



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL
CURSO DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

KÁTIA ALBUQUERQUE VIEIRA DO CARMO

**CONTRADIÇÕES E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL: uma reflexão a partir da realidade da
UFPE**

RECIFE

2024

KÁTIA ALBUQUERQUE VIEIRA DO CARMO

**CONTRADIÇÕES E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL: uma reflexão a partir da realidade da
UFPE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Serviço Social.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Evelyne Medeiros Pereira

RECIFE

2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Carmo, Kátia Albuquerque Vieira do.

Contradições e Desafios Contemporâneos do Estágio Supervisionado em
Serviço Social: uma reflexão a partir da realidade da UFPE / Kátia
Albuquerque Vieira do Carmo. - Recife, 2024.

90p.

Orientador(a): Evelyne Medeiros Pereira

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de
Pernambuco, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Serviço Social -
Bacharelado, 2024.

Inclui referências.

1. Serviço Social . 2. Estágio Supervisionado. 3. Formação Profissional. 4.
Exercício Profissional . I. Pereira, Evelyne Medeiros. (Orientação). II. Título.

360 CDD (22.ed.)

KÁTIA ALBUQUERQUE VIEIRA DO CARMO

**CONTRADIÇÕES E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL: uma reflexão a partir da realidade da
UFPE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Serviço Social.

Aprovado em: 21/10/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Evelyne Medeiros Pereira (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Sandra Maria Batista Silveira (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Para minha amada avó Selma (*in memoriam*), como expressão de todo o meu amor e gratidão. Obrigada por sempre acreditar, incentivar e apoiar os meus singelos sonhos de criança que me fizeram chegar até aqui. O seu legado de amor, dedicação e força permanecerá eternamente no meu coração.

Para Sandra, minha mãe, minha maior inspiração e motivação. Sem o seu amor, nada disso teria sido possível; por isso, a conquista desse sonho não é uma realização minha, mas *nossa*.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus e à espiritualidade por ser a minha força e refúgio, e por permitirem que eu alcançasse essa conquista. Nos momentos difíceis, Exu sempre mostrou e abriu caminhos que pareciam impossíveis. Sou eternamente grata pelo apoio, proteção e amor. Ainda que tentasse, sem fé eu nada seria.

A Sandra, minha mãe, por me apoiar incondicionalmente em todas as circunstâncias. Eu não teria como expressar o meu amor e gratidão por tanto. Agradeço imensamente por ser o meu ponto de conforto, equilíbrio e cuidado. Te aprecio e te amo.

A Selma, minha avó (*in memoriam*), ainda que não esteja presente entre nós, como a minha maior incentivadora, sei que está orgulhosa de mim. Obrigada por ser o meu exemplo de resistência em meio às dificuldades e por ter acreditado tanto em mim, fazendo-me também acreditar.

A Kássia, minha irmã, que, de sua forma singular, esteve me apoiando e incentivando, principalmente durante o período pandêmico, quando eu nem tinha meios para estudar.

As amigas que fiz no decorrer da graduação, especialmente Michelle e Rebeca, pelos momentos de alegria e acolhimento, mesmo em um ambiente excessivamente estressante. Sou grata por ter compartilhado risadas, suporte e ansiedades diante dos dilemas acadêmicos.

À Evelyne, minha orientadora, pela partilha de conhecimentos e ensinamentos, e por ter confiado em mim. Sou grata pelo privilégio de ter vivenciado a monitoria de Seminário Temático 1 e 2. Obrigada por ter me guiado e orientado desde a escolha do tema até a finalização deste trabalho, e pela paciência, incentivos e apoio. Te admiro não só enquanto professora, mas também como exemplo de assistente social comprometida com o fortalecimento da luta pela emancipação dos sujeitos.

“Em um mundo repleto de ódio, nós devemos ousar ter esperança. Em um mundo repleto de raiva nós devemos ousar oferecer conforto. Em um mundo repleto de desespero nós devemos ousar ter sonhos. Em um mundo repleto de desconfiança nós devemos ousar acreditar.”

(Michael Jackson)

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso teve como objetivo refletir sobre os atuais desafios presentes no processo de estágio curricular supervisionado em Serviço Social, a partir da realidade da Universidade Federal de Pernambuco. Buscou-se identificar as diferentes concepções do significado do estágio supervisionado curricular para a formação profissional dos assistentes sociais na trajetória do Serviço Social no Brasil; caracterizar os principais aspectos socioeconômicos e político-ideológicos da realidade contemporânea que incidem diretamente no trabalho profissional e, conseqüentemente, sobre o estágio supervisionado em Serviço Social; e, por fim, relacionar as tendências socioeconômicas e político-ideológicas mais universais em curso no contexto atual com a dimensão singular da realidade do estágio supervisionado em Serviço Social na UFPE. Para tanto, a metodologia utilizada baseou-se na abordagem qualitativa-exploratória, com a apreensão de conhecimentos por meio da realização de pesquisa bibliográfica e documental. A análise do objeto foi fundamentada na perspectiva teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético. Concluímos que, no processo de estágio supervisionado, a implementação dos pressupostos defendidos no aparato legal da profissão ainda encontra dificuldades para se efetivar plenamente. Os múltiplos entraves decorrentes das transformações no mundo do trabalho impactam o exercício profissional, a formação profissional e o estágio supervisionado, que é uma parte intrínseca desses processos. Na Universidade Federal de Pernambuco, especificamente, identificamos obstáculos que, aliados às adversidades enfrentadas nos campos de estágio, comprometem este componente prático-pedagógico.

