,

fomentar a formação destes futuros profissionais de forma capacitada para durante a atuação profissional possa desempenhar a função de supervisor.

A abrangência do olhar acadêmico frente à realidade resulta das bases teóricas adquiridas no universo acadêmico e da experiência no campo empírico. No estágio em Serviço Social, a relação entre campo empírico e universidade se dá através do estágio exercido pelo discente, possibilitando ao estagiário e seu supervisor o papel de compreender, analisar e reformular alguns instrumentais operacionais necessários no âmbito da instituição, bem como observar o comportamento profissional que possa convergir com os princípios colocados pelo Código de Ética do Assistente Social, considerando o Projeto ético-político da profissão.

Nesse sentido, no processo de supervisão de campo cabe ao supervisor acadêmico oferecer orientação e avaliação ao estagiário, visando a qualificação do profissional em formação, abrangendo as dimensões teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas mediante a um plano de estágio bem delineado. Para tanto, no estágio em Serviço Social deve-se primar pelos pressupostos na Resolução 533/2008 CFESS que evidenciam a importância do diálogo entre a supervisão de campo e academia, instituindo “relação direta, sistemática e contínua entre as instituições de ensino superior, as instituições de campos de estágio e os Conselhos Regionais de Serviço Social, na busca pela indissociabilidade entre a formação e exercício profissional. O mesmo documento evidencia ainda que:

A supervisão de estágio na formação em Serviço Social envolve duas dimensões distintas, mas não excludentes de acompanhamento e orientação profissional: uma supervisão acadêmica que caracteriza a prática docente e, portanto, sob responsabilidade do/a professor/a supervisor/a no contexto do curso e a supervisão de campo, que compreende o acompanhamento direto das atividades prático-institucionais da/o estudante pelo/a Assistente Social, nos campos de estágio (PNE/ABEPSS, 2009, p.19).

Para a devida compreensão acerca do que vem a ser o estágio supervisionado no contexto da supervisão e sua articulação face à dinâmica da realidade, é importante mencionar alguns autores estudiosos do assunto. Dentre eles, Lewgoy (2009) é enfática ao inferir:

A supervisão de estágio, ao articular formação e exercício profissional, abarca a compreensão, a análise, a proposição e a intervenção em processos sociais, compondo a dinâmica da relação entre teoria e realidade. Tal aproximação oportuniza aos alunos contato com as situações reais de trabalho nos seus campos de estágios, entendidos como sínteses de múltiplas determinações, de muitas relações sociais, históricas, econômicas (de produção), políticas culturais e ideológicas (Lewgoy, 2009, p. 45).

O estágio não obrigatório ocorre a partir de contrato com uma agência de integração e então é concedida uma bolsa de estágio pela instituição onde o estagiário vai atuar, e se trata na realidade de uma atividade laborativa, porém com característica de um aprendizado profissional

que não gera vínculo empregatício ou direitos trabalhistas. O que traz implicações extrapolando os limites dos papéis pedagógicos do estágio, uma questão problemática quando a remuneração se torna mais valorizada que a dimensão formativa, frente às condições financeiras desfavoráveis dos discentes que necessitam da bolsa para a sua manutenção na universidade. Essa relação se trata de processos marcados pelos interesses capitalistas, pois as instituições concedentes de estágio vislumbram a possibilidade da utilização da força de trabalho barata dos discentes em detrimento da dimensão educativa-formativa (Vasconcelos, 2009).

Na atual conjuntura socioeconômica e mediante investidas do capital em detrimento da precarização das condições de trabalho, o estágio surge como ferramenta com amparo legal para a exploração da classe trabalhadora. Sem invalidar a relevância do estágio supervisionado para a formação do profissional em Serviço Social, não obstante, o estágio não supervisionado ou não obrigatório reúne nuances da precarização das relações de trabalho, dentre elas podem ser salientados: o acúmulo de carga de trabalho, escassez de limites institucionais, processos de trabalho permeados de relações capitalistas em todos os âmbitos que forjam o processo de ensino-aprendizagem do estágio e o descaracterizam.

No Serviço Social, o estágio se destaca no processo de formação como sendo um espaço de aprendizagem que envolve os sujeitos que fazem parte da categoria profissional, quais sejam os discentes/estagiários, docentes/supervisores acadêmicos e nos assistentes sociais/supervisores de campo, com a inserção dos discentes nos espaços ocupacionais da profissão. No estágio não obrigatório por vezes ocorre um distanciamento, pois não assegura as exigências educacionais e formais do estágio curricular, a possibilidade de uma contribuição profissional se esvai e prejudica a construção da identidade profissional dos discentes e ainda a imagem da profissão que segundo Vasconcelos (2009), confunde o estudante e alcança usuários que confundem as reais competências do profissional de serviço social. Quanto ao tema, Linhares, Silva, Mascarenhas, Souza & Dias Junior (2021, p. 344) salientam:

Outro fator que caracteriza a precarização do trabalho é que ela atinge, de forma predominante e mais intensamente, a juventude trabalhadora, a força de trabalho feminina e as frações menos qualificadas da classe trabalhadora. No entanto, a precarização do trabalho hoje é um fenômeno generalizado.

Nesse contexto, identifica-se as mudanças desencadeadas pela reestruturação produtiva e mundialização financeira do capital atrelada à lógica neoliberal nos estados nacionais, se flexibilizam os processos e relações de trabalho onde são praticadas formas de emprego e força de trabalho inseguras e instáveis, além de modelos de contratação que suprimem direitos

trabalhistas essenciais, tais como empregos assalariados não registrados, trabalho voluntário e nestes termos se aplicam os contratos de estágio e aprendizagem.

O estágio deveria estreitar os laços entre o processo de formação e exercício profissional permeado pelas dimensões do Projeto Ético Político do Serviço Social, na luta por uma formação de qualidade permeado por um contexto de precarização do mundo do trabalho que impactam na vida cotidiana dos protagonistas do estágio, em especial dos discentes que buscam benefícios a remuneração da bolsa de estágio para garantia da sua permanência nas unidades de ensino, bem como para auxiliar na renda familiar. No entanto, há de se destacar a concepção de estágio trazida pela lei no tangente a aprendizagem da prática. Conforme o art. 1º da Lei de estágio:

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, p. 01).

O documento em tese evidencia a inserção do estudante no mercado de trabalho, posicionando de forma central a preparação do estudante para o trabalho produtivo que, sob a lógica capitalista, requer o distanciamento da perspectiva de aprendizado para o atendimento aos interesses da instituição concedente do estágio, em termos de linha de produção, assim, o papel do estagiário acabar por suprir espaço ocupacional com menor remuneração, atendendo as demandas institucionais e aumentando o desempenho da organização e, conseqüentemente, seu lucro.

Para Chauí (2003) a educação perde o seu posto de atividade exclusiva do Estado e se torna um novo setor de investimento, que sufoca as instituições públicas que buscam alternativas diversas para manter o seu funcionamento. Um cenário que afeta diretamente a realização dos estágios, arraigados em uma dinâmica contraditória da sociedade capitalista.

Vê-se aqui a finalidade da legitimação do processo de privatização da educação, a exploração da mão de obra ainda em seu processo de formação profissional, o favorecimento à lógica mercadológica através do uso da classe trabalhadora inserida no sistema de educação superior, seja ele público ou privado, para o desempenho de funções da/o assistente social sendo subempregado, sem qualquer acesso aos seus direitos trabalhistas, uma vez que é contratado como estagiário, executando funções para as quais ainda está em processo de formação profissional e sendo pouquíssimo remunerado.

A vinculação do estágio ao trabalho produtivo se dá, por exemplo, através da oferta de bolsa (remuneração), validada como moeda de troca, logo, o trabalho produtivo do estagiário equivale ao atendimento de produtividade, ao invés de contribuir para a construção ideológica e prática do conhecimento, subordinando o estagiário não somente ao supervisor (que deve atender aos parâmetros legais e normativos da prática de estágio, mas ainda assim subordinado aos ditames da instituição), mas também à própria instituição e a lógica produtiva de acúmulo de lucro.

Desta maneira, conforme explicitado por Hillesheim (2016), esse debate continua presente nas pautas da agenda do Serviço Social, porém se torna imprescindível fazer a crítica ao estágio não obrigatório, pois o que pode ser visto é um reflexo da precarização do trabalho do assistente social nos estagiários, uma vez que em um estágio não obrigatório não há a supervisão profissional adequada, pois por vezes a instituição não possui assistentes sociais.

CAPÍTULO II

ESTÁGIO E A SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL

2.1. O curso de Serviço Social da Universidade Federal do Amazonas

A história do curso de Serviço Social no Amazonas remonta ao início da Escola de Serviço Social de Manaus nos anos de 1940. Esse ponto de partida foi crucial para o desenvolvimento e consolidação da profissão na região. No entanto, foi somente em 15 de janeiro de 1941 que a escola teve sua fundação oficial, marcando formalmente o início de uma jornada que mudaria o panorama do serviço social na Amazônia (Pinheiro; Andrade; Nogueira, 2020).

No Amazonas, a primeira escola de Serviço Social surge na década de 1940 por iniciativa de André Vidal de Araújo, na época Juiz de Menores. A profissão emerge então da necessidade de corpo técnico especializado em “problemas” e que possuíssem “técnicas” para atuar em diversos âmbitos e especificamente no Juízo de Menores (Andrade, Vallina, Gama, p.27, 2020)

O reconhecimento oficial veio em etapas posteriores e significativas para a instituição. Em 14 de janeiro de 1945, o governo estadual conferiu sua chancela, um passo fundamental que solidificou a legitimidade e importância da escola no contexto local. No entanto, foi somente em 1957 que o governo federal concedeu seu reconhecimento, destacando a relevância do trabalho desenvolvido pela instituição na formação de assistentes sociais na região amazônica (Montenegro, 1986).

A base ideológica da Escola de Serviço Social no Amazonas, segundo Aguiar (2012) e Vasconcelos (2010), refletia em grande parte os fundamentos da doutrina social da Igreja Católica e as ideias higienistas. Essa conjunção de influências representava não apenas uma realidade local, mas também refletia a tendência nacional do Serviço Social naquele período. A presença da filosofia tomista, conforme apontado por Aguiar (2011) das concepções higienistas e destacado por Vasconcelos (2010; 2024), delineava uma complexa teia de influências. As ideias higienistas, provenientes tanto da influência franco-belga quanto do movimento de higiene mental brasileiro, tinham sua disseminação em solo nacional e europeu.

Embora, o contexto tenha tido suas especificidades regionais, num panorama geral, a formação profissional manauense teve muita aproximação com as primeiras escolas

de Serviço Social em São Paulo e Rio de Janeiro, principalmente no que se refere ao São Paulo, com a predominância de uma formação doutrinária-cristã, herança da relação com a igreja, de uma concepção assistencialista da profissão, e também com o surgimento da questão social, que eclodia nos anos 1930, no seio da sociedade brasileira e que necessitava de uma intervenção ainda que emergencial nos problemas sociais expostos (Lima, 2017, p.44).

Esse contexto ideológico convergia para a formação dos assistentes sociais, onde se buscava a compreensão dos problemas sociais aliada a uma preocupação moral e técnica. A doutrina cristã, conforme argumentado por André Araújo, era vista como um elemento coerente para o Serviço Social, com foco na conservação da dignidade humana, um princípio que remetia à tradição tomista presente na formação dos assistentes sociais (Andrade; Vallina; Gama; 2020).

O fundador da Escola de Serviço Social Manaus, André Araújo, via no caos urbano as consequências do liberalismo, das ideias contrárias à fé e da busca excessiva por lucro, o que resultava na decadência das instituições sociais. Nesse contexto, apoiado na doutrina cristã e nas bases higienistas, ele defendia que o Serviço Social necessitava do respaldo do Estado para solucionar os problemas sociais, relacionadas principalmente ao contexto social e econômico vivenciado na região (Montenegro, 1986).

Quanto a isso,

As principais mazelas sociais oriundas desse processo de modernização pelo alto ao qual Manaus foi submetida se expressaram na cidade e principalmente no interior, onde as condições sanitárias eram péssimas e em alguns municípios nem existiam. No interior a falta de medicamentos nos hospitais que já apresentavam instalações e estruturas precárias também era um grave problema pois acometia de doenças os habitantes, levando até a morte na maioria das vezes. O total abandono do Estado do Amazonas e consequentemente de Manaus, levou a mesma a sofrer uma grave e profunda crise social (Lima, 2017, p.47).

De acordo com Lima (2017) a Questão Social na cidade de Manaus, expressa por problemas como doenças, prostituição, mendicância e exploração do trabalho de mulheres e menores nas fábricas, tornou-se cada vez mais evidente e urgente. Diante desses desafios, a formação profissional buscava capacitar indivíduos de forma técnica para lidar com os desajustamentos sociais. Isso refletia uma abordagem humanitária e assistencialista voltada para os mais de 400 mil habitantes da região que enfrentavam os impactos da crise econômica.

De acordo com Montenegro (1986), o próprio André Vidal de Araújo acreditava numa formação centrada no atendimento às famílias e indivíduos, enfatizando a fé, a caridade e a bondade como pré-requisitos para cursar Serviço Social nesse período inicial. Dentro desse

contexto de formação, os alunos se deparavam com disciplinas que não promoviam uma identidade política e crítica. Pelo contrário, reproduziam aquilo que era determinado pelo Estado, incluindo uma perspectiva de responsabilização do sujeito por sua própria condição de vulnerabilidade.

A Escola de Serviço Social, alinhada com as concepções higienistas presentes no país, na Amazônia e em seu próprio pensamento, formava profissionais com a intenção de "normatizar" a vida dos indivíduos (Costa, 1995). O curso, com duração mínima de dois anos, tinha critérios de seleção baseados no nível cultural e na formação moral dos alunos. Após a conclusão, os profissionais estariam preparados para atuar tanto em instituições públicas quanto privadas (Montenegro, 1986).

Assim, essa fase inicial do Serviço Social em Manaus refletia um cenário de atuação permeado por visões assistencialistas, técnicas e moralizadoras, com a ênfase na caridade, na fé e na culpabilização do indivíduo por sua própria situação social, em vez de promover uma abordagem crítica e transformadora das estruturas sociais mais amplas.

A integração da Escola de Serviço Social à Universidade Federal do Amazonas (UFAM) em 1972 foi um marco fundamental para a consolidação e expansão do curso de Serviço Social na região. Até aquele momento, a Escola de Serviço Social era a única instituição formadora de assistentes sociais no Estado do Amazonas (Andrade, Vallina, Gama, 2020).

Essa incorporação à UFAM não apenas trouxe uma nova estruturação e organização para o curso, mas também estabeleceu um novo rumo para a formação de assistentes sociais na região. A partir desse momento, originou-se o curso de Serviço Social na UFAM, que passou a estar vinculadas ao Instituto Ciências Humanas e Letras (ICHL), atualmente Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais (IFCHS). Atualmente, esse curso está localizado no Setor Norte da UFAM (Lima, 2017).

Nesse sentido, destacamos que a inserção do ensino de Serviço Social no âmbito universitário não foi por acaso. Netto (2011) assenta que a modernização conservadora iniciada a partir de 1964 influenciou as mudanças ocorridas no Serviço Social, momento denominado de Renovação do Serviço Social. Conforme este autor, durante o período ditatorial, houve uma refuncionalização e expansão dos cursos de Serviço Social no país atendendo a demanda de produzir um profissional 'moderno' e alinhado ao governo (Martins, 2021, p.57).

Esse período de modernização conservadora, articulado pelo Estado, buscou estabelecer um mercado nacional de trabalho bem consolidado para os assistentes sociais. A reestruturação estatal direcionou a "malha organizacional" responsável por planejar e implementar políticas setoriais, como aponta Netto (2011, p. 119). A consolidação desse mercado de trabalho profissional não foi apenas uma consequência da reorganização estatal; as médias e grandes

empresas também passaram a demandar esse tipo de profissional.

Além disso, houve uma expansão significativa do mercado de trabalho para os assistentes sociais em organizações filantrópicas que foram amplamente requisitadas para lidar com o aumento da pobreza, tanto relativa quanto absoluta, durante o período ditatorial. Isso resultou em uma quantidade expressiva de assistentes sociais atuando em empresas, instituições sociais e organizações filantrópicas, refletindo uma expansão considerável e uma valorização do trabalho do assistente social nesse contexto específico.

Vale ressaltar que a incorporação da Escola de Serviço Social à Universidade Federal do Amazonas (UFAM) foi um marco fundamental que coincidiu com uma mudança significativa na lógica da formação profissional em Serviço Social na região e em todo o Brasil. Historicamente, a formação em Serviço Social no país estava fortemente enraizada em bases doutrinárias cristãs, o que também era refletido em Manaus.

A partir dos anos 1960, sob o processo de autocracia burguesa, o Serviço Social passa por um momento crucial de reflexão da sua formação e intervenção, tendo em vista o contexto sócio-histórico brasileiro daquela época. Denominado de Movimento de Reconceitualização do Serviço Social, que promoveu, a partir de encontros, discussões e influências teóricas das ciências sociais e humanas a percepção da utilidade do Serviço Social no contexto brasileiro, bem como a necessidade de compreender as relações sociais envolvidas no processo de desenvolvimento do país, haja vista seu caráter crítico-reflexivo e político (Andrade; Noronha, 2014, p.16).