Palavras-chave: Serviço Social; Estágio Supervisionado; Formação Profissional; Exercício Profissional.

ABSTRACT

The present undergraduate thesis aimed to reflect on the current challenges in the supervised curricular internship process in Social Work, based on the reality at the Federal University of Pernambuco. The study sought to identify different conceptions of the meaning of the supervised curricular internship for the professional education of social workers throughout the trajectory of Social Work in Brazil; to characterize the main socioeconomic and political-ideological aspects of contemporary reality that directly affect professional work and, consequently, the supervised internship in Social Work; and, finally, to relate the broader socioeconomic and political-ideological trends at play in the current context to the unique dimension of the reality of the supervised internship in Social Work at UFPE. In order to do this, the adopted methodology was based on a qualitative-exploratory approach, with the apprehension of knowledge through bibliographical and documentary research. The analysis of the object was grounded in the theoretical-methodological perspective of historical-dialectical materialism. We concluded that, within the supervised internship process, the implementation of the principles defended in the profession's legal framework still faces challenges to full realization. The numerous obstacles resulting from transformations in the world of work affect professional practice, academic education, and the supervised internship, which is an intrinsic part of these processes. At the Federal University of Pernambuco, specifically, we identified obstacles that, combined with the adversities faced in the internship fields, compromise this practical-pedagogical component.

Keywords: Social Work; Supervised Internship; Professional Education; Professional Work.

LISTA DE SIGLAS

ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ABESS	Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social
CEDEPSS	Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID-19	Corona Virus Disease
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
CSE	Câmara de Educação Superior
FEBEM	Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MEHSSPE	Projeto Memória e História do Serviço em Pernambuco
PNE	Política Nacional de Estágio
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROPG	Pró-Reitoria de Pós-Graduação
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UFAS	Unidades de Formação Acadêmica
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO CURRICULAR OBRIGATÓRIO EM SERVIÇO SOCIAL: elemento constituinte e constitutivo da formação profissional	16
2.1 Um resgate sobre a dimensão sócio-histórica do estágio na formação profissional da(o) assistente social	17
2.2 Projeto ético-político e o estágio enquanto <i>locus</i> privilegiado na formação profissional	33
3 TRANSFORMAÇÕES CONTEMPORÂNEAS E REFLEXOS NA ARTICULAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO E EXERCÍCIO PROFISSIONAL NO ÂMBITO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL	41
3.1 A precarização e exploração do trabalho da(o) assistente social: reflexos no processo de estágio	42
3.2 Privatização das políticas sociais, mercadorização dos serviços sociais públicos e suas implicações no processo de estágio	49
3.3 Expressões do <i>novo</i> conservadorismo no cotidiano do estágio	55
4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO EM SERVIÇO SOCIAL: reflexões a partir da realidade do Curso de Serviço Social da UFPE	63
4.1 Estágio supervisionado em Serviço Social na realidade de Pernambuco: concepções, diretrizes e organização	65
4.2 Expressões das transformações contemporâneas na dimensão singular do processo de estágio na UFPE	71
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	81

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho reflete acerca dos fenômenos socioeconômicos e político-ideológicos que incidem sobre o trabalho das(os) assistentes sociais, impactando tanto a formação profissional quanto o estágio curricular supervisionado, como elemento constituinte desses processos. Com base na mediação entre o exercício profissional e a formação profissional, expressa na realização do estágio supervisionado, torna-se necessário analisar criticamente a realidade contemporânea que permeia o cotidiano dos campos de atuação e que afeta discentes e supervisoras(es).

No curso de Serviço Social, o estágio supervisionado curricular está vinculado ao projeto ético-político, fundamentado pelo Código de Ética (1993), pela Lei de Regulamentação da Profissão (1993) e pelas Diretrizes Curriculares (1996). Também é normatizado pelos parâmetros estabelecidos na Política Nacional de Estágio (2008), na Resolução CFESS nº. 533 (2008) e na Política Nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (2010).

Durante o estágio, o(a) estudante compreende as competências da prática profissional, atua como sujeito investigativo, crítico e interventivo, conhece e analisa a realidade social do campo que está inserido. Esse processo possibilita a construção de conhecimentos e experiências que solidificam a formação profissional, permitindo identificar relações de força, sujeitos e contradições na realidade social (ABEPSS, 2010).

Conforme as Diretrizes Curriculares do Serviço Social, o “estágio supervisionado constitui-se como momento privilegiado de aprendizado teórico-prático do trabalho profissional” (ABEPSS, 1996, p. 20), proporcionando ao estudante a oportunidade de associar conhecimentos teóricos-metodológicos à atuação profissional, desenvolver aptidões técnico-operativas e aprimorar as competências necessárias ao exercício da profissão (ABEPSS, 2010).