O processo de ruptura representou um movimento de transformação na profissão, abrindo espaço para um novo panorama histórico na categoria. A partir dos anos 1980, essa mudança se intensificou, marcando um perfil de profissionais críticos, políticos e comprometidos com a classe trabalhadora. Houve uma clara quebra com práticas profissionais subservientes a outras profissões e também uma rejeição à prática conservadora, imediata e carente de uma reflexão crítica e política mais profunda (Lima, 2017).

Nesse novo momento, o Serviço Social experimentou um amadurecimento teórico baseado no acúmulo de conhecimento dos anos 1930 a 1960. Esse amadurecimento trouxe questionamentos profundos que foram respondidos por meio de uma abertura considerável ao marxismo. Essa abordagem possibilitou a análise crítica da sociedade capitalista e a compreensão das consequências desse sistema. Portanto, a partir dos anos 1980, houve um movimento significativo no Serviço Social, abrindo caminho para uma visão mais crítica, política e comprometida com as questões sociais e as demandas da classe trabalhadora. Essa mudança na formação e prática profissional foi fundamental para a consolidação de um Serviço Social mais engajado e atento às transformações sociais e estruturais em curso na sociedade

brasileira.

2.2. Projeto Pedagógico do curso de Serviço Social

O Curso de Bacharelado em Serviço Social da Universidade Federal do Amazonas possui um projeto pedagógico atualizado em 2019. Esse projeto pedagógico é orientado com base nas Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) de 1996, as quais fundamentam um modelo de formação construído coletivamente ao longo das décadas de 1980 e 1990.

Segundo Lima (2017) as Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996 são um documento referencial que orienta a estruturação dos cursos de Serviço Social no Brasil, delineando os princípios, competências e habilidades necessárias para a formação dos profissionais dessa área. Essas diretrizes representam um marco importante na consolidação de uma perspectiva crítica, ética, política e comprometida com a transformação social no ensino de Serviço Social no país.

O projeto pedagógico mais recente do Curso de Serviço Social da UFAM, elaborado em 2019, é, portanto, embasado nessas diretrizes, buscando alinhar o currículo e as práticas pedagógicas às demandas contemporâneas da profissão, bem como às necessidades da sociedade. Isso inclui a formação de profissionais capacitados a compreender criticamente as realidades sociais, a atuar de forma ética e comprometida.

O projeto é norteado pelos seguintes princípios:

- 1) Flexibilidade de organização do currículo pleno quanto à definição de disciplinas e outros componentes curriculares, tais como: oficinas, seminários temáticos, atividades complementares, como forma de favorecer a dinamicidade do currículo;
- 2) Rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social, que possibilite a compreensão dos problemas e desafios com os quais o profissional se defrontará no universo da produção e da reprodução da vida social;
- 3) Adoção de uma teoria social crítica que permita a apreensão da totalidade social e suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade;
- 4) Superação da fragmentação de conteúdos na organização curricular, evitando-se a dispersão e pulverização de disciplinas e outros componentes curriculares;
- 5) Estabelecimento das dimensões investigativa e interventiva como princípios formativos e condição central da formação profissional, e da relação teoria e realidade;

- 6) Padrões de desempenho e qualidade idênticos para os cursos diurno e noturno, com o máximo de 4 horas/aulas diárias de atividades nestes últimos;
- 7) Caráter interdisciplinar nas várias dimensões do projeto de formação profissional;
- 8) Indissociabilidade nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão;
- 9) Exercício do pluralismo como elemento próprio da natureza da vida acadêmica e profissional, impondo-se o necessário debate sobre as várias tendências teóricas, em luta pela direção social da formação profissional, que compõem a produção das ciências humanas e sociais;
- 10) Ética como princípio formativo perpassando a formação curricular;
- 11) Indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e de campo;
- 12) Condições de trabalho docente que favoreçam a qualidade da atuação na graduação e pós-graduação stricto e lato sensu, em termos de ensino, pesquisa e extensão (PPC, 2019).

A concepção do Serviço Social no projeto político-pedagógico do curso de Serviço Social da UFAM é de uma profissão inserida na divisão social e técnica do trabalho, como um saber especializado decorrente das contradições do processo de industrialização, particularmente a partir dos anos trinta. Diante do que foi apresentado anteriormente, ressaltamos que

A partir de 1968 formará parte da Universidade do Amazonas, por meio da Resolução CONSUNI 2/68 de 19 de fevereiro de 1968. Na década de 1970, tem sua 1ª reformulação curricular. E no início da década de 1980, realiza o 1º curso de Especialização em Teoria e Metodologia do Serviço Social (PPC, 2019, p.12).

Dessa maneira, organizamos o quadro abaixo para melhor elucidar o desenvolvimento das reformas curriculares no curso de Serviço Social:

Quadro 03 – Reformas Curriculares

Ano	Reforma Curricular
1974	Resolução do CONSUNI nº 23, de 01 de fevereiro de 1974. Por esta Resolução, é fixado o currículo pleno do curso de Serviço Social, com duração mínima de três anos e máxima de cinco anos com um total de 167 créditos. Há, nesse currículo, dois ciclos: ● Ciclo Básico, contendo as disciplinas Sociologia, Psicologia, Economia, Direito e Teoria do Serviço Social; ● Ciclo Profissional, com as disciplinas Serviço Social de Caso, Grupo

	e Comunidade, Política Social, Ética Profissional e o Estágio. Nesse Ciclo, há as disciplinas complementares obrigatórias: Línguas Portuguesa e Estrangeira, Estudo de Problemas Brasileiros, Prática Desportiva I e II, Introdução à Filosofia e Metodologia do Estudo.
1979	Resolução do CONSUNI nº 041 , de 07 de dezembro de 1979. Fixa em 169 créditos o currículo pleno de Serviço Social, distribuídos em 2.730 horas-aula, com integralização de no mínimo três anos e no máximo de cinco anos letivos. As novidades introduzidas são: • A obrigatoriedade de cursar 31 créditos optativos; • Obrigatoriedade de cursar dois créditos em Educação Física, com 60 horas-aula; • Obrigatoriedade de cursar Estudo de Problemas Brasileiros com 30 horas-aula.
1982	Resolução do CONSUNI nº 6 , de 23 de setembro de 1982. Fixa os conteúdos mínimos e a sua duração. Determina a obrigatoriedade do estágio supervisionado e fixa em 2.700 horas a integralização do curso, com duração mínima de três anos e máxima de sete anos.
1985	Resolução do CONSUNI nº 010 , de 17 de julho de 1985. Fixa o Currículo Pleno de Serviço Social em 197 créditos distribuídos em 3.240 horas-aula ministradas em oito períodos letivos.
2009	A Resolução nº 032/2009 , do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE, de 25 de junho de 2009, aprovou o projeto pedagógico do curso de Serviço Social Noturno e a reformulação do currículo do curso diurno. A Resolução 033ª/2009 do CONSEPE, de 25 de junho de 2009, firmou a exigência de 182 créditos para integralização do curso, dos quais 166 obrigatórios e 16 optativos, relativos a 3.170 horas-aula, incluindo 200 horas de atividades complementares, sendo que esta última exigência é uma novidade do currículo 2009,
2019	A Resolução nº 107/2018 Regulamenta o Projeto Pedagógico do Curso de Bacharel em Serviço Social (IH06/IH26, Vespertino e Noturno, Versão 2019/1), vinculado Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais (IFCHS/Ufam). A Resolução nº 106/2018 aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Bacharel em Serviço Social (IH06/IH26, Vespertino e Noturno, Versão 2019/1), vinculado Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais (IFCHS/Ufam).

Fonte: Elaborado por Rodrigues (2023), com base no PPC de Serviço Social – UFAM, 2019.

Cabe destacar que a revisão curricular iniciada nos anos 1990 pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), teve um papel fundamental na renovação da formação profissional em Serviço Social no Brasil. Esse movimento ganhou ainda mais força com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, que

estabeleceu novos parâmetros para a educação no país. Esse processo culminou no projeto de 2001, aprovado pelo Departamento de Serviço Social, que definiu o Currículo Pleno de Serviço Social em 196 créditos distribuídos em nove períodos letivos, um período a mais em comparação ao modelo de 1985.

Com a criação do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) em 2007, promovido pelo governo federal que teve como objetivo aumentar o acesso ao ensino superior. Como resultado, em 2009, um curso de Serviço Social foi aberto em turno noturno, acompanhado pela implementação de uma nova matriz curricular adotada também no turno vespertino.

A inclusão do curso noturno resultou no Departamento de Serviço Social passando a oferecer dois cursos (IH06 – Vespertino e IH26 – Noturno). No entanto, mesmo com essa expansão, não houve um aumento substancial no corpo docente. Antes do REUNI, o quadro docente era composto por 15 professores. Com a adesão ao programa, apenas um acréscimo de 34% foi registrado, mediante a realização de concurso público para a contratação de 5 professores efetivos. Em 2018, o departamento contava com um total de 20 docentes, um número considerado insuficiente para atender adequadamente às demandas tanto da graduação quanto da pós-graduação (PPC, 2019)

A constante revisão curricular promovida pelo Departamento de Serviço Social da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) representa um esforço contínuo, não apenas do corpo docente, mas também do corpo discente, refletindo um compromisso conjunto na formação profissional. Essa abordagem reiterada não somente visa a adaptação do currículo aos novos desafios, mas também reconhece a necessidade de uma leitura crítica das relações sociais que exigem um profissional situado no contexto atual, capaz de compreender a dinâmica do tempo e do espaço em que está inserido.

De acordo com Martins (2021) e Lima (2017) a dinamicidade do currículo se mostra fundamental para o desenvolvimento de uma visão mais profunda das relações sociais contemporâneas. Nesse sentido, busca-se formar um profissional do Serviço Social que possua não apenas uma visão dialética do homem e de seu contexto histórico-social, mas que também reconheça o embate entre indivíduo e sociedade como elementos intrínsecos da contradição, enxergando a realidade social como um campo efetivo de luta de classes.

As novas diretrizes curriculares, também trazem para o centro do Serviço Social uma nova discussão, que perpassa sobre compreender os processos de trabalho do serviço social, sua historicidade, sua indissociabilidade dos processos sociais, sua inserção na divisão sócio técnica do trabalho, e seu aporte ético-político, teórico-metodológico e

técnico-operativo, com vistas a superar o teoricismo, o militatismo e o tecnicismo, ainda presente, mesmo diante de consideráveis avanços. Nesta perspectiva teremos a definição de uma lógica curricular calcada não apenas na dinâmica da vida social, mas também na reafirmação do trabalho como atividade central da constituição do ser social (Lima, 2017, p.83)

No âmbito do projeto pedagógico do curso de Serviço Social da UFAM, a formação profissional do assistente social é fundamentada na necessidade de um conjunto sólido e articulado de conhecimentos. Esses conhecimentos se desdobram em núcleos de fundamentação que são essenciais para a compreensão do processo de trabalho do Assistente Social. Esses núcleos atuam como eixos mediadores e articuladores da formação, estreitando de maneira sistemática os laços entre ensino, pesquisa e extensão.

Sob a ótica de promover um pensamento crítico no Assistente Social, o novo direcionamento da formação prioriza um debate teórico-metodológico, que se desdobra por meio dos núcleos de fundamentação. Estes se definem em três pilares essenciais para a construção de uma base sólida e crítica na formação profissional:

- 1) **Núcleo de Fundamentos Teórico-Metodológicos da Vida Social:** Este núcleo concentra-se na apresentação e discussão dos principais referenciais teórico-metodológicos que embasam a compreensão da vida social. Isso inclui a análise de correntes do pensamento social, teorias e metodologias utilizadas no estudo e na intervenção nos diferentes contextos sociais. Busca-se, assim, proporcionar aos estudantes uma compreensão ampla e crítica das teorias que embasam a prática do Serviço Social.
- 2) **Núcleo de Fundamentos da Formação Sócio-Histórica da Sociedade Brasileira:** Este núcleo visa analisar e compreender criticamente os processos históricos e sociais que moldaram e moldam a realidade brasileira. São abordados aspectos como as bases estruturais da sociedade, suas transformações ao longo do tempo, as contradições sociais, as questões de classe, raça, gênero e outras dimensões que marcam a complexidade da sociedade brasileira.
- 3) **Núcleo de Fundamento do Trabalho Profissional:** Este núcleo se concentra na análise e compreensão do trabalho do Assistente Social em sua prática cotidiana. Inclui o estudo das particularidades do exercício profissional, seus métodos, técnicas e instrumentos de intervenção, bem como a ética profissional, as políticas sociais e a relação entre teoria e prática na atuação do Assistente Social (ABEPSS, 1997).

Esses núcleos representam um arcabouço estruturado que visa oferecer aos futuros assistentes sociais uma formação ampla, crítica e contextualizada. Através desse embasamento

teórico-metodológico, busca-se capacitá-los não apenas para atuar nas demandas presentes, mas também para refletir criticamente sobre a realidade social

Essa abordagem curricular não se restringe apenas à transmissão de informações, mas busca promover uma formação crítica, reflexiva e comprometida com as transformações sociais. Ela propõe um caminho em que teoria e prática se integram de forma intrínseca.

A abordagem transversal do ensino teórico-prático implica na integração contínua entre a teoria e a prática ao longo do curso. Essa integração visa não apenas oferecer conhecimentos teóricos sólidos aos estudantes, mas também proporcionar oportunidades concretas para aplicação desses conhecimentos em situações reais de trabalho.

O estágio supervisionado é considerado um momento privilegiado dentro desse processo formativo, pois é nele que os estudantes têm a oportunidade de vivenciar, na prática, os conteúdos teóricos aprendidos em sala de aula. Essa vivência prática é essencial para o desenvolvimento de habilidades, competências e para a compreensão mais ampla das questões sociais e das demandas da profissão de assistente social.

O estágio no curso de Serviço Social, conforme as Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), representa um momento crucial que une teoria e prática. Ele proporciona ao estudante a oportunidade de se inserir no espaço sócio-ocupacional do assistente social. Durante o estágio, o aluno tem a chance de compreender as demandas dos usuários das políticas sociais, conhecer os recursos institucionais disponíveis, entender o acesso à rede socioassistencial e observar as estratégias construídas pelos assistentes sociais em suas atividades cotidianas.

A regulamentação do estágio está prevista nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996), nas Diretrizes Curriculares do Ministério da Educação (MEC) de 2002, na Lei Federal nº 11.788/2008 (Lei do Estágio) e na Política Nacional de Estágio da ABEPSS de 2010. O estágio pressupõe supervisão sistemática, uma atividade privativa ao assistente social, conforme estabelecido na Lei Federal nº 8.662/1993, que regulamenta a profissão, e no Código de Ética do Profissional (Resolução CFESS nº 273/1993). Os principais atores envolvidos nesse processo são o estagiário, o supervisor acadêmico e o supervisor de campo.

O desenvolvimento do estágio no Curso de Serviço Social segue a Política de Estágio específica do curso, a qual estabelece as diretrizes e orientações para a realização e acompanhamento dos estágios. Esta política visa garantir que o estágio seja uma experiência enriquecedora e formativa para os estudantes, promovendo uma articulação equilibrada entre a teoria aprendida em sala de aula e a prática vivenciada no campo de estágio.

A Política de Estágio Supervisionado do Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Amazonas destaca aspectos fundamentais para a realização das atividades do estágio curricular obrigatório e não obrigatório de acordo com a Lei no 11.788, de 25 de setembro de 2008, a Resolução n. 067/2011, CEG/CONSEPE de 30 de novembro de 2011, a Política Nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), a Lei de Regulamentação da Profissão (Lei Federal no 8662/1993) e a Resolução CFESS 533/2008 de 29 de setembro de 2008 (PPC, 2019).

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social (2019), o estágio é considerado um momento de grande importância na formação profissional dos estudantes. Ele se configura como uma oportunidade privilegiada em que o aluno é inserido no espaço socioocupacional da profissão, estando sob a supervisão acadêmica e de um profissional de Serviço Social. Essa experiência proporciona o desenvolvimento de conhecimentos e vivências que, através do ciclo de ação-reflexão-ação, fortalecem a formação necessária para o exercício profissional.

No contexto do estágio supervisionado curricular em Serviço Social, são apresentadas duas modalidades: obrigatório e não obrigatório. O estágio supervisionado curricular obrigatório é aquele que está em conformidade com os critérios estabelecidos pelo projeto pedagógico do curso. Ele possui uma carga horária definida como requisito prévio para a aprovação e obtenção do diploma oferecido pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Por sua vez, o estágio supervisionado curricular não obrigatório é uma atividade opcional, não interferindo nas atividades acadêmicas. Este tipo de estágio é desenvolvido como uma escolha do estudante, permitindo que ele explore experiências adicionais no campo profissional do Serviço Social sem que isso afete o andamento de seu curso ou de suas disciplinas obrigatórias. Ambas as modalidades de estágio supervisionado curricular - obrigatório e não obrigatório - têm seu papel na formação do aluno, proporcionando experiências e aprendizados valiosos para sua trajetória acadêmica e profissional (PPC, 2019).

2.3. Estágio e Supervisão: análise da Política Nacional de Estágio, Diretrizes Curriculares dos cursos de Serviço Social e demais legislações relacionadas ao estágio curricular

A Política Nacional de Estágio (PNE) e as Diretrizes Curriculares dos cursos de Serviço Social são pilares essenciais para a formação e atuação profissional dos futuros assistentes sociais no Brasil. A PNE, enquanto instrumento político-pedagógico, tem como propósito

orientar os estágios supervisionados em Serviço Social, destacando esses momentos como cruciais na formação, promovendo a integração entre ensino, pesquisa e extensão. Por meio de pesquisa, pude identificar diversas fontes que oferecem informações detalhadas sobre esses temas.

A Política Nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) foi desenvolvida de forma colaborativa e democrática, envolvendo representantes de diversas regiões do país. Esta política delinea claramente a concepção de estágio, os princípios orientadores, as atribuições dos envolvidos, os parâmetros para a relação aluno-supervisor acadêmico e estratégias para a implementação de políticas de estágio nas instituições de ensino (Pereira, 2016).

A diretoria da ABEPSS indicou a construção da PNE como uma das ações prioritárias durante o mandato de 2009/2010, alinhada aos anseios profissionais para enfrentar os desafios atuais, marcados pela predominância do capital e suas reformas regressivas, incluindo a universitária. Nesse contexto, reafirma-se o compromisso com a educação pública, gratuita, laica, presencial, de qualidade e socialmente relevante, assim como com a defesa das Diretrizes Curriculares estabelecidas pela ABEPSS (1996) e pela Comissão de Especialistas (1999).

Com base nessa perspectiva, que considera as diretrizes curriculares como fundamentais, o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) aprovou a resolução nº 533, de 29/09/2008, regulamentando a supervisão direta do estágio supervisionado em Serviço Social. A elaboração dessa resolução foi justificada pela necessidade de alinhamento aos princípios éticos do Código de Ética dos Assistentes Sociais, às bases legais da regulamentação da profissão e às exigências teórico-metodológicas das Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social, bem como às normativas pertinentes e à lei 11.788, de 25 de setembro de 2008.

Essas legislações levantam diversas questões que impactam diretamente o processo de formação profissional, apresentando novos desafios para as unidades de formação acadêmica (UFAs), especialmente no acompanhamento do estágio supervisionado curricular não-obrigatório e nas diferentes formas de condução desse acompanhamento, dada a diversidade dos projetos pedagógicos das UFAs.

As Diretrizes Curriculares da ABEPSS constituem a base para a formação do perfil profissional do assistente social, fornecendo capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa fundamentais para uma compreensão crítica do processo histórico e para a intervenção profissional. Elas definem os conteúdos, disciplinas e demais componentes curriculares, orientando a estruturação dos cursos de Serviço Social (Lewgoy, 2013).

A formação profissional em Serviço Social tem sido historicamente estruturada em torno de bases teórico-metodológicas que articulam a prática interventiva com fundamentos éticos e políticos. O estágio supervisionado, conforme destaca Silva (2017), representa um eixo central desse processo, permitindo aos estudantes vivenciarem as dinâmicas profissionais sob uma supervisão orientada por preceitos pedagógicos claros. Nesse sentido, a Política Nacional de Estágio (PNE) da ABEPSS (2010) e as Diretrizes Curriculares do Serviço Social (1996) têm sido instrumentos fundamentais para a regulamentação e qualificação desse componente formativo.

A Política Nacional de Estágio surge como um marco no esforço de padronizar e elevar a qualidade das práticas de estágio supervisionado em Serviço Social. Segundo a ABEPSS (2010), o estágio supervisionado deve ser compreendido como um espaço de integração entre teoria e prática, promovendo o desenvolvimento de competências técnicas e éticas. Silva (2017, p. 16) destaca que "o estágio não pode ser pensado e analisado sem considerar a conjuntura na qual esteve e está inserido ao longo do seu processo histórico". Essa perspectiva evidencia que o estágio supervisionado não se limita a uma experiência prática, mas atua como um espaço de reflexão crítica sobre os desafios e as contradições presentes nas demandas sociais contemporâneas.

Além disso, as Diretrizes Curriculares (1996) reforçam o caráter pedagógico do estágio, estabelecendo que ele deve articular três dimensões fundamentais da formação profissional: teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa. Essa tríade busca garantir que os futuros assistentes sociais estejam preparados para responder às demandas sociais de forma crítica e propositiva. Segundo Silva (2017, p. 14), "o campo de estágio é o lugar onde inúmeras questões são discutidas, como a intervenção profissional, a postura ética profissional, e como o aprendizado deve ser vivenciado pelos estudantes na condição de estagiários".

A Lei nº 11.788/2008, conhecida como Lei do Estágio, também desempenha um papel relevante ao estabelecer diretrizes gerais para a realização de estágios no Brasil. Essa legislação reforça a necessidade de supervisão e acompanhamento sistemático por parte das instituições de ensino e dos campos de estágio, garantindo que a experiência do estudante seja enriquecedora e alinhada aos objetivos formativos. No entanto, como aponta Silva (2017), persistem desafios na operacionalização dessas diretrizes, especialmente no que diz respeito à articulação entre instituições de ensino e campos de estágio, bem como na garantia de condições adequadas de supervisão.

O estágio curricular obrigatório tem sido historicamente concebido como um espaço privilegiado de formação, no qual os estudantes têm a oportunidade de articular os conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula com a prática profissional. Contudo, Silva (2017) identifica diversas fragilidades na forma como o estágio tem sido implementado em algumas instituições de ensino superior. Entre as principais dificuldades apontadas estão a falta de supervisão sistemática, a ausência de articulação entre teoria e prática e a desvalorização do estágio como uma etapa formativa crucial.

A Resolução nº 533/2008 do CFESS também se destaca como um marco regulatório relevante, estabelecendo parâmetros para a supervisão de estágios em Serviço Social. Essa resolução enfatiza a importância do acompanhamento sistemático por parte de supervisores acadêmicos e de campo, bem como a necessidade de articulação entre as instituições de ensino e os campos de estágio. Silva (2017, p. 18) ressalta que "a ausência de acompanhamento sistemático nos campos de estágio pelos supervisores acadêmicos compromete a qualidade da formação, ao restringir a capacidade dos estudantes de refletirem criticamente sobre sua prática".

A análise dos documentos relacionados ao estágio supervisionado, conforme realizada por Silva (2017), evidencia a necessidade de uma maior padronização e fiscalização das práticas de estágio nas unidades de formação acadêmica. A pesquisa aponta que, embora a PNE (2010) e as Diretrizes Curriculares (1996) estabeleçam parâmetros claros, há discrepâncias significativas na forma como essas diretrizes são implementadas em diferentes instituições. Essas discrepâncias comprometem a qualidade da formação e reforçam a necessidade de uma maior articulação entre as instâncias reguladoras, as instituições de ensino e os campos de estágio.

A análise do estágio supervisionado em Serviço Social revela não apenas os aspectos normativos e pedagógicos, mas também os desafios enfrentados no processo de formação profissional. A Política Nacional de Estágio (PNE) da ABEPSS (2010) destacou-se como um marco regulador, especialmente ao priorizar o papel do supervisor acadêmico e a articulação entre unidades de formação e campos de estágio. No entanto, como observado por Silva (2017), a implementação dessas diretrizes tem sido marcada por contradições que dificultam a efetividade do estágio enquanto instrumento pedagógico.

Um dos pontos críticos identificados na operacionalização do estágio supervisionado refere-se à insuficiência de supervisores capacitados, tanto no âmbito acadêmico quanto no campo de estágio. A pesquisa realizada pela ABEPSS (2010) apontou que muitos supervisores

acadêmicos não dispõem de carga horária suficiente para o acompanhamento sistemático das práticas dos estagiários, enquanto supervisores de campo, em diversas ocasiões, acumulam múltiplas funções e enfrentam condições de trabalho precárias. De acordo com Silva (2017, p. 20), “a fragilidade no acompanhamento pedagógico compromete a articulação entre as dimensões teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política, fundamentais à formação crítica do assistente social”.

A carência de políticas de educação permanente para supervisores de campo também foi identificada como um fator que compromete a qualidade do estágio. Embora a Resolução nº 533/2008 do CFESS tenha estabelecido parâmetros para a supervisão, a ausência de suporte institucional e de incentivos para os profissionais supervisores resultou em uma prática muitas vezes limitada à reprodução de rotinas institucionais. Conforme ressaltado por Silva (2017), a supervisão deveria ser um espaço de troca e reflexão, permitindo que os estudantes compreendam a complexidade das demandas sociais e os desafios da intervenção profissional. Contudo, essa perspectiva tem sido frequentemente negligenciada em função das condições adversas enfrentadas pelos supervisores.

Outro aspecto relevante da análise refere-se à ampliação do acesso ao ensino superior e seu impacto na organização dos estágios supervisionados. O crescimento das vagas em cursos de Serviço Social, tanto na modalidade presencial quanto à distância, resultou em um aumento significativo na demanda por campos de estágio. Esse cenário, como apontado por Silva (2017), revelou a fragilidade das instituições de ensino na organização e articulação de espaços formativos, evidenciando uma lacuna entre a expansão do ensino e a capacidade de assegurar a qualidade da formação.

A relação entre ensino e mercado também apresentou implicações importantes para o estágio supervisionado. Conforme analisado por Silva (2017), a pressão exercida pelas demandas do mercado muitas vezes deslocou o foco do estágio de sua função pedagógica para um modelo que prioriza a formação voltada para a empregabilidade imediata. Essa perspectiva compromete o desenvolvimento de uma visão crítica e reflexiva por parte dos estudantes, que foram inseridos em práticas que privilegiaram a operacionalização de tarefas em detrimento da análise das condições sociais e institucionais em que estão inseridos. A autora destacou que “o campo de estágio precisa ser um espaço de construção crítica e de vivência das dimensões ético-políticas, o que se torna inviável quando as condições materiais de supervisão são precarizadas” (Silva, 2017, p. 22).

A legislação vigente, como a Lei nº 11.788/2008, também trouxe desafios relacionados à sua aplicabilidade no contexto do Serviço Social. Embora tenha sido um avanço ao regulamentar direitos e deveres no âmbito dos estágios, sua implementação revelou fragilidades, especialmente no que se refere ao acompanhamento pedagógico e à garantia de condições dignas para os estagiários. Silva (2017) observou que, em muitas instituições, a carga horária destinada à supervisão acadêmica mostrou-se insuficiente para atender à complexidade das demandas do estágio supervisionado, resultando em um processo formativo que carece de profundidade e articulação.

No que tange à supervisão de campo, identificou-se uma resistência de alguns profissionais em assumir essa função, devido à ausência de incentivos e ao acúmulo de responsabilidades. A pesquisa realizada pela ABEPSS (2010) apontou que a supervisão de estágio foi frequentemente percebida como uma sobrecarga, especialmente em contextos institucionais marcados pela precarização das condições de trabalho. Essa percepção compromete não apenas o acompanhamento dos estudantes, mas também a possibilidade de construir uma articulação efetiva entre as unidades acadêmicas e os campos de estágio.

O crescimento dos cursos de graduação à distância em Serviço Social, conforme analisado por Silva (2017), apresentou desafios adicionais para a organização dos estágios supervisionados. A modalidade à distância ampliou o acesso ao ensino superior, mas revelou limitações na articulação entre instituições de ensino e campos de estágio, especialmente em regiões com menor oferta de espaços formativos. A autora destacou que “a expansão das vagas de ensino superior não foi acompanhada de políticas públicas que assegurassem a ampliação e qualificação dos campos de estágio” (Silva, 2017, p. 24), resultando em uma formação marcada por desigualdades regionais e institucionais.

A dimensão ética do estágio supervisionado também foi um ponto destacado na análise de Silva (2017). A autora ressaltou que o estágio deveria ser um espaço privilegiado para a vivência dos princípios ético-políticos que norteiam o Serviço Social, permitindo que os estudantes compreendessem as implicações de suas ações profissionais no enfrentamento das desigualdades sociais. Contudo, a precarização da supervisão e a desarticulação entre teoria e prática comprometeram essa dimensão, resultando em uma formação que, em muitos casos, não ofereceu aos estudantes as ferramentas necessárias para a análise crítica e a intervenção social.

Outro ponto de destaque foi a ausência de uma articulação efetiva entre as unidades acadêmicas e os campos de estágio. Silva (2017) observou que, em muitas instituições, a

escolha dos campos de estágio foi pautada mais pela disponibilidade de vagas do que pela adequação às diretrizes curriculares e aos objetivos formativos. Essa lógica compromete a capacidade dos estudantes de vivenciarem as múltiplas dimensões da prática profissional, restringindo sua formação a contextos que nem sempre dialogam com as demandas ético-políticas e técnico-operativas do Serviço Social.

Por fim, a necessidade de ampliação e fortalecimento dos fóruns de supervisores de estágio foi apontada como uma estratégia essencial para a qualificação do processo formativo. Esses fóruns, segundo Silva (2017), deveriam atuar como espaços de articulação e troca de experiências entre supervisores acadêmicos e de campo, permitindo a construção coletiva de estratégias para enfrentar os desafios impostos pela precarização. A autora destacou que “a construção de espaços de diálogo entre os supervisores é fundamental para a consolidação de uma formação crítica e comprometida com os princípios éticos do Serviço Social” (Silva, 2017, p. 26).

A Política Nacional de Estágio (PNE) da ABEPSS (2010) foi construída a partir de discussões que englobam aspectos éticos, pedagógicos e legislativos, com foco na integração entre teoria e prática. Esse documento, como ressaltado por Iamamoto (2010), enfatizou que o estágio supervisionado deveria ser um espaço privilegiado de aprendizado e reflexão crítica, essencial para consolidar a formação em Serviço Social. Nesse contexto, os princípios éticos foram norteadores na definição das diretrizes que buscaram superar práticas que reduzem o estágio a uma atividade meramente técnica e operacional.

Um dos pilares da PNE (ABEPSS, 2010) reside na articulação entre supervisores acadêmicos, de campo e estudantes. Esse modelo, fundamentado nas Diretrizes Curriculares de 1996, reconheceu o estágio como componente essencial à formação profissional. Matos (2015) argumentou que “o estágio supervisionado deve ser entendido como parte da formação integrada, na qual a capacidade investigativa e o olhar crítico se tornam elementos fundamentais para o exercício da profissão”. No entanto, a operacionalização desse modelo encontrou desafios significativos, especialmente em instituições com recursos limitados.

Outro aspecto relevante da análise do estágio supervisionado foi sua relação com as mudanças históricas e sociais. Netto (1996) destacou que a profissão de Serviço Social passou por diversas transformações, influenciadas por contextos econômicos e políticos. O autor observou que “a renovação do Serviço Social no Brasil se deu por meio de debates críticos que incluíram tanto a prática profissional quanto os fundamentos teóricos que sustentam a formação” (Netto, 1996, p. 177). Essa renovação impactou diretamente o estágio

supervisionado, ao exigir uma abordagem que conectasse as demandas institucionais às questões estruturais da sociedade.

A supervisão de campo, segundo Silva e Silva (1995), enfrentou desafios relacionados à falta de incentivos e condições adequadas para os profissionais responsáveis. A ausência de políticas de educação permanente para os supervisores, associada à sobrecarga de trabalho, compromete a qualidade da orientação oferecida aos estudantes. Para os autores, essa situação refletiu a precarização das relações de trabalho, que também afetou a formação em Serviço Social. “A supervisão de estágio deve ser compreendida como uma prática coletiva e reflexiva, o que se torna inviável em contextos marcados pela falta de recursos e apoio institucional” (Silva; Silva, 1995, p. 45).

A relação entre ensino e mercado, destacada por Guerra (2010), trouxe implicações importantes para a formação profissional. O autor argumentou que o avanço da mercantilização do ensino superior impactou negativamente o estágio supervisionado, ao deslocar seu foco do aprendizado para a empregabilidade imediata. Essa lógica comprometeu o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas, essenciais à prática profissional. Segundo Guerra (2010), “o estágio não pode ser reduzido a uma ferramenta para atender demandas do mercado, mas deve ser um espaço de construção crítica e emancipatória” (Guerra, 2010, p. 58).

Iamamoto (2016) ressaltou que a expansão das vagas de ensino superior, especialmente na modalidade à distância, apresentou desafios para a organização dos estágios supervisionados. A autora observou que essa expansão não foi acompanhada por políticas públicas que assegurassem a ampliação e qualificação dos campos de estágio, resultando em desigualdades regionais e institucionais. “A articulação entre unidades acadêmicas e campos de estágio é fundamental para garantir a qualidade da formação, o que exige investimento em infraestrutura e condições adequadas de supervisão” (Iamamoto, 2016, p. 42).

A legislação vigente, como a Lei nº 11.788/2008, trouxe avanços ao regulamentar o estágio supervisionado, mas também revelou fragilidades em sua implementação. A pesquisa realizada por Matos (2015) apontou que a carga horária destinada à supervisão acadêmica mostrou-se insuficiente para atender às demandas do estágio, comprometendo a articulação entre teoria e prática. A autora destacou que “a ausência de supervisão efetiva limita o potencial pedagógico do estágio, reduzindo-o a uma prática desvinculada de seus objetivos formativos” (Matos, 2015, p. 680).