Entre os princípios norteadores da realização do estágio está a indissociabilidade entre estágio e a supervisão acadêmica e de campo, integrando o planejamento, acompanhamento e avaliação do procedimento de ensino-aprendizagem e da atuação da(o) estudante, o que potencializa a capacidade do sujeito de investigar, analisar criticamente e intervir na realidade social (ABEPSS, 2010).

Contudo, sabe-se que a atuação profissional da(o) assistente social é afetada pelas condições sociais e relações com os empregadores (Iamamoto, 2009), interferindo no processo de supervisão e nas atividades desempenhadas ao longo do estágio. A crise do

capital e a ampliação das estratégias de reprodução modificam as condições e as relações de trabalho, o cotidiano profissional, as políticas sociais, o processo de formação profissional, os estágios supervisionados e os processos de supervisão (Guerra; Braga, 2009).

O estágio supervisionado é um processo extremamente complexo, uma vez que se apresentam múltiplas dificuldades aos sujeitos inseridos, e as circunstâncias reproduzidas ao longo desse percurso, por vezes contrariam o previsto nas leis, decretos e no projeto ético-político da profissão. Com isso, torna-se necessário analisar como os retrocessos impostos no exercício profissional da(o) assistente social impactam a formação profissional das(os) estudantes no contexto de realização de estágio, afetando as determinações impostas pela categoria profissional.

Por vezes, o debate acerca do ensino da prática em Serviço Social, encontra-se “[...] relegado aos porões dos processos de reestruturação curricular [...]” (Iamamoto, 2000, p. 193), e, por isso, muitos dos desafios apresentados não são enfrentados. Nesse sentido, ao sondar os recentes trabalhos de conclusão do curso de Serviço Social, no site do repositório da Universidade Federal de Pernambuco (2022/2023), percebe-se uma ampla realização de pesquisas relacionadas às políticas sociais presentes nos campos sócio-ocupacionais, com destaque para a Política de Saúde.

No atual contexto de precarização e desregulamentação do trabalho, discutir sobre o estágio supervisionado se coloca como uma estratégica na defesa do projeto de formação profissional em consonância com o projeto ético-político do Serviço Social (ABEPSS, 2010). Diante disso, percebe-se a necessidade de ampliar o debate sobre a temática do estágio, visto que a maior parte das análises se concentra nas políticas sociais articuladas à atuação profissional.

Assim, frente a esse cenário, surge a seguinte indagação: na atual conjuntura, quais são os principais desafios presentes no processo de estágio supervisionado obrigatório em Serviço Social, considerando a realidade da Universidade Federal de Pernambuco?

Perante o exposto, enquanto monitora das disciplinas de Seminário Temático I e II, vinculada ao curso de Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco, durante os períodos de 2023.2 e 2024.1, foi possível verificar que os(as) estagiários(as) e os(as) supervisores(as) enfrentam impasses, principalmente em relação aos campos de estágio, que cruzam e dificultam a construção formativa do estágio supervisionado.

A problemática deste trabalho também despontou a partir das orientações com a docente (supervisora acadêmica), dos comentários realizados durante as reuniões de estágio entre os(as) supervisores(as) de campo e acadêmicos(as), do acompanhamento das orientações

das(os) alunas(os) estagiárias(os) e da participação nas aulas da disciplina mencionada.

Considerando que as condições de trabalho afetam o exercício profissional da(o) assistente social e, conseqüentemente, impactam a(o) discente durante o estágio, comprometendo sua formação profissional, percebe-se múltiplos obstáculos que se manifestam ao longo desse processo, que se opõem e contradizem o que é proposto no projeto ético-político profissional e pelo Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social na Universidade Federal de Pernambuco.

O objetivo traçado visa refletir sobre os atuais desafios presentes no processo de estágio curricular supervisionado em Serviço Social na UFPE. Para tanto, busca-se identificar as diferentes concepções do significado do estágio supervisionado curricular para a formação profissional de assistentes sociais na trajetória do Serviço Social no Brasil; caracterizar os principais aspectos socioeconômicos e político-ideológicos contemporâneos que incidem no trabalho profissional e no estágio supervisionado em Serviço Social; e relacionar as tendências socioeconômicas e político-ideológicas mais universais em curso no contexto atual com a dimensão singular da realidade do estágio supervisionado em Serviço Social na UFPE, enfatizando o disposto no processo de sistematização da experiência de monitoria na disciplina de Seminário Temático.

Nessa perspectiva, a metodologia utilizada fundamenta-se na abordagem qualitativa, buscando explorar um “espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 2001, p. 21), dado que a relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito não pode ser traduzido apenas em números (Silva; Menezes, 2005). Dessa forma, foi preciso compreender o fenômeno por meio de uma perspectiva integrada, captando e analisando as concepções relevantes sobre o tema (Godoy, 1995) e relacionando as tendências mais universais em curso no desenvolvimento do capitalismo com os aspectos que compõem a particularidade e a singularidade da realidade social pesquisada.