Outro ponto crítico foi a escolha dos campos de estágio, frequentemente orientada pela disponibilidade de vagas em detrimento da adequação às diretrizes curriculares. Essa realidade,

como observado por Martins (2017), compromete a vivência das múltiplas dimensões da prática profissional. “O estágio deve ser concebido como um espaço de aprendizado integrado, no qual os estudantes possam vivenciar as contradições e desafios da prática profissional em contextos que dialoguem com os princípios ético-políticos do Serviço Social” (Martins, 2017, p. 55).

A supervisão de campo, além de proporcionar orientação técnica, deve ser um espaço de reflexão crítica sobre as práticas realizadas. Nesse sentido, a construção coletiva de estratégias entre supervisores acadêmicos e de campo foi apontada como essencial para superar os desafios do estágio supervisionado. Segundo Matos (2015), “a articulação entre os sujeitos envolvidos no estágio é uma condição indispensável para a construção de uma formação crítica e comprometida com as demandas sociais” (Matos, 2015, p. 688).

Por fim, a PNE (ABEPSS, 2010) destacou a importância de que os planos de estágio sejam elaborados de forma colaborativa, envolvendo estudantes, supervisores acadêmicos e de campo. Essa prática visa garantir que as atividades realizadas estejam alinhadas aos objetivos formativos e aos princípios ético-políticos da profissão. Guerra (2010) enfatizou que “a construção coletiva dos planos de estágio é um elemento essencial para assegurar que o processo formativo seja integrado e coerente com as demandas da sociedade” (Guerra, 2010, p. 62).

CAPÍTULO III

DESVENDANDO O ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO E AS DEMANDAS À FORMAÇÃO PROFISSIONAL

3.1. Além da sala de aula: competências, saberes e habilidades do estágio não obrigatório

Para esta dissertação, foi realizada uma pesquisa de campo com alunos de graduação do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Amazonas que se encontram inseridos em campos de estágio não obrigatório. A pesquisa teve como objetivo compreender as percepções desses discentes sobre o estágio, analisando aspectos relacionados ao perfil dos participantes, às condições de supervisão, à compatibilidade das atividades desenvolvidas com o projeto pedagógico do curso e à contribuição do estágio para a formação profissional.

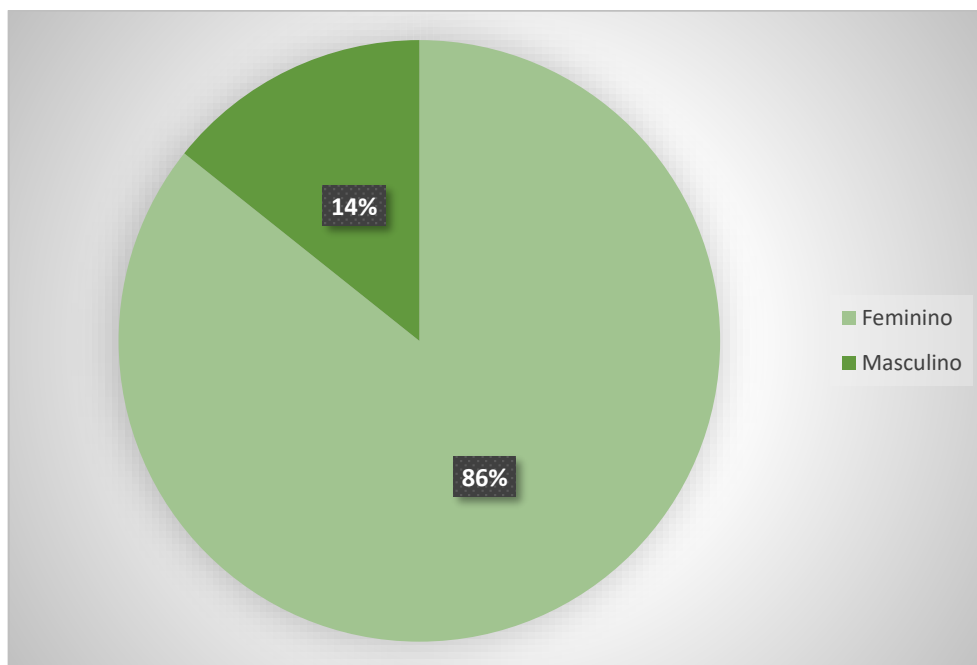
Um dos desafios enfrentados na condução da pesquisa foi a dificuldade em encontrar respondentes dispostos a participar. Ainda assim, foi possível alcançar um número significativo de participantes, cujas contribuições foram fundamentais para a análise dos resultados. O respondentes da pesquisa totalizam 7 estudantes de graduação do curso de serviço social da Universidade Federal do Amazonas.

Os dados indicaram uma predominância de respondentes do gênero feminino, fato que reflete a composição histórica da profissão e sua relação com as práticas de cuidado e assistência, tradicionalmente atribuídas às mulheres. Observou-se que a faixa etária dos participantes está majoritariamente concentrada entre jovens adultos, indicando que o estágio se apresenta como uma etapa predominante no início da formação profissional. Quanto à naturalidade, verificou-se que grande parte dos respondentes é oriunda de Manaus, destacando o papel das instituições locais na formação de futuros assistentes sociais. Além disso, constatou-se que a maioria dos campos de estágio é credenciada como espaço obrigatório, evidenciando alinhamento com as Diretrizes Curriculares da profissão.

As respostas descritivas apontaram, entretanto, desafios relacionados à compatibilidade entre as atividades desenvolvidas no campo de estágio e as previstas nos termos de compromisso, bem como dificuldades no acompanhamento por supervisão direta e na articulação com o projeto pedagógico do curso. Apesar dessas limitações, o estágio não obrigatório foi amplamente reconhecido como um espaço fundamental para a consolidação de habilidades, ampliação de conhecimentos e aproximação com a realidade profissional.

No que diz respeito ao gênero, cabe-nos destacar que 86% dos participantes da pesquisa, identificaram-se como do gênero feminino, conforme o gráfico abaixo:

Gráfico 01 – Gênero dos participantes



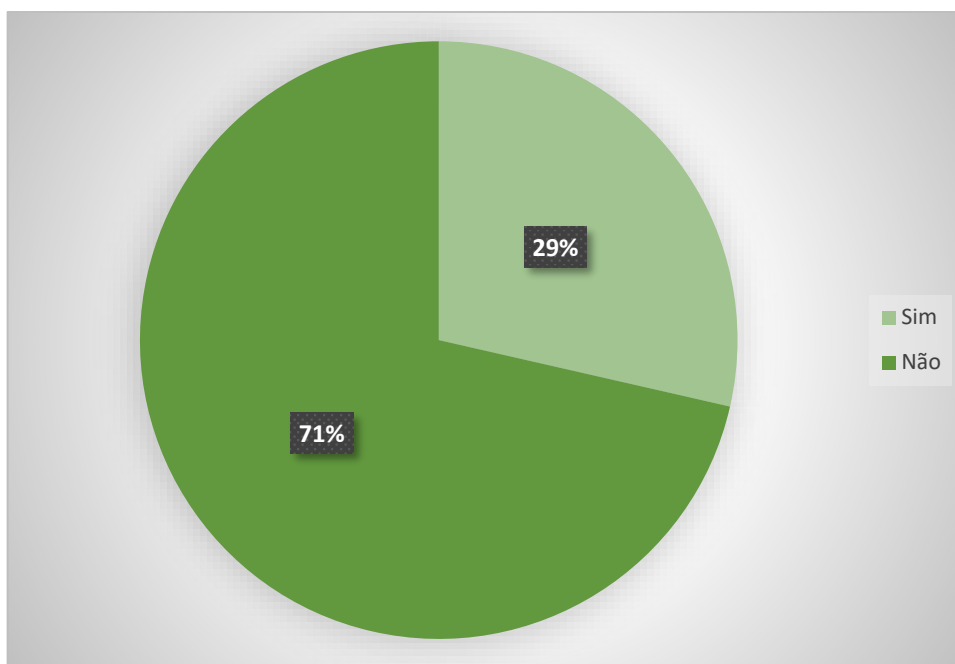
Fonte: Pesquisa de Campo, 2024.

A predominância feminina no Serviço Social pode ser explicada por uma série de fatores históricos, sociais e culturais, amplamente discutidos na literatura. Segundo Iamamoto e Carvalho (2009), o Serviço Social brasileiro surgiu vinculado às práticas de caridade e assistência promovidas pela Igreja Católica, o que reforçou a associação entre a profissão e o papel social feminino de cuidado. Esse contexto inicial estruturou a profissão de forma a atrair predominantemente mulheres, uma vez que suas atividades eram vistas como extensões naturais das funções de cuidado desempenhadas no âmbito familiar.

Além disso, Lewgoy (2013) aponta que a divisão social e técnica do trabalho, aliada às desigualdades de gênero, posicionou as mulheres em profissões ligadas à saúde, educação e assistência, fortalecendo sua presença no Serviço Social. Esse fenômeno reflete uma construção social que associa as mulheres a atividades voltadas para a mediação de conflitos sociais e o suporte a populações vulneráveis. Yazbek (2009) complementa essa análise ao destacar que, em sociedades capitalistas, profissões do cuidado são subvalorizadas em termos de remuneração e reconhecimento, perpetuando a desigualdade de gênero.

A pesquisa realizada revela que a maior parte dos alunos respondentes encontra-se em situação de desperiodização, evidenciando desafios significativos no percurso formativo em Serviço Social.

Gráfico 02 – Periodização da Graduação



Fonte: Pesquisa de Campo, 2024.

Como podemos visualizar, essa realidade reflete a sobreposição de demandas entre as exigências acadêmicas e as práticas de estágio, o que, muitas vezes, resulta em atrasos na integralização curricular. A formação em Serviço Social, como apontado por Lewgoy (2013), está inserida em um contexto de precarização do ensino superior, no qual a intensificação das expressões da questão social e a sobrecarga de atividades acadêmicas e profissionais criam barreiras adicionais para a conclusão dos cursos nos prazos estabelecidos.

A situação de desperiodização, embora não exclusiva do Serviço Social, é agravada pelas especificidades da formação nessa área. A articulação entre teoria e prática, essencial para o desenvolvimento das competências ético-políticas, técnico-operativas e teórico-metodológicas previstas pelas Diretrizes Curriculares (ABEPSS, 1996), requer tempo e dedicação que, em muitos casos, ultrapassam as possibilidades dos alunos. Além disso, a inserção precoce em estágios não obrigatórios, muitas vezes a partir dos primeiros semestres do curso, pode contribuir para a sobrecarga dos discentes, especialmente quando esses estágios

são motivados não apenas por razões formativas, mas também pela necessidade de complementação de renda, como observado por Azevedo et al. (2010).

Essa situação também aponta para lacunas no acompanhamento acadêmico. A supervisão de estágio, elemento central para a articulação entre formação e prática, enfrenta dificuldades de implementação, seja pela insuficiência de supervisores qualificados, seja pela ausência de mecanismos que garantam um acompanhamento efetivo dos alunos em estágio. Segundo Guerra (apud Azevedo et al., 2010), a supervisão direta constitui um momento único para a integração entre teoria e prática, possibilitando ao estudante problematizar as realidades vivenciadas no campo. No entanto, a falta de articulação entre supervisores acadêmicos e de campo compromete essa experiência, agravando as dificuldades enfrentadas pelos alunos desperiodizados.

Além disso, o contexto socioeconômico também exerce influência sobre a formação. A entrada de estudantes oriundos de famílias de baixa renda e trabalhadores, especialmente em instituições públicas, adiciona uma camada de complexidade ao cenário formativo. Para muitos, o estágio não obrigatório representa não apenas uma oportunidade de aprendizado, mas também uma fonte de sustento financeiro. Como ressalta Oliveira (2010), o estágio tem adquirido um caráter de emprego para muitos estudantes, o que impacta diretamente na formação acadêmica, desviando o foco das atividades curriculares e prolongando o tempo necessário para a integralização do curso.

Nesse sentido, ressaltamos o estágio como momento central no processo de formação profissional, permitindo que os estudantes articulem teoria e prática em um ambiente real de trabalho. Os dados da pesquisa realizada indicam que os estagiários reconhecem o estágio como um espaço essencial para a aquisição de competências, saberes e habilidades fundamentais ao exercício profissional. Entre os aspectos destacados, está o conhecimento sobre o trabalho do Serviço Social na instituição, que permite ao estagiário compreender as especificidades da atuação em diferentes contextos institucionais. Essa compreensão reforça a importância da aproximação prática para consolidar o aprendizado acadêmico, como defendido por Fachini e Babiuk (2017), que enfatizam o estágio como um espaço de integração entre ensino e realidade.

O estágio não apenas possibilita o entendimento das dinâmicas institucionais, mas também promove a construção de competências técnico-operativas. Entre essas, os alunos relataram o aprimoramento na orientação e no encaminhamento de usuários, utilizando conhecimentos técnico-científicos e articulando a rede socioassistencial. Essa capacidade reflete a aplicação prática dos princípios ético-políticos e teórico-metodológicos que

fundamentam a profissão, conforme destacam as Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996). A operacionalização desses saberes no atendimento a usuários demonstra que o estágio é também um espaço para desenvolver habilidades de análise crítica e de resolução de problemas.

Outro ponto relevante identificado na pesquisa foi a contribuição dos estagiários no planejamento e implementação de planos de estágio. Essa experiência permite que os estudantes participem ativamente de processos institucionais, desenvolvendo competências de organização e coordenação. Fachini e Babiuk (2017) ressaltam que essa participação é essencial para que o estagiário compreenda as relações de força presentes nas dinâmicas institucionais e aprimore suas capacidades técnico-operativas. A possibilidade de contribuir diretamente com o planejamento também reforça a autonomia dos estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios do mercado de trabalho.

Além das competências técnicas, o estágio supervisionado promove o desenvolvimento de habilidades interpessoais e éticas, como o respeito às diferenças, a capacidade de trabalhar em equipes interdisciplinares e o estabelecimento de relações profissionais. Lewgoy (2010) destaca que essas competências são indispensáveis para o assistente social, dada a complexidade das demandas sociais enfrentadas no cotidiano profissional. O estágio, nesse sentido, não se limita à aplicação de conhecimentos teóricos, mas também atua como um espaço para a formação de atitudes críticas e éticas, fundamentais para a prática em contextos marcados por desigualdades sociais.

A escrita técnica e científica também foi apontada pelos estagiários como um aspecto que teve significativo aprimoramento durante o estágio. Essa habilidade é essencial para que o futuro assistente social realize registros claros e objetivos, fundamentais para a comunicação institucional e para a documentação das práticas desenvolvidas. Buriolla (2011) argumenta que o estágio é uma oportunidade para o estagiário desenvolver rigor teórico e técnico, elementos indispensáveis para uma prática profissional qualificada. Assim, ao aprimorar a escrita e a sistematização das atividades realizadas, o estágio contribui para a formação de profissionais mais preparados para lidar com as exigências documentais e comunicativas do Serviço Social.

Por outro lado, os dados também sugerem que o estágio supervisionado enfrenta desafios relacionados à articulação entre teoria e prática. Guerra (2002) observa que essa integração nem sempre é efetiva, especialmente quando há lacunas no acompanhamento direto por parte dos supervisores. A Política Nacional de Estágio (ABEPSS, 2009) reforça a necessidade de supervisão constante e articulada entre o supervisor acadêmico e o supervisor de campo, garantindo que o estágio seja um espaço de formação integral. Contudo, a pesquisa

evidencia que, em muitos casos, essa supervisão carece de maior estrutura e regularidade, o que pode comprometer o potencial formativo do estágio.

Dentre os pontos levantados pelos estagiários, o conhecimento sobre o trabalho do assistente social na instituição emerge como um elemento central. Segundo Assis e Rosado (2012), o estágio supervisionado possibilita ao estudante compreender as particularidades do campo de atuação, desenvolvendo uma percepção ampliada sobre a dinâmica institucional e as práticas socioassistenciais. Essa experiência é fundamental para a construção de uma identidade profissional alinhada aos princípios ético-políticos da profissão.

Outro aspecto destacado foi a participação ativa no planejamento e na implementação do plano de estágio. Fachini e Babiuk (2017) apontam que essa prática contribui para o fortalecimento da autonomia do estudante, permitindo que ele assuma responsabilidades concretas no desenvolvimento de ações estratégicas dentro da instituição. Essa competência também promove a integração entre teoria e prática, elemento essencial na formação crítica do assistente social, conforme discutido por Guerra (2002).

O conhecimento sobre políticas sociais e os direitos que elas garantem também foi amplamente mencionado pelos estagiários, evidenciando a importância do estágio como um espaço de aprendizado crítico sobre as bases legais da atuação profissional. Nesse sentido, Lewgoy (2010) enfatiza que o estágio permite a operacionalização prática dos princípios teóricos, capacitando os estudantes a compreender e intervir nas demandas concretas da questão social. A aplicação desse conhecimento, como na orientação e encaminhamento de usuários utilizando a rede socioassistencial, demonstra a capacidade do estágio de promover uma formação técnica voltada para a resolução de problemas e a articulação de recursos disponíveis.

Outro ponto relevante foi o desenvolvimento de habilidades técnicas, como o registro de informações com clareza e a escrita técnica. Para Buriolla (2011), a capacidade de sistematizar dados e análises é uma habilidade indispensável ao assistente social, pois garante a qualidade do trabalho e a comunicação eficaz entre profissionais e instituições. Além disso, a prática de registros contribui para o aprimoramento das estratégias de intervenção, conforme defendido por Fachini e Babiuk (2017).