Ademais, o presente trabalho caracteriza-se como um estudo exploratório, pois buscamos compreender e aprofundar o conhecimento sobre a problemática exposta, ampliando o conhecimento acerca do item, tornando-o mais evidente (Gil, 2002). Para a análise do objeto, utilizamos o método materialista histórico-dialético, visto que é necessário apreender a essência, estrutura e dinâmica do fenômeno, ultrapassando a sua aparência (Netto, 2011).

Na coleta de conhecimentos sobre o tema foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental. Os critérios utilizados durante esse período basearam-se no enfoque crítico,

estabelecendo um “diálogo reflexivo entre a teoria e objeto de investigação” (Deslandes, 2001, p. 34). Para a averiguação da pesquisa bibliográfica foram privilegiados os estudos de autoras(es) como: Buriolla (1996, 1999); Forti e Guerra (2010); Lewgoy (2007, 2009); Araújo (2010); Guerra e Braga (2009); Mesquita, Guerra e Gonçalves (2019); Iamamoto (2000, 2010), entre outros.

Além dos artigos dispostos nos sites nos periódicos da *Temporalis*, *Serviço Social e Sociedade*, *Em pauta*, *Katálysis*, entre outros. De autoras(es) como: Caputi (2016); Silva e Ribeiro (2016); Medeiros (2016); Pereira (2016); Nicolau e Santos (2016); Assis e Rosado (2012); Ortiz (2014); Hillesheim (2016); Santos e Abreu (2011), etc. O mapeamento e a busca de todos os artigos foi realizada manualmente, utilizando as palavras-chave: “estágio”, “formação profissional” e “exercício profissional” nos sites mencionados.

No processo de pesquisa documental, foram apurados os dispostos nas Leis nº 8.662/1993 e nº 11.788/2008, no Código de Ética profissional, nas Diretrizes Curriculares do curso de Serviço Social, na Resolução CFESS nº 533/2008, na Política Nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, bem como no Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social na UFPE e nos relatórios públicos da Coordenação de Estágio de Serviço Social.

Após a compilação desse material em uma planilha, foi realizado o fichamento dos textos, visando identificar os conteúdos essenciais desses elementos. Nesse sentido, o estudo suscita uma reflexão no que se refere a concepção do estágio supervisionado pela categoria profissional do Serviço Social e de como às modificações no mundo do trabalho e os retrocessos nas políticas sociais, no contexto da sociedade capitalista, reprimem as perspectivas dispostas nos documentos e leis que regularizam o estágio.

À vista disso, o segundo capítulo visa apreender as particularidades do estágio supervisionado na formação profissional do Serviço Social, abordando o processo histórico-social da concepção do estágio supervisionado curricular, desde a sua gênese até contemporaneamente, perpassando as transformações e exigências, assim como os discursos preliminares e atuais sobre a temática. Ademais, ressaltam-se os avanços provenientes da instituição do projeto ético-político profissional, que impulsionou a superação das concepções voltadas ao “ensinar-a-fazer” e ao “aprender-a-fazer”, e engendrou o aparato legal necessário para a regulamentação do processo de ensino-aprendizagem.

No terceiro capítulo, apresentamos as tendências socioeconômicas e políticas-ideológicas contemporâneas que repercutem sobre o mundo do trabalho, afetando o exercício profissional e, conseqüentemente, o estágio supervisionado, elemento essencial da

formação profissional. Analisamos os principais entraves que inviabilizam a concretização dessa atividade didática-pedagógica, considerando as sistematizações e os estudos já realizados.

Tendo em vista que o estágio supervisionado curricular acompanha o movimento sócio-histórico, teórico-metodológico e as conjunturas políticas e éticas que envolvem a profissão (Caputi, 2016), identificamos três eixos principais que orientam nossa análise: a precarização e a exploração do trabalho da(o) assistente social; a privatização das políticas públicas e a mercadorização dos serviços sociais; e as expressões do *novo* conservadorismo.

No quarto capítulo, abordamos as limitações e os entraves presentes no âmbito do estágio supervisionado no curso de Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco. Para esse propósito, inicialmente enfatizamos o determinado no Projeto Pedagógico do Curso, bem como o disposto nos relatórios da Coordenação de Estágio. Com essa estruturação, evidenciamos que a realidade encontra-se apartada dos pressupostos defendidos no aparato legal que regulamenta o estágio. Analisamos também as problemáticas discutidas ao longo das disciplinas de Seminário Temático 1 e 2, com o intuito de articular os aspectos observados que refletem, no processo de estágio, as determinações estabelecidas pela realidade.

2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO CURRICULAR OBRIGATÓRIO EM SERVIÇO SOCIAL: elemento constituinte e constitutivo da formação profissional

Como afirma Abramides (2003, p. 16 *apud* ABEPSS, 2010, p.4), o estágio é o “[...] elemento constituinte e constitutivo da formação profissional, e de competência das unidades de ensino no processo formativo”. Posto isto, compreender o significado do estágio supervisionado em Serviço Social requer, primeiramente, um olhar voltado para sua historicidade e para o espaço sócio-político em que está inserido.

Para tanto, torna-se necessário delinear as diferentes compreensões e tendências relacionadas a esse fundamental momento da formação profissional no decorrer dos anos, abordando os elementos que implicaram mudanças e novas demandas para a categoria profissional, desde sua gênese em solo brasileiro até a instituição do projeto ético-político.