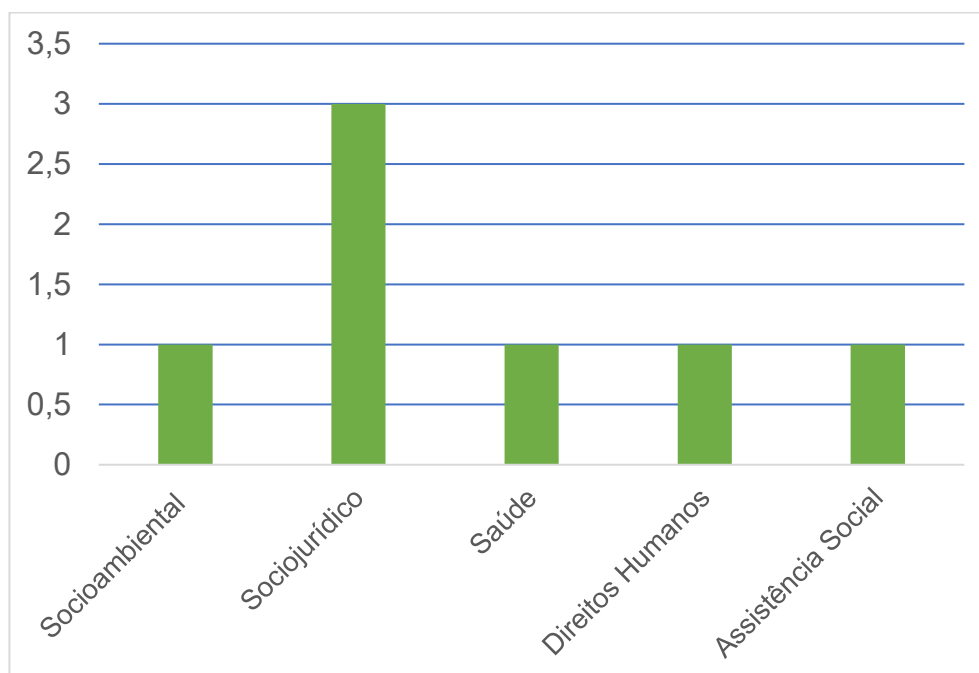
As competências interpessoais, como o trabalho em equipe interdisciplinar e o respeito às diferenças, também foram fortemente evidenciadas pelos estagiários. Lewgoy (2013) destaca que a formação do assistente social deve contemplar essas habilidades, uma vez que a prática profissional frequentemente envolve a interação com equipes multidisciplinares e contextos de

alta complexidade social. Nesse sentido, o estágio se configura como um espaço para desenvolver a capacidade de diálogo, cooperação e construção de soluções coletivas.

A capacidade de questionar e propor melhorias nos atendimentos realizados no campo também foi apontada, refletindo o papel crítico do estágio na formação do assistente social.

Para Alves (2019), o estágio supervisionado é um momento propício para o desenvolvimento de uma postura reflexiva, que permita ao estudante não apenas cumprir tarefas, mas também analisar criticamente as condições de trabalho e propor alternativas que aprimorem os serviços prestados. Essa capacidade crítica é diretamente ligada ao desenvolvimento de atitudes éticas, outro ponto destacado pelos estagiários, que conforme Lewgoy (2010), é um dos pilares da formação em Serviço Social.

Gráfico 03 – Campos de Estágio



Fonte: Pesquisa de Campo, 2024.

Os dados apresentados demonstram que a maioria dos estagiários atua em instituições vinculadas à área sociojurídica, seguidas pelas áreas de saúde, assistência social, socioambiental e administrativa. Essa distribuição reflete não apenas a diversidade de possibilidades de atuação do Serviço Social, mas também as demandas específicas das políticas públicas brasileiras. De acordo com Rolim (2022), os campos de estágio oferecem aos estudantes uma inserção qualificada na dinâmica institucional, permitindo a vivência concreta

das expressões da questão social e a consolidação de competências técnico-operativas e ético-políticas.

A predominância da área sociojurídica, com três campos registrados, evidencia a centralidade das demandas por mediação de conflitos e garantia de direitos no Serviço Social contemporâneo. Instituições como tribunais e delegacias são fundamentais para a materialização do trabalho do assistente social em contextos marcados por desigualdades sociais e disputas pelo acesso à justiça. Nesse cenário, Vasconcelos (2009) ressalta que o estágio na área sociojurídica capacita os estudantes a identificar os limites e possibilidades de atuação frente às contradições das instituições do sistema de justiça, proporcionando uma compreensão crítica do papel do Serviço Social nesse campo. Essa vivência também possibilita o desenvolvimento de habilidades de articulação entre políticas públicas e demandas dos usuários, como a utilização de redes socioassistenciais e a mediação entre diferentes agentes sociais.

Por outro lado, a presença de apenas um campo na área socioambiental, representado pelo Instituto de Desenvolvimento Agropecuário e Florestal Sustentável do Estado do Amazonas (IDAM), aponta para um desafio na ampliação da atuação do Serviço Social em contextos de sustentabilidade e preservação ambiental. Conforme discutido por Buriolla (2011), a atuação socioambiental do assistente social é estratégica, pois possibilita a intervenção em territórios rurais e periféricos, onde as desigualdades sociais são acentuadas pelas condições ambientais adversas. Essa área de estágio desafia os estudantes a relacionarem questões ambientais com a garantia de direitos, ampliando sua capacidade de atuação em contextos complexos e multidimensionais.

A área de saúde, com um campo registrado na pesquisa, reforça a importância do Serviço Social no atendimento direto à população usuária de políticas públicas de bem-estar e saúde coletiva. Conforme Rolim (2022), os campos de estágio nessa área possibilitam aos estudantes o contato com as demandas relacionadas à vulnerabilidade social e às desigualdades no acesso a serviços de saúde, aspectos que exigem uma abordagem interdisciplinar e sensível às especificidades de cada território. No contexto amazônico, essas especificidades tornam-se ainda mais evidentes, exigindo do estagiário uma compreensão aprofundada das dinâmicas sociais, culturais e econômicas que atravessam a região.

A área de assistência social, também com um campo registrado, destaca-se como um espaço central na formação em Serviço Social, sobretudo no atendimento às populações em situação de vulnerabilidade. Para Sousa Alves (2019), os campos de estágio na assistência

social representam uma oportunidade para os estudantes compreenderem as dimensões estruturais da pobreza e da exclusão social, articulando conhecimentos teóricos e práticas interventivas que promovam a garantia de direitos. Essa experiência permite aos estagiários desenvolverem habilidades de acolhimento, orientação e encaminhamento, além de compreenderem o papel das políticas públicas nesse campo.

Já a área Direitos Humanos, representada pela Secretaria de Justiça, Direitos Humanos e Cidadania, insere os estagiários em um contexto voltado para a gestão e o planejamento de políticas públicas. Segundo Assis e Rosado (2012), o estágio em espaços administrativos oferece aos estudantes a possibilidade de desenvolver competências organizacionais, como a elaboração de projetos, o monitoramento de políticas e a análise de dados institucionais. Essa área destaca o potencial do Serviço Social em contribuir para a gestão estratégica e a formulação de políticas sociais, ampliando o alcance da profissão para além da intervenção direta com os usuários.

A análise dos campos de estágio revela a riqueza e a diversidade de possibilidades formativas que contribuem para a construção de competências essenciais no Serviço Social. No entanto, evidencia também os desafios estruturais e pedagógicos que permeiam essa etapa formativa, especialmente no que diz respeito à articulação entre o campo de estágio e as instituições acadêmicas. Essa relação, que deveria ser mediada por uma supervisão qualificada e uma comunicação efetiva entre os atores envolvidos, nem sempre ocorre de forma integrada, resultando em lacunas que impactam diretamente a qualidade do aprendizado dos estudantes. A seguir, serão explorados os meandros dessa relação institucional, destacando as tensões, contradições e potencialidades presentes na interface entre campo e academia.

3.2. Meandros do Estágio: a relação institucional entre campo e academia

A desperiodização, identificada entre muitos dos respondentes da pesquisa, é uma expressão dos desafios enfrentados na articulação entre as demandas acadêmicas e as práticas de estágio. Fachini e Babiuk (2017) argumentam que a sobrecarga de atividades e a precarização das condições de supervisão são fatores que contribuem para esse cenário. Quando o estágio não é adequadamente integrado ao projeto pedagógico do curso, ele pode se tornar um elemento desarticulador, dificultando a progressão acadêmica dos estudantes. Nesse sentido, é fundamental pensar estratégias que promovam maior equilíbrio entre as exigências

acadêmicas e o estágio, garantindo que ambos contribuam de forma integrada para a formação profissional.

De acordo com as respostas, todos os estagiários relataram a existência de supervisão direta em seus campos de estágio. Essa supervisão foi avaliada majoritariamente como "ótima" pelos participantes, com apenas um relato classificando-a como "boa" e outro como "regular". Essa avaliação positiva ressalta a importância do acompanhamento constante na formação do estagiário, permitindo que este articule a teoria e a prática sob a orientação de um profissional experiente. Conforme Silva (2017, p. 18), "a supervisão acadêmica e de campo é essencial para garantir a qualidade do estágio, permitindo a articulação entre o aprendizado técnico e a reflexão crítica sobre as demandas sociais".

A qualidade da relação entre estagiário e supervisor influencia diretamente o aprendizado do estudante. O diálogo e a troca de experiências enriquecem a formação, possibilitando que o estágio se consolide como espaço pedagógico e interventivo. A Política Nacional de Estágio (ABEPSS, 2010) já destacava a relevância da supervisão como eixo estruturante do estágio supervisionado, enfatizando que esta deveria ser realizada por profissionais qualificados e comprometidos com os princípios ético-políticos do Serviço Social.

Os campos de estágio apresentaram uma diversidade de atividades pedagógicas, evidenciando a pluralidade de práticas que podem contribuir para a formação profissional. Entre as atividades citadas, destacaram-se a supervisão direta, a realização de estudos de caso, leituras de livros e artigos científicos, produções acadêmicas, elaboração de projetos de intervenção, participação em eventos e palestras, e a leitura de artigos relacionados à prática profissional. No entanto, também se observou a ausência de atividades pedagógicas em um caso específico, o que aponta para a necessidade de atenção na organização dos campos de estágio.

A supervisão e a execução de atividades pedagógicas são fundamentais para garantir que o estágio atenda aos objetivos formativos previstos nas Diretrizes Curriculares (1996). Segundo Matos (2015), "o estágio supervisionado deve proporcionar aos estudantes a vivência prática dos fundamentos teóricos, permitindo que compreendam a complexidade das demandas sociais e desenvolvam competências críticas e interventivas".

Apesar da relevância dessas atividades, as respostas também evidenciam lacunas no planejamento e na execução de práticas pedagógicas em alguns campos de estágio. Em situações em que não foram desenvolvidas atividades específicas, a experiência do estágio pode ter sido limitada, restringindo a capacidade do estudante de articular a teoria com a prática. Esse

cenário reflete a necessidade de supervisores e instituições de ensino assegurarem a qualidade do estágio, promovendo atividades que ampliem o aprendizado e a reflexão crítica.

Os dados indicaram que todos os participantes possuíam conhecimento tanto do Código de Ética do Assistente Social quanto das normativas do CFESS/CRESS que orientam a prática profissional. Esse conhecimento é indispensável para a formação do estagiário, pois permite que ele compreenda os fundamentos éticos e normativos que regulam a profissão. Conforme Ramos e Abreu (2014), "o estágio supervisionado deve ser um espaço de aprendizado crítico, no qual os estudantes internalizem os valores ético-políticos que norteiam a prática do Serviço Social".

O Código de Ética do Assistente Social e as normativas do CFESS/CRESS oferecem diretrizes claras sobre os direitos e deveres do profissional, além de orientar sobre as práticas adequadas no atendimento às demandas sociais. A formação ética dos estagiários é essencial para que estes se tornem profissionais comprometidos com a defesa dos direitos humanos e a promoção da justiça social, pilares fundamentais do Serviço Social.

As percepções sobre a importância do estágio não obrigatório variaram entre os participantes, mas todas convergem para destacar seu papel central na formação acadêmica e profissional. Entre os aspectos mencionados, destacou-se a possibilidade de maior aproximação com a realidade profissional, o aprendizado antecipado sobre o cotidiano do trabalho do assistente social e a capacitação para a atuação no mercado de trabalho. Além disso, o estágio não obrigatório foi apontado como uma oportunidade de ampliar a visão sobre a prática da profissão e como fonte de renda para os estudantes.

Um dos respondentes destacou que o estágio não obrigatório "possibilita que o/a discente adquira experiência antecipada quanto ao cotidiano do trabalho profissional, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem". Essa afirmação reflete a potencialidade do estágio em promover o aprendizado prático e o desenvolvimento de habilidades necessárias para o exercício da profissão. Silva (2017, p. 22) ressaltou que "o estágio supervisionado é o espaço onde os estudantes podem vivenciar as contradições e os desafios da prática profissional, ampliando sua compreensão sobre a questão social e as estratégias de intervenção".

No entanto, algumas respostas também indicaram limitações relacionadas ao credenciamento dos campos de estágio. Dois participantes relataram que seus campos de estágio não eram credenciados como espaços obrigatórios no curso de Serviço Social. Essa situação evidencia a necessidade de maior articulação entre as instituições de ensino e os

campos de estágio, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a espaços formativos qualificados e alinhados às diretrizes curriculares.

A análise das respostas fornecidas pelos participantes destaca a importância do estágio não obrigatório como um espaço de aprendizado prático e teórico na formação em Serviço Social. Entretanto, as experiências relatadas também evidenciam lacunas que comprometem o potencial formativo dessa prática. A supervisão direta, presente em todos os campos de estágio, foi avaliada de forma majoritariamente positiva, sendo classificada como "ótima" por grande parte dos respondentes. Essa avaliação reflete a relevância da supervisão no acompanhamento das atividades dos estagiários, garantindo a articulação entre teoria e prática. No entanto, a existência de uma avaliação "regular" demonstra que, mesmo com a presença de supervisores, a qualidade do acompanhamento pode variar significativamente entre os campos de estágio.

A supervisão, de acordo com Ramos e Abreu (2014), não se limita à orientação técnica. Trata-se de um processo pedagógico que deve proporcionar ao estudante a reflexão crítica sobre as práticas realizadas e os desafios enfrentados no cotidiano profissional. Quando a supervisão não é efetiva, o estágio perde parte de sua potencialidade enquanto espaço de formação, limitando-se a uma reprodução de tarefas operacionais. Essa perspectiva foi reforçada por Silva (2017), ao apontar que a ausência de supervisão qualificada compromete a construção das competências críticas necessárias à atuação do assistente social.

As atividades pedagógicas desenvolvidas nos campos de estágio também refletem desigualdades significativas. Enquanto alguns participantes relataram práticas diversificadas, como estudos de caso, produção de artigos acadêmicos e elaboração de projetos de intervenção, outros indicaram ausência total de atividades ou práticas limitadas a leituras pontuais. Essa disparidade evidencia a falta de padronização entre os campos, o que impacta diretamente a qualidade da formação dos estagiários. A Política Nacional de Estágio (ABEPSS, 2010) enfatizou a importância de práticas pedagógicas estruturadas, articuladas entre supervisores e estudantes, como forma de consolidar a formação profissional. Contudo, os dados sugerem que, em alguns contextos, essas diretrizes não são plenamente implementadas, deixando lacunas no processo formativo.

A relação dos estagiários com os códigos normativos e éticos da profissão foi destacada como um ponto positivo nas respostas. Todos os participantes afirmaram ter conhecimento do Código de Ética do Assistente Social e das normativas do CFESS/CRESS, o que demonstra que esse aspecto fundamental tem sido efetivamente trabalhado durante a formação. No entanto, conforme observado por Silva e Silva (1995), o simples conhecimento teórico não é suficiente

para internalizar os valores ético-políticos que orientam a prática profissional. É no campo de estágio que esses princípios devem ser vivenciados, por meio de supervisão e práticas pedagógicas que incentivem a reflexão crítica e a aplicação prática das normativas.

Outro ponto relevante identificado foi a questão do credenciamento dos campos de estágio. Embora a maioria dos respondentes tenha indicado que seus campos eram credenciados, dois participantes relataram que os locais onde estagiavam não eram reconhecidos como espaços obrigatórios no curso de Serviço Social. Essa situação expõe uma limitação estrutural no processo de articulação entre as instituições de ensino e os campos de estágio. A ausência de credenciamento formal compromete não apenas a supervisão, mas também a qualidade das atividades desenvolvidas, uma vez que esses campos podem não atender plenamente às diretrizes curriculares ou aos objetivos pedagógicos do curso. Conforme Martins (2017), o credenciamento adequado é uma condição indispensável para que o estágio seja consolidado como uma experiência formativa integrada, capaz de articular as dimensões teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política.

As respostas também revelaram o papel do estágio não obrigatório na ampliação das perspectivas profissionais dos estudantes. Muitos participantes destacaram a importância dessa prática como uma oportunidade para vivenciar o cotidiano da profissão, adquirir experiência antecipada e desenvolver habilidades práticas. Além disso, a remuneração oferecida pelo estágio foi apontada como um fator relevante, especialmente para estudantes que dependem de recursos financeiros para continuar seus estudos. Essa dimensão financeira do estágio reflete as condições socioeconômicas enfrentadas pelos estagiários, que muitas vezes precisam conciliar a formação acadêmica com demandas materiais.