Partindo do pressuposto de que “[...] a profissão e o conhecimento que a ilumina, se explicam no movimento histórico da sociedade” (Yazbek, 2009, p.1), a análise dos projetos profissionais anteriores ao vigente explicita sua autoimagem, objetivos, valores, funções e requisitos, que se renovam em respostas às transformações nas necessidades sociais sobre as quais a profissão atua (Netto, 2009).

O estágio, como principal elemento responsável pelo acesso da(o) discente ao aprendizado disposto na realidade social (Ribeiro, 2010), sempre se constituiu como uma atividade fundamental no curso de Serviço Social. Entretanto, assim como qualquer outro aspecto da formação profissional, o estágio sofre alterações no seu cerne, em seu direcionamento técnico-operativo, teórico-metodológico e ético-político, podendo, em distintas conjunturas, tornar-se um dispositivo de suporte ou contestação à ordem social (Netto, 2009).

Portanto, relatar unicamente as singularidades do atual quadro societário e profissional seria uma perspectiva limitada e insuficiente, pois “[...] sem descobrir os fundamentos reais da situação histórico-social, não há análise científica possível” (Lukács, 1976, p. 15 *apud* Forti; Guerra, 2010, p. 5).

2.1 Um resgate sobre a dimensão sócio-histórica do estágio na formação profissional da(o) assistente social

O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber. E é por isto que todo saber novo se gera num saber que passou a ser velho, o qual, anteriormente, gerando-se num outro saber que também se tornara velho, se havia instalado como saber novo. Há, portanto, uma sucessão constante do saber, de tal forma que todo novo saber, ao instalar-se, aponta para o que virá substituí-lo (Freire, 1979, p. 31).

Atualmente, o estágio curricular supervisionado constitui-se como o “[...] momento privilegiado de aprendizado teórico-prático do trabalho profissional” (ABEPSS, 1996, p. 20). Além das vivências pessoais, é por meio dessa fase que a(o) discente se aproxima das ações profissionais e das demandas dispostas no campo sócio-ocupacional.

Durante esse período, torna-se evidente a relação entre a teoria e prática e a articulação entre as dimensões teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política na atuação profissional. Revela-se também a dinâmica da realidade social expressa no exercício profissional, o que possibilita a reflexão acerca da dimensão investigativa e interventiva da profissão.

No estágio curricular obrigatório o(a) discente deve atuar como sujeito investigativo, crítico e interventivo, com o objetivo de conhecer e compreender a realidade social do campo em que está inserido, construir conhecimentos e experiências que consolidem a qualidade de sua formação profissional, e identificar as relações de força, os sujeitos e as contradições da realidade social (ABEPSS, 2010).

Como atividade obrigatória, o estágio integra o itinerário curricular do curso de Serviço Social no processo de formação e é “definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma” (Brasil, 2008, p.1), sendo considerado “[...] um elemento político, determinado e histórico [...]” (Ribeiro, 2008 *apud* Ribeiro, 2010, p. 90).

A concretização da atual conjuntura na formação profissional é concebida como um produto do movimento de materialização do projeto ético-político. Entretanto, compreendendo que “os homens fazem a sua própria história, mas [...] não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (Marx, 2011, p. 25), entende-se que, para discorrer sobre o estágio, é necessário, primeiramente, contextualizá-lo e apreender os seus processos.

Historicamente, o Serviço Social se configura como uma profissão de caráter interventivo, marcada por influências conservadoras, o que também impacta a prática do estágio. Segundo Ribeiro (2010), desde a criação das primeiras Escolas de Serviço Social no Brasil, em 1930, e, posteriormente, com a regulamentação do ensino de Serviço Social ao longo de 1950, o estágio era reputado como o processo de aprendizagem de “como fazer” o trabalho profissional, efetivado por meio de visitas a obras sociais e a famílias em situação de vulnerabilidade.

Sabe-se que a origem do Serviço Social no Brasil está estreitamente atrelada a Igreja Católica, “[...] vinculada predominantemente aos setores abastados da sociedade, para dinamizar sua missão política de apostolado social junto às classes subalternas, particularmente junto à família operária” (Iamamoto; Carvalho, 1982, p. 108). Nesse contexto, a assistente social era responsável por “harmonizar os conflitos de classe” (Silva, 2008, p. 64) e abrandar a questão social, mas sem reconhecê-la como problema social concreto.

Baseado na Encíclica *Rerum Novarum*, os princípios profissionais do Serviço Social fundamentavam-se na defesa da propriedade privada e da família. Por isso, a solução para a questão social procederia através da “aplicação de uma forte dose de moral cristã e uma legislação social que amparasse e organizasse o mundo do trabalho” (Silva, 2008, p. 80).

Montaño (2009) salienta que, no âmbito de transição da economia agrária para a economia industrial, e com a implantação do novo modo de produção, a assistente social tornou-se a profissional designada a atuar controlando e apaziguando a classe trabalhadora brasileira. Diante disso, compreende-se que o Serviço Social, durante esse período, foi dinamizado e estimulado pelo projeto conservador.