3.3. Estágio não obrigatório em cena: trabalho, educação e os impactos na formação

A pesquisa adota uma perspectiva crítica para analisar a dinâmica do instituto do estágio em seus múltiplos aspectos, incluindo os jurídicos, políticos e ideológicos. Nesse contexto, a relação entre educação e trabalho no âmbito do estágio emerge como uma questão central, evidenciando os impactos dessa prática na formação acadêmica e profissional dos estudantes. O estágio, como ferramenta de integração entre teoria e prática, é frequentemente colocado como elemento essencial para a preparação do aluno para o mercado de trabalho. Contudo, quando analisado sob a ótica dos estágios não obrigatórios, emergem desafios que colocam em xeque o equilíbrio dessa relação.

Os estágios não obrigatórios, diferentemente dos obrigatórios, caracterizam-se por não serem exigidos pelas diretrizes curriculares do curso para a conclusão da formação. Entretanto, representam, para muitos estudantes, uma oportunidade de vivenciar o ambiente profissional, adquirir experiência prática e gerar renda. Contudo, sua regulamentação, prevista na Lei nº 11.788/2008, conhecida como Lei do Estágio, apresenta lacunas que frequentemente abrem espaço para a precarização das relações de trabalho. Essa precarização é evidenciada, sobretudo, pelo fato de que os estagiários não obrigatórios não estão cobertos pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), o que os coloca em situação de vulnerabilidade em relação aos trabalhadores formais (Oliveira; Silva, 2018).

As empresas concedentes, por sua vez, encontram nesse modelo uma alternativa econômica atrativa, já que os custos associados à contratação de estagiários são significativamente reduzidos. Em vez de arcar com os encargos trabalhistas tradicionais, as empresas têm apenas a obrigação de pagar uma bolsa-auxílio, fornecer vale-transporte e oferecer seguro contra acidentes pessoais. Essa dinâmica, conforme analisado por Josviask (2009), pode transformar o estágio em um mecanismo de substituição de mão-de-obra, violando as diretrizes legais que proíbem essa prática. A substituição de trabalhadores formais por estagiários não obrigatórios representa uma forma de exploração que desvirtua os objetivos formativos dessa prática. Nesse sentido, Antunes (2006) destaca como a lógica do capital reestrutura o mercado de trabalho, ampliando formas de precarização e exploração, especialmente entre os jovens.

Sob a perspectiva das relações de trabalho, a precarização dos estágios não obrigatórios reflete uma ampliação das desigualdades e uma intensificação da vulnerabilidade dos jovens que ingressam no mercado de trabalho. Esses estudantes, muitas vezes pressionados por necessidades econômicas, tornam-se reféns de condições laborais que não garantem proteção adequada nem respeitam a finalidade pedagógica do estágio. Como resultado, o que deveria ser uma experiência enriquecedora para o desenvolvimento acadêmico e profissional se torna, em certos casos, um processo marcado pela exploração. Segundo Dieese (2015), a precarização do trabalho juvenil é uma das manifestações mais críticas das mudanças contemporâneas no mercado de trabalho, afetando diretamente a qualidade do emprego e as condições de vida dos jovens.

O caráter exploratório dos estágios não obrigatórios se insere em um contexto mais amplo de conflito entre capital e trabalho. Nesse sentido, pode-se observar como o capital utiliza a fragilidade da legislação para maximizar ganhos e minimizar custos, consolidando relações

de trabalho desiguais. Conforme destacado por Josviask (2009), a ausência de garantias trabalhistas para os estagiários reforça essa assimetria, deixando os educandos em posição de desvantagem perante as empresas. Para além disso, as condições impostas muitas vezes levam os estudantes a desempenhar atividades que extrapolam os limites legais e éticos do estágio, evidenciando a precarização dessa prática. Gohn (2014) acrescenta que essas práticas também evidenciam o descompasso entre os objetivos educacionais e as demandas do mercado, aprofundando a fragmentação entre ensino e trabalho.

Do ponto de vista pedagógico, os impactos dessa precarização são igualmente preocupantes. A substituição de trabalhadores formais por estagiários pode comprometer a qualidade da formação dos estudantes, que deixam de vivenciar experiências verdadeiramente educativas e passam a desempenhar tarefas alheias aos objetivos do estágio. Essa distorção não apenas prejudica o aprendizado, mas também compromete a identidade profissional dos futuros trabalhadores, que, ao ingressarem no mercado de trabalho, já enfrentam barreiras significativas para se posicionarem de maneira autônoma e crítica. Segundo Ribeiro e Alves (2020), a qualidade da experiência educacional está diretamente associada à articulação entre teoria e prática, sendo indispensável que o estágio preserve essa característica formativa.

A análise dos estágios não obrigatórios, portanto, deve considerar tanto os aspectos econômicos quanto os pedagógicos envolvidos. Enquanto os benefícios econômicos podem parecer vantajosos no curto prazo, os prejuízos à formação e ao desenvolvimento dos estudantes podem gerar impactos duradouros na dinâmica do mercado de trabalho e na construção de carreiras sólidas. Para os educandos, a prática do estágio não obrigatório, muitas vezes essencial para sua sobrevivência financeira, revela-se uma experiência contraditória, na qual o aprendizado formal pode ser comprometido pela exploração.

Quadro 04 – Respostas dos participantes da pesquisa

Respondente	Resposta
1	Maior aproximação com a realidade profissional e a remuneração
2	A busca pela experiência e o acesso a bolsa que a instituição proporciona.
3	A princípio foi pela necessidade financeira de me manter no curso com a questão da passagem de ônibus, textos que temos que ler e precisamos muitas vezes tirar cópias, e precisava comprar um notebook para fazer meus trabalhos do curso.
4	Experiência e renda financeira
5	Para pôr em prática discussões que eram tratadas dentro da sala de aula, ter esta troca com o assistente social supervisor de campo, para poder ampliar o conhecimento na área.

6	Em busca de conhecimento, experiências e também por conta da renda que auxilia enquanto finalizo o curso.
7	Questões financeiras

As falas dos respondentes revelam um panorama rico sobre as motivações e realidades que envolvem o estágio não obrigatório. Para além de seu caráter formativo, essa prática é descrita como essencial para a permanência no curso, sendo marcada por um complexo equilíbrio entre demandas econômicas e a busca por experiência profissional. O Respondente 1 enfatiza que o estágio representa “maior aproximação com a realidade profissional e a remuneração”, apontando para a necessidade de analisar o papel do estágio como um mecanismo de inserção no mercado de trabalho. Essa afirmação também destaca a relevância do estágio na construção da identidade profissional dos estudantes, ainda que esta se desenvolva sob os desafios impostos pela precarização das relações de trabalho.

Conforme Boltanski e Chiapello (2009), o capitalismo contemporâneo opera a partir de uma lógica que valoriza a flexibilidade, mas que ao mesmo tempo amplia as desigualdades. Essa dinâmica se reflete no estágio não obrigatório, que embora ofereça aos estudantes uma chance de vivenciar o ambiente profissional, frequentemente os insere em condições precárias e com vínculos frágeis. O relato do Respondente 1 evidencia essa contradição ao mostrar que a aproximação com o mercado de trabalho, um dos objetivos fundamentais do estágio, muitas vezes ocorre sob condições que podem comprometer o pleno desenvolvimento profissional.

O Respondente 2 reforça essa percepção ao afirmar que o estágio é “a busca pela experiência e o acesso à bolsa que a instituição proporciona”. Nesse caso, o estágio não se limita à formação acadêmica, mas assume um papel essencial no suporte econômico, evidenciando a centralidade da remuneração para os estagiários. Segundo Chauí (2000), a configuração do capitalismo contemporâneo, com a valorização do capital financeiro e a desvalorização do trabalho produtivo, coloca os estagiários em uma posição de vulnerabilidade. A bolsa oferecida, embora indispensável para muitos estudantes, substitui os direitos trabalhistas e precariza a relação laboral, evidenciando o descompasso entre as promessas formativas do estágio e a realidade enfrentada pelos estudantes.

Essa realidade é ainda mais evidente na fala do Respondente 3, que relata que ingressou no estágio “pela necessidade financeira de me manter no curso com a questão da passagem de ônibus, textos que temos que ler e precisamos muitas vezes tirar cópias, e precisava comprar um notebook para fazer meus trabalhos do curso”. Esse depoimento explicita como o estágio, além de ser uma ferramenta formativa, é também uma estratégia de sobrevivência econômica.

Nesse contexto, os custos associados à formação superior, muitas vezes negligenciados pelas políticas públicas, recaem sobre os próprios estudantes, que utilizam o estágio como uma forma de suprir essas demandas. Como observa Antunes (2006), o capitalismo contemporâneo intensifica a exploração da força de trabalho juvenil, transferindo para os trabalhadores (ou estagiários) a responsabilidade por custos estruturais que deveriam ser assumidos por políticas de assistência.

O Respondente 4 sintetiza essa dualidade ao mencionar “experiência e renda financeira” como os principais atrativos do estágio. Essa combinação de objetivos reflete a necessidade de conciliar o aprendizado prático com as demandas econômicas, o que frequentemente resulta em situações de conflito entre as expectativas dos estagiários e as condições reais oferecidas pelas empresas. Segundo Gohn (2014), a experiência adquirida no estágio nem sempre corresponde às diretrizes formativas previstas, sendo comum que os estagiários desempenhem atividades alheias aos objetivos pedagógicos, o que compromete o potencial educativo dessa prática. No caso dos estágios não obrigatórios, essa distorção é agravada pela ausência de regulamentações mais rígidas, que permitiriam uma fiscalização efetiva sobre as condições oferecidas.

A dimensão pedagógica do estágio é destacada pelo Respondente 5, que afirma que o objetivo foi “pôr em prática discussões que eram tratadas dentro da sala de aula, ter esta troca com o assistente social supervisor de campo, para poder ampliar o conhecimento na área”. Essa perspectiva destaca o estágio como um espaço de articulação entre teoria e prática, essencial para a formação profissional. Contudo, como Chauí (2000) aponta, a fragmentação característica do capitalismo contemporâneo enfraquece as estruturas que possibilitariam aos trabalhadores (ou estagiários) se reconhecerem como sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Essa fragilidade é refletida na supervisão oferecida aos estagiários, que nem sempre está alinhada com os objetivos formativos, limitando a capacidade do estágio de operar como um espaço de aprendizado significativo.

O relato do Respondente 6 evidencia essa tensão ao mencionar que o estágio é buscado “em busca de conhecimento, experiências e também por conta da renda que auxilia enquanto finalizo o curso”. Aqui, a prática do estágio é percebida como indispensável para o desenvolvimento profissional e a sobrevivência financeira. Essa fala reflete a complexidade do estágio não obrigatório, que, ao mesmo tempo em que é promovido como uma oportunidade de aprendizado, opera como uma forma de trabalho precarizado. Como observa Boltanski e Chiapello (2009), essa dualidade é característica do “espírito do capitalismo”, que justifica práticas exploratórias sob a narrativa de que elas são necessárias para o progresso individual.

Por fim, o Respondente 7 ressalta as “questões financeiras” como principal motivo para ingressar no estágio, reforçando a centralidade da remuneração para muitos estudantes. Essa ênfase demonstra que o estágio, especialmente em sua modalidade não obrigatória, ultrapassa o caráter meramente formativo, assumindo um papel econômico indispensável para os estudantes de baixa renda. Como Chauí (2000) destaca, o capitalismo contemporâneo opera a partir de uma lógica de exclusão, criando bolsões de vulnerabilidade que afetam diretamente a juventude trabalhadora. No caso dos estágios, essa exclusão se manifesta na ausência de direitos trabalhistas e na precarização das condições de trabalho, o que compromete a função educativa dessa prática.

Essas falas, quando analisadas em conjunto, revelam as contradições e desafios do estágio não obrigatório no contexto do capitalismo contemporâneo. Enquanto para alguns estudantes ele representa uma oportunidade de aprendizado e inserção profissional, para outros, é uma estratégia de sobrevivência que muitas vezes ocorre em condições precárias. Essa ambiguidade reflete a dinâmica do mercado de trabalho atual, que opera pela flexibilização e pela exploração da força de trabalho juvenil, evidenciando a necessidade de políticas públicas que assegurem tanto a qualidade da formação quanto a proteção dos estagiários.

O Respondente 1, ao destacar a "maior aproximação com a realidade profissional e a remuneração", nos leva a refletir sobre o papel do estágio na formação de futuros trabalhadores em um contexto marcado pela reestruturação produtiva. Segundo Antunes (2006), o capitalismo contemporâneo promove uma reorganização das relações laborais, com ênfase na flexibilidade e na desregulamentação, o que impacta diretamente a forma como os jovens ingressam no mercado de trabalho. O estágio, nesse cenário, pode ser visto como uma antecipação das condições precárias que muitos enfrentarão em suas carreiras, contribuindo para a naturalização da instabilidade e da falta de proteção social.

Essa precarização se torna ainda mais evidente nas falas que destacam a dependência econômica em relação ao estágio. O Respondente 3, por exemplo, menciona que ingressou no estágio devido à "necessidade financeira de me manter no curso". Essa realidade evidencia a insuficiência de políticas públicas de assistência estudantil, que deveriam garantir a permanência dos estudantes no ensino superior sem que eles precisassem recorrer a estágios com características muitas vezes exploratórias. De acordo com Chauí (2000), o neoliberalismo, ao reduzir o papel do Estado na promoção do bem-estar social, transfere para os indivíduos a responsabilidade por sua própria sobrevivência, criando um ambiente em que a precarização do trabalho se torna estrutural.

Ao mesmo tempo, o Respondente 5 ressalta a importância de "pôr em prática discussões que eram tratadas dentro da sala de aula", destacando a dimensão pedagógica do estágio. No entanto, como Gohn (2014) aponta, a prática do estágio nem sempre está alinhada com as diretrizes curriculares ou com as expectativas dos estudantes, especialmente quando as atividades realizadas pelos estagiários não estão diretamente relacionadas aos objetivos formativos. Essa desconexão entre teoria e prática compromete o potencial educativo do estágio, transformando-o em um espaço de reprodução de desigualdades e exploração, em vez de um ambiente de aprendizado.

Outro ponto que merece destaque é a relação entre o estágio e as transformações no mundo do trabalho. O Respondente 6, ao mencionar que busca "conhecimento, experiências e também por conta da renda", evidencia a sobreposição entre as motivações pedagógicas e econômicas. Essa dualidade reflete o que Boltanski e Chiapello (2009) denominam como o "espírito do capitalismo", em que a exploração é justificada por narrativas de progresso e meritocracia. No caso dos estágios não obrigatórios, essa narrativa é reforçada pela ideia de que eles representam uma oportunidade indispensável para o desenvolvimento profissional, mesmo quando as condições oferecidas são inadequadas.

A fala do Respondente 4, que sintetiza a busca por "experiência e renda financeira", também nos leva a refletir sobre a dimensão simbólica do estágio. Para muitos estudantes, ele representa a entrada em um mundo de possibilidades, ainda que marcado por desafios e limitações. Essa percepção é reforçada por Chauí (2000), que destaca como a ciência e a tecnologia, ao se tornarem forças produtivas centrais no capitalismo contemporâneo, transformam o estágio em uma ferramenta para a formação de sujeitos que operam dentro dessa lógica. No entanto, essa transformação também implica a submissão dos estagiários às demandas do mercado, muitas vezes em detrimento de suas necessidades formativas e de suas condições de trabalho.

O Respondente 2, ao afirmar que o estágio é uma oportunidade para "o acesso à bolsa que a instituição proporciona", destaca o papel econômico desempenhado por essa prática. Nesse sentido, o estágio não é apenas uma atividade complementar à formação acadêmica, mas também uma estratégia de sobrevivência. Para muitos estudantes, a bolsa-auxílio representa um recurso indispensável para a continuidade de seus estudos, mas essa dependência também os coloca em uma posição de vulnerabilidade. Como Antunes (2006) observa, a precarização do trabalho juvenil é uma das manifestações mais evidentes das mudanças estruturais no

capitalismo, afetando diretamente a capacidade dos jovens de reivindicar melhores condições de trabalho e aprendizado.

Além disso, a fala do Respondente 7, que menciona "questões financeiras" como principal motivação para ingressar no estágio, reforça a necessidade de analisar as condições estruturais que levam os estudantes a buscarem essa prática. A ausência de alternativas de suporte econômico no ensino superior, especialmente em instituições públicas, contribui para a reprodução de desigualdades sociais, colocando os estagiários em uma posição de desvantagem em relação a outros grupos. Chauí (2000) argumenta que o capitalismo contemporâneo, ao operar pela exclusão, cria bolsões de vulnerabilidade que afetam desproporcionalmente os jovens e as populações de baixa renda. No caso dos estágios não obrigatórios, essa exclusão se manifesta na ausência de proteção legal e na falta de regulamentação efetiva, que permita aos estagiários desfrutarem de condições dignas.