Complementando essa perspectiva, Silva (2008, p. 81) cita que:

Foi como esse Brasil que as pioneiras do Serviço Social se deparam na sua intervenção profissional. Elas pertenciam a pequena burguesia paulistana: militares, clero, funcionários públicos, professores e profissionais liberais, além dos pequenos e médios proprietários urbanos e rurais. Um país de novas ideias: socialistas, comunistas, anarquistas, mas também autoritárias e nacionalistas. Um Brasil de classes sociais desiguais: de um lado uma massa de proletários famintos e miseráveis, aos moldes da Revolução Industrial Inglesa, de outro, uma burguesia ascendente concentradora do capital e da renda. Um Brasil desigual. Um Brasil com graves expressões da questão social.

Diante dessa conjuntura, em 1940, o Estado passou a incentivar a expansão do capitalismo industrial no Brasil, intensificando a acumulação e produção no mercado interno. Com a ampliação das vagas de trabalho, as assistentes sociais buscaram corresponder à

crecente demanda de instituições assistenciais estatais, paraestatais e autárquicas (Andrade, 2008).

Apesar de não ocorrer uma democratização¹ da profissão, é nesse íterim que decorre a sua fase de institucionalização. O Serviço Social, “a partir do e no mercado de trabalho que se abriu com essas instituições, instaura-se como uma categoria assalariada, fortemente atrelada às políticas sociais implementadas pelo Estado” (Andrade, 2008, p. 270). Ou seja,

O Estado passa a intervir diretamente nas relações entre o empresariado e a classe trabalhadora, estabelecendo não só uma regulamentação jurídica do mercado de trabalho, através de legislação social e trabalhista específicas, mas gerindo a organização e prestação dos serviços sociais, como um novo tipo de enfrentamento da questão social. Assim, as condições de vida e de trabalho dos trabalhadores já não podem ser desconsideradas inteiramente na formulação de políticas sociais como garantia de bases de sustentação do poder de classe sobre o conjunto da sociedade (Iamamoto, Carvalho, 1982, p. 77- 78).

À vista disso, visando responder às novas requisições institucionais, o Serviço Social relacionou suas atividades profissionais aos processos administrativos e técnico-burocráticos exigidos. Tornou-se necessário a “definição de uma elaboração teórica própria, pautada em critérios técnicos e científicos, que imprimisse eficácia à ação” (Andrade, 2008, p. 275).

Andrade (2008, p. 277) também aponta que:

As perspectivas metodológicas atendem às demandas, às exigências do racionalismo, da planificação de cunho pragmático, ao mesmo tempo em que colocam, no seio da discussão, a reforma através do imperativo ético e moral. A formação cristã humanista do assistente social funde-se ao caráter social da instituição, consolidando as chamadas práticas educativas – a exaltação das qualidades humanas, virtudes e energias morais, capazes de potencializar o indivíduo à sua reinserção no sistema. Entretanto, a militância no Serviço Social não é mais religiosa, ela passa a ser técnica sem, contudo, abrir mão das posturas anteriores.

Ao longo de 1940, o conservadorismo católico passa a ser tecnificado devido ao contato e da influência do Serviço Social norte-americano, fortemente conduzido pelo caráter conservador da teoria social positivista. No bojo desse movimento, o processo de reorientação da profissão exigiu a qualificação e sistematização de seu espaço sócio-ocupacional, visando atender às requisições do Estado, que começava a implementação de políticas sociais (Yazbek, 2009).

Compreende-se que, a partir desse momento, o “arranjo teórico-doutrinário” articulou o discurso humanista-cristão ao tecnicismo científico de teor social positivista (Iamamoto, 1992). A prática profissional passou a ser respaldada pela perspectiva empirista

¹Conforme Iamamoto; Carvalho (1982), a partir de 1942, a parcela majoritária dos alunos das Escolas de Serviço Social era composta por funcionários de grandes instituições e componentes da pequena burguesia urbana.

estadunidense, e, com a incorporação da noção da sociologia conservadora, o aporte interventivo da profissão foram enquadrados conforme os novos conceitos adquiridos (Iamamoto, 2004).

Iamamoto (2004, p. 28) discorre que, nesse período, o Serviço Social

[...] ao mesmo tempo, aprimora os procedimentos de intervenção incorporando os progressos do Serviço Social norte-americano no que se refere aos métodos de trabalho com indivíduos, grupos e comunidades. Ou seja: enquanto os procedimentos de intervenção são progressivamente racionalizados, o conteúdo do projeto de ação profissional permanece fundado no reformismo conservador e na base filosófica aristotélico-tomista. Esse arranjo teórico-doutrinário-operativo permite que a profissão mantenha o seu caráter missionário, atualizando as marcas de origem e atendendo, concomitantemente, às exigências de tecnificação que lhe impõe a modernização da sociedade e do Estado.

Nesta condição, a formação profissional era fragmentada em ciclos. A formação prática “[...] era a aprendizagem do ‘como fazer’ na realidade das diferentes instituições com que os futuros assistentes sociais mantinham contato [...]” (Aguiar, 1982, p. 33 *apud* Lewgoy, 2007, p. 80). Já na formação técnica, o foco recaía sobre o estudo das teorias do Serviço Social, que respaldavam o exercício profissional.