Outro aspecto que emerge das falas é a relação entre o estágio e a formação de competências. O Respondente 5, ao destacar a troca de experiências com supervisores de campo, aponta para a importância do estágio como espaço de aprendizado prático. No entanto, essa dimensão formativa só é plenamente realizada quando há uma supervisão qualificada e um alinhamento entre as atividades realizadas e os objetivos pedagógicos do curso. Conforme Gohn (2014), a qualidade do estágio depende não apenas da dedicação dos estagiários, mas também das condições estruturais oferecidas pelas empresas e pelas instituições de ensino, que muitas vezes deixam a desejar.

Além disso, a fala do Respondente 6 sobre a busca por "conhecimento, experiências e também por conta da renda" nos convida a refletir sobre o impacto das condições econômicas na experiência dos estagiários. Para muitos, o estágio é uma oportunidade única de acesso ao mercado de trabalho, mas também representa um desafio em termos de equilíbrio entre as demandas acadêmicas e profissionais. Esse desafio é ampliado pela lógica do capitalismo contemporâneo, que, conforme Boltanski e Chiapello (2009), transforma o trabalho em uma mercadoria sujeita às flutuações do mercado, afetando diretamente a forma como os jovens ingressam no mundo profissional.

Por fim, o Respondente 3, ao relatar as dificuldades financeiras enfrentadas durante o curso, destaca a importância do estágio como uma estratégia de superação dessas barreiras. Esse relato evidencia que, para muitos estudantes, o estágio não é uma escolha, mas uma necessidade, o que reforça a urgência de políticas públicas que assegurem condições dignas para os estagiários. Como Chauí (2000) argumenta, a ausência de proteção estatal no

capitalismo contemporâneo cria um ambiente em que a exploração se torna uma característica estrutural, afetando especialmente os grupos mais vulneráveis.

Essas discussões mostram que o estágio não obrigatório, embora seja promovido como uma oportunidade de aprendizado e inserção profissional, também opera como um espaço de reprodução das desigualdades estruturais do capitalismo. Para os estagiários, ele representa tanto uma chance de desenvolvimento quanto um desafio, em que as condições oferecidas muitas vezes comprometem o potencial formativo dessa prática. A análise das falas dos respondentes revela a complexidade dessa realidade e aponta para a necessidade de uma regulamentação mais robusta, que garanta tanto a qualidade da formação quanto a proteção dos direitos dos estagiários.

Como destacado por Ramos e Abreu (2014), a dinâmica do mercado acaba tensionando a função pedagógica do estágio, transformando-o em uma prática que, em muitos casos, se alinha às contradições do capitalismo, ao invés de proporcionar uma formação crítica e efetiva. Quando o estudante busca o estágio apenas como uma solução econômica, sua experiência pode se distanciar do objetivo principal da formação: a construção de um profissional que compreenda as múltiplas dimensões das questões sociais e intervenha de maneira crítica e transformadora.

O barateamento da força de trabalho, apontado pelas autoras como uma das formas de exploração do estágio no mercado, é um reflexo da lógica capitalista que utiliza a precariedade como estratégia para maximizar lucros. Essa situação se materializa quando estudantes ocupam funções que deveriam ser desempenhadas por profissionais formados, mas que são atribuídas a estagiários como forma de reduzir custos operacionais. Nessa configuração, o estágio se torna menos uma prática pedagógica e mais uma extensão do trabalho precarizado, em que o estudante não possui autonomia nem oportunidades reais de aprendizado, sendo relegado a tarefas mecânicas e operacionais que não refletem o trabalho efetivo do assistente social.

A ausência de autonomia profissional mencionada por Ramos e Abreu (2014) é um fator crucial nessa problemática. Quando o estagiário se limita a reproduzir práticas institucionais sem supervisão adequada e sem conexão com os fundamentos teóricos do Serviço Social, ele perde a oportunidade de desenvolver uma visão crítica sobre as demandas sociais e o papel da profissão. Essa reprodução mecânica do trabalho impede que o estudante compreenda a totalidade das situações que envolvem a intervenção do assistente social, restringindo-o à dimensão imediata e particular das práticas cotidianas. Assim, o estágio, que deveria ser um

espaço de articulação entre teoria e prática, se torna um reflexo das condições de exploração e alienação características do capitalismo contemporâneo.

A precarização não se limita aos estagiários, mas também atinge os supervisores acadêmicos e de campo. Como Ramos (2009) aponta, a sobrecarga de trabalho dos docentes, aliada à ausência de políticas institucionais de suporte, inviabiliza o acompanhamento pedagógico necessário para garantir a qualidade do estágio. A supervisão, que deveria ser o elo entre a formação teórica e a prática profissional, se fragiliza diante das condições adversas enfrentadas pelas instituições de ensino superior. Isso cria um ciclo de precarização, em que tanto os estudantes quanto os supervisores se tornam vítimas de uma estrutura educacional que prioriza a expansão de vagas em detrimento da qualidade do ensino.

Outro ponto levantado pelas autoras é a relação entre a mercadorização do ensino superior e a precarização do estágio. A expansão desordenada de cursos de graduação, especialmente na modalidade à distância, agrava a desconexão entre as unidades de formação acadêmica e os campos de estágio, dificultando a construção de um processo formativo integrado e coerente. Nesse cenário, os estudantes são frequentemente alocados em espaços que não possibilitam a vivência do trabalho efetivo do assistente social, limitando ainda mais sua capacidade de reflexão crítica e atuação profissional.

Esse contexto evidencia como a lógica do mercado interfere diretamente na formação em Serviço Social, transformando o estágio em mais uma engrenagem de reprodução das desigualdades e da exploração no capitalismo. A busca pelo estágio apenas como alternativa econômica, embora compreensível diante das dificuldades enfrentadas pelos estudantes, acaba reforçando essa lógica, perpetuando a alienação e a falta de criticidade que comprometem a construção de uma atuação profissional fundamentada nos princípios ético-políticos da profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos capítulos desenvolvidos, foi possível alcançar os objetivos propostos, identificar contradições no processo formativo e refletir sobre a relação entre teoria e prática no contexto do ensino superior.

No Capítulo I, foi discutida a dimensão pedagógica do estágio em Serviço Social. Essa análise evidenciou como o estágio se configura como um espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, essencial para a construção da identidade profissional do assistente social. Foi possível identificar, a partir das Diretrizes Curriculares da ABEPSS e da legislação vigente, a relevância da supervisão acadêmica e a sua indissociabilidade com o processo formativo. O capítulo destacou também os impactos da precarização do ensino superior, um reflexo do avanço do capitalismo neoliberal, que compromete a qualidade do ensino e a preparação dos discentes.

No Capítulo II, a atenção voltou-se para os aspectos institucionais do estágio. O capítulo cumpriu o objetivo de analisar a relação entre as instituições formadoras e os campos de estágio, abordando a legislação e as políticas que regem a prática do estágio em Serviço Social. A partir dessa análise, foram caracterizados os espaços sócio-ocupacionais nos quais os discentes realizam seus estágios e as condições a que estão submetidos. Foi revelada uma fragilidade estrutural nesses espaços, marcada pela ausência de supervisores qualificados, o que comprometeu a dimensão educativa e transformadora do estágio.

No Capítulo III, foram analisados os impactos do estágio não obrigatório na formação profissional e o perfil dos discentes que optam por essa modalidade. O estudo revelou que muitos estudantes buscam o estágio como uma estratégia de manutenção financeira, o que reflete as limitações das políticas de assistência estudantil no ensino superior. Essa busca, entretanto, comprometeu a dimensão formativa, pois, em muitos casos, as atividades desenvolvidas priorizavam a produtividade em detrimento da aprendizagem. Mesmo assim, identificaram-se oportunidades significativas de aprendizado, como o contato com situações reais de trabalho e a aproximação com os princípios do Projeto Ético-Político da profissão.

Os desafios enfrentados durante a elaboração da dissertação foram significativos. Entre eles, destacou-se a escassez de estudos acadêmicos que abordem a modalidade de estágio não obrigatório no Serviço Social, o que exigiu um esforço constante de articulação teórica e empírica. A necessidade de compreender as contradições do estágio, enquanto espaço de

aprendizado e, simultaneamente, reflexo da exploração capitalista, também representou um ponto central de dificuldade. A precarização do trabalho e o avanço das lógicas neoliberais na educação superior foram questões transversais que exigiram análise crítica e aprofundada.

O estágio não obrigatório revelou-se um espaço marcado por contradições. Embora represente uma oportunidade de aprendizado e inserção no campo profissional, ele também reflete as dinâmicas da exploração de mão de obra barata em um contexto capitalista. A necessidade dos discentes de utilizar a bolsa de estágio como meio de subsistência reforça as desigualdades sociais e afasta o estágio de sua dimensão pedagógica. Em muitos casos, a ausência de supervisão adequada comprometeu a formação dos discentes, transformando o estágio em uma extensão precarizada do trabalho.

As contradições do estágio não obrigatório são amplificadas pelo contexto social contemporâneo, onde a hegemonia do capitalismo neoliberal prioriza o lucro em detrimento do desenvolvimento humano e profissional. O avanço da privatização e mercantilização do ensino superior intensificou essas problemáticas, tornando o estágio uma ferramenta de inserção dos discentes em relações de trabalho desiguais e, muitas vezes, exploratórias. Nesse cenário, o objetivo formativo do estágio é relegado, em favor de interesses institucionais que buscam atender às lógicas produtivistas.

Apesar desses desafios, a pesquisa evidenciou a relevância do estágio supervisionado como um espaço privilegiado de articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Quando realizado sob condições adequadas, o estágio contribui para o desenvolvimento de competências técnico-operativas, para a reflexão crítica e para a construção de uma prática profissional alinhada aos princípios ético-políticos do Serviço Social. Identificou-se que, mesmo em meio às limitações estruturais, os discentes valorizam as oportunidades de aprendizado e a possibilidade de aplicar conhecimentos teóricos em contextos práticos.

Concluiu-se que o estágio não obrigatório, apesar de suas limitações, continua sendo um elemento fundamental no processo formativo. Contudo, seu potencial formativo só será plenamente alcançado com o fortalecimento da supervisão acadêmica, o aprimoramento dos campos de estágio e a construção de políticas institucionais que priorizem a dimensão educativa do estágio. A articulação entre as instituições de ensino e os campos de estágio é indispensável para garantir que o estágio se consolide como um espaço de aprendizado e não apenas como uma resposta às demandas do mercado.

A pesquisa destacou a necessidade de políticas públicas que assegurem a qualidade do ensino superior e combatam a precarização das condições de trabalho, tanto para discentes

quanto para profissionais envolvidos no processo formativo. A valorização da supervisão acadêmica e a regulamentação mais rígida das condições de estágio são passos essenciais para alinhar o estágio aos objetivos formativos do Serviço Social e para garantir que ele seja uma experiência transformadora.

Por fim, a dissertação buscou contribuir para o debate acadêmico sobre o estágio não obrigatório, oferecendo subsídios para reflexões e propostas de melhoria. Espera-se que este estudo sirva de base para novas pesquisas e para o desenvolvimento de práticas formativas mais inclusivas, éticas e alinhadas aos princípios do Serviço Social. Somente com esforços coletivos será possível superar as contradições que permeiam o estágio no contexto capitalista e garantir uma formação profissional emancipatória e de qualidade.

REFERÊNCIAS

ABEPSS. **Política Nacional de Estágio da Associação de Ensino e Pesquisa em Serviço Social**. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em <http://www.abepss.org.br/briefing/graduacao/politica_nacional_estagio.pdf>.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. **Parecer sobre projetos de lei que dispõem sobre a inserção do serviço social na educação**. Caderno especial, n. 26, 2005.

ALMEIDA, Cleusimar Cardoso Alves. **As tendências pedagógicas na supervisão de estágio do Curso de Serviço Social: a compreensão dos sujeitos**. 2019. 263f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2019.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de; RODRIGUES, Maria Cristina Paulo. O CAMPO DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇOSOCIAL. In:PEREIRA, Larissa Dahmer; ALMEIDA Ney Luiz Teixeira de (orgs.). **Serviço Social e Educação**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020 (122-133).

ANTUNES, Ricardo Luís Coltro. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.

BERCHT, Verônica. **Ensino universitário: um empreendimento para os grandes capitais**. 2008. Disponível em: <http://www.andes.org.br/imprensa/ultimas> Acesso em: 25 de jun. de 2023.

BRASIL. Lei Nº 11.788, De 25 De Setembro De 2008 - Dispõe sobre o estágio de estudantes. Disponível em <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=257787>>

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 24 de jun. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.402 de 09 de novembro de 2001. Estabelece novas condições para o aumento de vagas, sem autorização prévia, em cursos ou habilitações. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/p240201.pdf> Acesso em 22 jun. 2023.

_____. Lei 8.662/93 de Regulamentação da Profissão – 1993. 9. Ed. rev. e atual. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 2011.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Presidência da República do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm> Acesso em: 24 de jun. de 2023.

_____. Nº 533, de 29 de setembro de 2008 - Regulamenta a supervisão direta de estágio no Serviço Social. Disponível em <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=257787> Acesso em: 24 de jun de 2023.

CFESS. **Código de Ética do assistente social, 1993**. 9. Ed. rev. e atual. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 2011.

CHAGAS, Bárbara da Rocha Figueiredo. Ensino a Distância e Serviço Social: desqualificação profissional e ameaças contemporâneas. **Textos & Contextos** (Porto Alegre), v. 15, n. 1, p. 28-42, 2016.

CHAUI, Marilena. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas na república dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes/Rio Grande do Sul: CIPEDS, 1999.

CHAUÍ, Marilena. **A Universidade pública sob nova perspectiva**. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Conferência de abertura da 26ª Reunião Anual da Anped. Minas Gerais: Poços de Caldas.2003.

FERREIRA, Ana Maria. **Capitalismo em Crise, Educação Superior e as Configurações do Perfil do Estudante de Serviço Social: reflexões a partir do estágio supervisionado**. Rio de Janeiro, 2018. 229 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. **Subsídios para análise do Plano Nacional de Educação do Ministério da Educação e do Desporto (PNE/MEC)**. Universidade e Sociedade, Brasília, ano 8, n. 16, p. 105-115, jun. 1998.

FRAGA, Cristina Kologeski. A atitude investigativa no trabalho do Assistente Social. **Revista Serviço Social e Sociedade**. Nº 101, jan./mar. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, Moacir. A dialética: concepção e método. In: **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

GUERRA, Yolanda. A dimensão investigativa no exercício profissional. In: **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília, CFESS/ABEPSS, 2009.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 1992.

HILLESHEIM, Jaime. ESTÁGIO PROFISSIONAL E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 16, n. 32, jul/dez. 2016.

IAMAMOTO, Marilda V. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 10 Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

IAMAMOTO, Marilda Villela. A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro. **Serviço Social & Sociedade**, n. 120. São Paulo: Cortez, 2014.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. Londrina: Planta, 2004.

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

LEWGOY, Alzira Maria Baptista. **Supervisão de estágio em serviço social: desafios para a formação e exercício profissional**. – 2. ed. – São Paulo : Cortez, 2010.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Fascistização das estruturas de poder e Educação Superior no Brasil. **Revista do Conselho Regional de Serviço Social - 9ª Região (CRESS-SP)**.n. 6, maio 2021.

LIMA, Kátia Regina de Souza; PEREIRA, Larissa Dahmer. **Contra-reforma na educação superior brasileira: impactos na formação profissional em Serviço Social** Sociedade em Debate, Pelotas, 15(1): 31-50, jan.-jun./2009.

PEREIRA, Larissa Dahmer; ALMEIDA Ney Luiz Teixeira de (orgs.). **Serviço Social e Educação**.Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

LINHARES; SILVA; MASCARENHAS; SOUZA; DIAS JUNIOR. O ESTÁGIO, A PRECARIZAÇÃO DO MUNDO DO TRABALHO E A FORMAÇÃO DOS(AS) ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.**ARQUIVOS em MOVIMENTO**, v.17, n.1, p 336-354, 2021

MANCEBO, Deise; LÉDA, Denise Bessa. A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: impasses e desafios das políticas educacionais no estado neoliberal. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, IV, 2009, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2009.

MARCONSIN, C. **Movimentos Sociais e Serviço Social: debatendo continuidades e rupturas com o conservadorismo na formação profissional**. In: XVI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social, 2018, Vitória - ES. XVI Encontro Nacional de Pesquisadoras/ES em Serviço Social. Vitória - ES: ABEPSS, 2018. v. 1.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1999.

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

MOTA, Ana ELizabete. As transformações no mundo do trabalho e seus desafios para o serviço social. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 51-70, jan./jun. 1997.

PORTES, Melissa Ferreira. **O estágio e a supervisão no processo formativo dos assistentes sociais: a centralidade em questão**. 2016. 292f. Tese (Doutorado em Serviço Social e Política Social), Centro de Estudos Sociais Aplicados, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social, Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2016.

SCHERER, Elenise. **Tempo de contra reforma**. Manaus-AM. Editora Valer, 2000.

SILVA, Dulce Maria. O Estágio na Formação Profissional – Elementos Para Análise. **Revista de Serviço Social: Ano XV – nº 45 – Agosto de 1994**.

VASCONCELOS, Iana. Dilemas e desafios do estágio curricular em Serviço Social: expressão dos (des) encontros entre a formação profissional e o mercado *detrabalho*. **Temporalis**. Ano IX. N 17. Brasília: ABEPSS, 2009.