A formação científica tratava de disciplinas científicas, como Psicologia, Filosofia e Sociologia. A formação pessoal, “[...] era um dos aspectos importantes na formação doutrinária dos alunos” (Lewgoy, 2007, p. 80), centralizava-se na construção da moral das alunas, usada como instrumento de trabalho.

No curso de Serviço Social, o primeiro ano deveria destinar-se ao ensino teórico, o segundo à teoria e a prática, e o terceiro, ao âmbito prático, afirma Ribeiro (2010). Partindo, então, o pressuposto da cisão entre teoria e prática, no qual inicialmente, o(a) estudante aprenderia a teoria, e depois aplicaria na prática.

O estágio, até então, consistia na realização de visitas domiciliares e visitas a obras sociais. Os estágios eram progressivos ao longo de três anos, ampliando a carga horária e as exigências (Sá, 1995 *apud* Araújo, 2010). Para atender às tendências predominantes do cenário, a bibliografia adotada era predominantemente norte-americana.

Influenciada por livros como o *Learning and Teaching in the Practice of Social Work* (1942), de Bertha Reynolds, e *Social Group Work Practice* (1949), de Gertrude Wilson e Gladis Ryland, a supervisão era compreendida por meio do viés da pedagogia tecnicista (Lewgoy, 2007). Consequentemente, o processo de supervisão,

[...] era entendido como um conjunto de métodos que privilegiavam a dimensão técnica do processo de ensino na formação, fundamentada nos pressupostos

psicossociais cientificamente validados na experiência, na prática eficiente, ignorando o contexto social, político e econômico (Lewgoy, 2007, p. 81).

Posteriormente, com a criação da Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social (ABESS), em 1946, o processo de regulamentação do ensino do Serviço Social foi impulsionado. A realização de convenções nacionais, a partir de 1951, ampliou o debate acerca de questões relacionadas à profissão, abordando aspectos como a estrutura do curso, o ensino dos métodos (Introdução ao Serviço Social, Serviço Social de Caso, de Grupo e de Comunidade), o estágio, a supervisão e a regulamentação do exercício profissional, entre outros (Araújo, 2010).

Assim, com a incorporação do Serviço Social de Caso, o exercício profissional passou a buscar o ajuste do indivíduo na sociedade, orientando o desenvolvimento da personalidade e a adaptação no meio social. A(o) assistente social atuava, em parte, como conselheira(o), impulsionando mudanças no comportamento dos usuários (Araújo, 2010).

Em 1947, as Escolas de Serviço Social começaram a adotar o método de Serviço Social de Grupo, enfatizando o aspecto psicossocial da prática profissional. Vinculado aos movimentos de auto-ajuda, a finalidade era fortalecer a personalidade individual do sujeito, intervir no auto-desenvolvimento e capacitar para um funcionamento social correto (Andrade, 2008).

O enfoque “terapêutico” e disciplinador dado ao trabalho desenvolvido junto a grupos facilita o processo de integração-adaptação, porque ele contém o comportamento do homem inadequado, desequilibrado, sem, no entanto, rever questões sociais mais profundas. Nesse sentido, o problema está no homem, não na sociedade (Andrade, 2008, p. 283).

Com a Organização de Comunidade ou Desenvolvimento de Comunidade, o Serviço Social passou a ter como objetivo o ajuste dos “desajustados”, estimulando os sujeitos a contribuírem no processo de integração e transformação social. O objetivo era “[...] integrar os esforços da população aos planos regionais e nacionais de desenvolvimento econômico e social” (Silva, 1974, p. 50 *apud* Ammann, 2003, p. 32).

Segundo Ammann (2003), o Serviço Social brasileiro encontrava-se submetido às influências do movimento internacional impulsionado pelas Nações Unidas, que pretendia propagar a ideologia do Desenvolvimento de Comunidade e, conseqüentemente, expandir o modo de produção capitalista. Nesse sentido, competia ao assistente social atuar na superação do suposto atraso, contribuindo com o bem-estar social populacional.

Manrique (2007) ressalta que, com a aplicação do desenvolvimento comunitário, os métodos de caso e grupo tornaram-se subalternizados, pois a atuação passa a abranger a

perspectiva dos problemas individuais ou grupais, em vinculação com projetos gerais de desenvolvimento. Nesse pressuposto, a incorporação do Serviço Social em instituições que atuavam nos setores da medicina curativa e preventiva, recuperação motora, seguro, distribuição de auxílios, conjuntos habitacionais, assessoria jurídica, institutos correccionais e asilos, direcionou essa prática a parcela mais pobre da população, que buscava o acesso ao aparato social e assistencial. No entanto, às intervenções limitavam-se a respostas pragmáticas com teor assistencialista.

Em função disso, o ensino teórico-prático volta-se unicamente aos conhecimentos empíricos, corroborando com o processo de tecnificação da profissão. A formação profissional tendia a reproduzir o discurso consensador vigente, mantendo uma postura de neutralidade, em um momento em que o saber e o objeto da prática eram apropriados pela instituição (Araujo, 2010).