ABESS/CEDEPSS. **Caderno ABESS n. 07**. Caderno Especial: Formação Profissional: trajetórias e desafios. Cortez, São Paulo: 1996.

ABEPSS. Política Nacional de Estágio em Serviço Social. Brasília, 2010.

ASSIS, R. L. M.; ROSADO, I. V. M. A unidade teoria-prática e o papel da supervisão de estágio nessa construção. **R. Katális.**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 203-211, jul./dez, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOURGUIGNON, Jussara Ayres. **A particularidade histórica da pesquisa no Serviço Social**. São Paulo: Veras Editora; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2008.

BRASIL. Conselho Federal de Serviço Social. **Código de Ética do Assistente Social**. Lei 8.662/93 da regulamentação da profissão. Brasília: CFESS, 1997.

_____. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. **Diário Oficial da União, Brasília**, DF, 26 set. 2008.

_____. Decreto nº 87.497, de 18 de agosto de 1982. Regulamenta a Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, que dispõe sobre estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 ago. 1982.

_____. Lei nº 10.748, de 22 de outubro de 2003. Altera dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, que dispõe sobre estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e aperfeiçoa dispositivos da legislação vigente. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 out. 2003.

_____. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 set. 2008.

BURIOLLA, Marta Alice Feiten. **Supervisão em serviço social: o supervisor, sua relação e seus papéis**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BURIOLLA, Marta Alice Feiten. **O estágio supervisionado**. 6. Ed. São Paulo, Cortez, 2009.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). Código de Ética do Assistente Social. Resolução 533/2008. Regulamenta a supervisão direta de estágio no Serviço Social. Brasília, 1993.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). Cartilha Estágio Supervisionado: Meia Formação não garante um direito. Brasília, CFESS: 2013. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_ESTAGIO-SUPERVISIONADO.pdf

CARVALHO, Maria Cecília P. B. Rodrigues de. **A supervisão em uma instituição pública: crítica à visão mecanicista**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Serviço Social) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1984.

CARVALHO, Maria Irene Lopes. Supervisão em serviço social, percurso para o desenvolvimento profissional e pessoal: um estudo exploratório. Locus SOCI@L, **Revista de Serviço Social, Política Social & Sociedade**, v.1, n.4, pp. 46-65, 2012b.

DIAS, Ellen Caroline Neres; SANTOS, Ana Paula Martins. Os desafios do estagiário frente à supervisão de estágio em serviço social. **Revista Serviço Social em Perspectiva**, v. 1, n. 2, p. 152-162, 2017.

FORTI, Valéria. COELHO, Marilene. **Projeto Ético-Político do Serviço Social: Contribuições à sua crítica**. In: Coletânea do Serviço Social. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. – 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GUERRA, Yolanda; BRAGA, Maria Elisa. Supervisão em Serviço Social. In: CFESS. ABEPSS. (Org.). **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília, DF:2009.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 20.ed. – São Paulo, Cortez, 2011.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na contemporaneidade: entre a renovação e a tradição**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

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

LEWGOY, Alzira Maria Baptista. **Supervisão de estágio em serviço social: desafios para a formação e exercício profissional**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LEWGOY, Alzira Maria Baptista. O estágio supervisionado em serviço social. **Temporalis**, v. 13, n. 25, p. 63-90, 2013.

MENEZES, Juliana Ribeiro da Silva de. **A dimensão formativa no estágio não obrigatório no curso de Serviço Social da UFRN**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social**. Suely Ferreira Deslandes, Otávio Cruz Neto, Romeu Gomes e Maria de Souza Minayo(org.). Petrópolis, Vozes, Rio de Janeiro, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Ciência Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social**. In: Suely Ferreira Deslandes, Otávio Cruz Neto, Romeu Gomes e Maria de Souza Minayo (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. et al. **Pesquisa social**. 30. ed. Petropolis, RJ : Vozes, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. Editora Hucitec, 2016.

IANNI, OCTAVIO. A Questão Social. Questão Social. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo: Fundação SEADE, v. 5, n. 1, p.1-10, jan./ mar. 1991.

RAMOS, Sâmia Rodrigues. As diretrizes curriculares e a política nacional de estágio: fundamentos, polêmicas e desafios. **Temporalis**, Brasília-DF, ano 9, n.17, p.13-20, jan./jul. 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

NICOLAU, Maria Celia Correia; SANTOS, Tassia Rejane Monte. O estágio no processo da formação profissional em Serviço Social: dimensão socioeducativa e os desafios à contracorrente. **R. Katál.**, Florianópolis, v. 19, n. 3, p. 380-388, out./dez. 2016

MOTA, Ana Elizabete. Espaços ocupacionais e dimensões políticas da prática do assistente social. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 120, p. 694-705, out./dez. 2014

NETTO, José Paulo. **Introdução aos estudos do método de Marx**. 1a ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

WALHERS, F. S. Estágio **supervisionado na formação de professores: reflexões e práticas**. Curitiba: Editora Appris, 2016.

LIMA, Naiara Gaspar de Holanda. Formação profissional em debate: um estudo dos projetos pedagógicos do curso de Serviço Social em Manaus a partir das novas diretrizes curriculares de 1996. 2017. 137 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

PEREIRA, Maria Erica Ribeiro. O estágio supervisionado frente à conjuntura atual de formação em Serviço Social. **Revista Katálisis**, v. 19, p. 361-369, 2016.

MARTINS, Tereza Cristina. **Campos de estágio e a articulação com as Diretrizes Curriculares do Serviço Social**. In: Anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Serviço Social. João Pessoa: ABEPSS, 2017.

MATOS, Jane Silva. **Práticas pedagógicas no estágio supervisionado: articulação entre teoria e prática no Serviço Social**. Revista Serviço Social & Sociedade, São Paulo, n. 123, p. 675-690, 2015.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

RAMOS, Maria das Graças; ABREU, Mariana. **Estágio supervisionado e formação profissional: reflexões críticas sobre o ensino de Serviço Social**. In: Serviço Social em debate: desafios contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2014. p. 128-140.

SILVA, Maria de Fátima dos Santos. **Supervisão no estágio e a formação em Serviço Social: desafios e perspectivas**. In: Anais do Seminário Nacional de Supervisão em Serviço Social. Brasília: ABEPSS, 2017.

SILVA, Vera Lúcia; SILVA, José Carlos. **Supervisão acadêmica e formação profissional em Serviço Social: um desafio permanente**. Revista Textos & Contextos, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 40-48, 1995.

APÊNDICES

APÊNDICE A



Universidade Federal do Amazonas
Instituto De Filosofia, Ciências Humanas E Sociais
Programa De Pós-Graduação Em Serviço Social E Sustentabilidade Na Amazônia



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a),

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa de mestrado intitulada “ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO NO SERVIÇO SOCIAL: o desafio da supervisão na formação profissional”, sob responsabilidade da Pesquisadora Maria José da Guia Rodrigues (mestranda do PPGSS/UFAM), sob orientação da Professora Doutora Lucilene Ferreira de Melo, a qual tem como objetivo geral correlacionar as aprendizagens oriundas do estágio com as atividades de ensino a fim de refletir sobre as demandas postas pelo estágio supervisionado não obrigatório à formação profissional do Assistente Social. Os objetivos específicos são: Identificar os impactos do estágio não obrigatório no Serviço Social a fim de problematizar a supervisão acadêmica; Refletir sobre a relação institucional entre as instituições campos de estágios e instituição formadora no que tange à supervisão do estágio supervisionado não obrigatório; Elaborar o perfil dos discentes do curso de Serviço Social da UFAM no estágio supervisionado não obrigatório no que tange a competências, saberes e habilidades; Caracterizar os espaços sócio-ocupacionais que os discentes do curso de Serviço Social da UFAM estão inseridos no estágio supervisionado não obrigatório na formação profissional do Assistente Social.

Sua participação é voluntária e se dará por meio da concessão de uma entrevista e preenchimento de um formulário para que o (a) senhor (a) possa apresentar sua narrativa acerca do Estágio Supervisionado em Serviço Social. O (a) senhor (a) foi escolhido(a) por estar inserido(a) nesse processo e poderá oferecer importante contribuição na análise que pretendemos fazer. O(a) senhor(a) é livre para permitir ou não que a entrevista seja gravada, bem como é livre para responder ou não ao questionário.

Marque uma das opções abaixo:

- ☐ Autorizo a gravação da entrevista por meio de áudio.
- ☐ Não autorizo a gravação da entrevista.

Os riscos decorrentes de sua participação nessa pesquisa podem ser: desconforto ou constrangimento em algum momento da pesquisa, sendo que trabalharemos para que tais riscos sejam minimizados ou, caso aconteçam, a pesquisadora se compromete em: a) suspender a entrevista ou anular o questionário respondido; b) reagendar a entrevista; c) acordar com o(a) participante alguma outra medida cabível; d) ressarcir possíveis despesas oriundas desse processo. Para evitar que tais situações aconteçam, adotaremos os seguintes cuidados: a) não serão feitas perguntas que digam respeito à vida pessoal; b) as entrevistas com os(as) assistentes sociais serão individuais e presenciais; c) os sujeitos têm todo o direito de não responder a qualquer pergunta que for feita, caso não queira ou não se sinta à vontade.

Cumpra esclarecer que a pesquisa, através da instituição que a acolhe, garantirá indenização aos/às participantes (cobertura material), em reparação a dano imediato ou tardio, que comprometa o indivíduo ou a coletividade, sendo o dano de dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano e jamais será exigida dos/as participantes, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano. Os valores respectivos aos danos serão estimados pela instituição proponente quando os mesmos ocorrerem, uma vez que não há valores pré-estabelecidos de acordo com os riscos, e que não há previsibilidade deles em seus graus, níveis e intensidades conforme prevista na Resolução CNS nº. 510/2016, que trata da normatização da pesquisa em ciências humanas e sociais, uma vez que não há definição da gradação do risco (mínimo, baixo, moderado ou elevado).

Se o (a) senhor (a) aceitar participar, contribuirá para trazer informações e dados sobre a Supervisão de Estágio em Serviço Social na UFAM. Se depois de consentir em sua participação, o (a) senhor (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) senhor (a) não terá nenhuma despesa e não receberá nenhuma remuneração.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados em uma dissertação de mestrado que disponível para acesso no Banco de Teses e Dissertação da Universidade Federal do Amazonas (TEDE).

Para qualquer informação, o (a) senhor (a) pode entrar em contato com a pesquisadora responsável pelo celular 92) 99986-5549, e-mail: mariajosedaguiarodrigues@gmail.com ou com sua orientadora Lucilene Ferreira de Melo por meio do celular (92) 984641-1388 ou e-mail: lucilenefmelo@ufam.edu.br ou pessoalmente no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade da Amazônia (PPGSS/UFAM) localizado no bloco Rio Uatumã na

Universidade Federal do Amazonas, situado na Avenida General Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 6200 – Coroado.

Fica disponibilizado, para eventuais informações, o endereço do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), localizado na Rua Teresina, 495 – Escola de Enfermagem de Manaus, sala 07 – Adrianópolis, CEP: 69057-070 – Manaus/AM. Fone: 3305-1181/RAMAL: 2004 e e-mail: cep.ufam@gmail.com. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr(a)., ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e concordo em participar.

Data: __/__/____

Assinatura do(a) participante

Assinatura da Pesquisadora Responsável

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E SUSTENTABILIDADE
NA AMAZÔNIA

INSTRUMENTAL DE COLETA DE DADOS

Projeto de Pesquisa: ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO NO SERVIÇO SOCIAL: o desafio da supervisão na formação profissional

Pesquisador responsável: Maria José da Guia Rodrigues/ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia

Lucilene Ferreira de Melo/ Professora do Programa de Pós-Graduação em serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia (Orientadora)

Entrevista n° _____

I - PERFIL DOS DISCENTES DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UFAM NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NÃO OBRIGATÓRIO NO QUE TANGE A COMPETÊNCIAS, SABERES E HABILIDADES

1.1 Idade: _____

1.2 Gênero: Masculino () Feminino () Outro () _____

1.3 Naturalidade

() Manaus () Interior do Amazonas: _____ () Outro: _____

1.3.1 Caso não seja de Manaus, você veio com a finalidade de estudar? Sim () Não ()

1.4 Esta periodizado? Sim () Não ()

1.4.1 Em caso positivo, qual? _____ Em caso negativo, qual seria? _____

1.4.2 Em caso de desperiodizado, qual foi o motivo?

() Saúde () Financeiro () Reprovação em pré requisito () Desmotivação () Outros

1.5 Competências, saberes e habilidades adquiridas no campo do estágio

Conhecimento a respeito do trabalho do Serviço Social na instituição ()

Contribuição do estagiário no planejamento e implementação do plano de estágio ()

Conhecimento acerca das políticas sociais e os direitos que as mesmas garantem ()

Capacidade de operacionalização das bases teóricas ()

Orientação ao usuário, utilizando conhecimentos técnico-científicos, detectando problemas e buscando superá-los ()

Orientação e encaminhamento ao usuário, utilizando a rede socioassistencial()

Registro das informações/observações com clareza, buscando aprimorar a utilização dos procedimentos e instrumentais técnicos ()

Capacidade de trabalhar em equipe interdisciplinar ()

Capacidade de conviver e respeitar as diferenças ()

Capacidade de estabelecer relações profissionais ()

Desenvolveu capacidade de atitudes éticas ()

Questionamento e apresentação de sugestões para melhoria do atendimento ao usuário ()

1.5.1 Cite saberes, habilidades e adquiridas no campo do estágio:

II - ESPAÇOS SÓCIO-OCUPACIONAIS QUE OS DISCENTES DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UFAM ESTÃO INSERIDOS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NÃO OBRIGATÓRIO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL.

2.1 Nome da Instituição: _____

2.2 Natureza da Instituição: () Público () Privado Outros: _____

2.3 Área da Instituição:

() Educação () Saúde() Sociojurídico () Assistência Outros: _____

2.4 Qual Zona/ Bairro está localizada seu campo de estágio está localizado?

2.5 Quantos profissionais de Serviço Social a instituição tem? _____

2.6 Quantos estagiários de Serviço Social a instituição tem? _____

2.7 Quais as atividades desenvolvidas pelo estagiário na instituição?

2.8 Quais as medidas que o campo de estágio possui em relação à saúde e segurança para a prevenção de doenças e acidentes? _____

III - IMPACTOS DO ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO NO SERVIÇO SOCIAL A FIM DE PROBLEMATIZAR A SUPERVISÃO ACADÊMICA

3.1 Você considera que seu estágio causa algum impacto na sua formação profissional?

() sim () não

Em caso positivo, quais ? _____

Em caso negativo, por quê? _____

3.2 O que motivou você a realizar estágio não obrigatório no Serviço Social:

3.3 Qual a carga horária diária do seu estágio?() 4 horas () 6 horas Outra: _____

3.3.1 Você costuma ficar fora da carga horária estabelecida?() sim() não

Em caso positivo, por quê? _____

Em caso negativo, por quê? _____

3.4 No período ou dia de avaliações, você tem carga horária de estágio reduzida?

() sim () não

Em caso positivo, por quê? _____

Em caso negativo, por quê? _____

3.4.1 Você teve faltas nas aulas em decorrência do estágio?() sim () não

3.5 Há alguma situação em que a realização do estágio não obrigatório dificultou ou facilitou sua formação? _____

3.6 Você tem supervisão direta no campo de estágio? () sim () não

3.7 Como você avalia a relação entre Estagiário e Supervisor?

3.8 Quais atividades/práticas pedagógicas são desenvolvidas em seu campo de estágio?

3.9 Você tem conhecimento das normativas e legislações que regem o Estágio em Serviço Social?

3.10 Você tem conhecimento do código de ética profissional?() sim () não

3.11 Você tem conhecimento de normativas do CFESS/CRESS que orientam o trabalho profissional em serviço social?() sim () não

3.12 Qual a importância do estágio não obrigatório para você?

IV - RELAÇÃO INSTITUCIONAL ENTRE AS INSTITUIÇÕES CAMPOS DE ESTÁGIOS E INSTITUIÇÃO FORMADORA NO QUE TANGE À SUPERVISÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NÃO OBRIGATÓRIO

4.1 O seu campo de estágio é credenciado como espaço de estágio obrigatório no curso de serviço social? () sim () não

4.2 O termo de compromisso de estágio é mediado por alguma agência? () sim () não

4.3 Você considera compatíveis as atividades previstas no termo de compromisso de estágio com as atividades realizadas? () sim () não

Explique: _____

4.4 Você considera as atividades previstas no termo de compromisso de estágio com as atividades curriculares do curso? () sim () não

Explique: _____

4.5 Qual foi o prazo de duração total do contrato de estágio, com as renovações?

01 ano () 02 anos () outro _____

4.6 Quais são os direitos que foram assegurados para a realização do estágio?

Bolsa () sim () não valor: _____

Vale transporte () sim () não

Férias de 30 dias a cada ano trabalhado () sim () não

Seguro contra acidentes pessoais () sim () não

Carga horária máxima () sim () não

Outros benefícios: _____

4.7 Você considera que as instituições (ensino e de estágio) estão cumprindo as obrigações com os estagiários? () sim () não

Explique: _____

ANEXOS

ANEXO A- PARECER FAVORÁVEL DO CEP