Durante a década de 1950, a discussão a respeito dos conteúdos desenvolvidos durante a formação se intensificou. Os procedimentos de intervenção foram racionalizados, mas o conteúdo do projeto de ação profissional permaneceu fundado no reformismo conservador e na base filosófica aristotélica-tomista (Iamamoto, 2004). Ao mesmo tempo, a profissão manteve o teor missionário, atendendo “às exigências de tecnificação que lhe impõe a modernização da sociedade e do Estado” (Iamamoto, p. 28, 2004). Conseqüentemente,

[...] instaura-se na consciência dos agentes profissionais uma profunda ambigüidade: a ação – que é desencadeada, subjetivamente, como recusa aos excessos de diferenciação social, como forma de atenuar ou até mesmo eliminar as injustiças sociais ou como missão a serviço do homem – transubstancia-se objetivamente numa prática que reforça os fundamentos da ordem alienadora, que produz e reproduz as desigualdades sociais. Torna-se palpável a defasagem entre propósitos e resultados da ação, entre teoria e prática (Iamamoto, p. 28, 2004).

Nesse ínterim, o currículo empregado ao longo da formação profissional estava ancorado nos princípios humanistas-cristãos e científicos, regido pela Lei nº 1889/53, fundamentada pelo neotomismo e as Ciências Sociais (Lewgoy, 2007). Até então, o estágio era denominado como prática e a supervisão recebeu uma significativa influência das noções pedagógicas/educativas, numa perspectiva de “aprender-fazendo”, na qual a ação das(os) discentes buscava resolução da questão social por meio da educação dos indivíduos (Lewgoy, 2007).

A aplicação do processo educativo e pedagógico de supervisão impulsionou um enfoque unicamente na(o) discente durante o ensino; o objetivo era colocá-lo “[...] em situações em que seja mobilizada a sua atividade global que se manifesta em atividade

intelectual, atividade de criação, de expressão verbal, escrita, plástica ou outro tipo” (Libâneo, 1994, p. 64 *apud* Lewgoy, 2007, p. 84).

Segundo Ribeiro (2010), com a regulamentação do ensino em Serviço Social em 1954, através do Decreto nº 35.311/54, a formação profissional prossegue seguindo a perspectiva conservadora, visando o controle e a disciplina populacional. Exemplificando, no art 2 do desígnio, constam como finalidades do curso:

1. Prover a formação de pessoal técnico habilitado para execução e direção do Serviço Social;
2. Aperfeiçoar e propagar os conhecimentos e técnicas relativas ao Serviço Social;
3. Contribuir para criar ambiente esclarecido que proporcione a solução adequada dos problemas sociais (Miguel, 1980, p. 59 *apud* Ribeiro, 2010, p. 91).

Adiante, a legitimação da profissão em 1957, promulgada pela Lei 3.252/57, articulada ao processo de institucionalização, impulsionou o Serviço Social a adaptar os métodos de intervenção às novas demandas e aos diversos campos de atuação disponíveis. A partir dessas transformações, ocorreram avanços relacionados à organização do trabalho desses profissionais, que passaram a estruturar Departamentos de Serviço Social, Turmas e Seções (Ribeiro, 2010).

Conforme Iamamoto e Carvalho (1982), a substituição da atuação isolada da assistente social por um trabalho coordenado e o surgimento de equipes multidisciplinares foram os procedimentos adotados no cenário de agravamento da questão social na década de 1950. No contexto de crise de sobrevivência da população, o enfrentamento foi dado por ações de teor educativo e preventivista nas áreas da saúde e assistência.

Em relação a esse decurso, Iamamoto e Carvalho (1982, p. 464) observam que:

[...] no fim da década de 1940 e especialmente na década seguinte, abre-se um novo e amplo campo para os Assistentes Sociais; as grandes empresas (especialmente as industriais) passam a constituir um mercado de trabalho crescente. O Serviço Social se interioriza, acompanhando o caminho das grandes instituições, a modernização das administrações municipais, e o surgimento de novos programas voltados para as populações rurais. Ao mesmo tempo, nas instituições assistenciais — médicas, educacionais etc. — o Serviço Social paulatinamente logra maior sistematização técnica e teórica de suas funções, alcançando definir áreas preferenciais de atuação técnica. Aprofunda-se, no plano do ensino, a influência norte-americana, voltando-se o Serviço Social ainda mais para o tratamento, nas linhas da psicologia e psiquiatria, dos desajustamentos psicossociais.

No fim dos anos de 1950 e início de 1960, observa-se outra expansão no âmbito profissional, resultando em alterações nos métodos, técnicas e teorias que até então eram empregues. Nesse panorama, a evolução no status técnico da profissão é produto do aumento

das funções e atividades exercidas, como as de coordenação e planejamento (Iamamoto; Carvalho, 1982).

Na vigência dessas transformações, a profissão apresentava-se em desencontro com a dominação ideológica do desenvolvimentismo juscelinista, uma vez que “[...] a face populista da política desenvolvimentista, o apelo à participação das massas trabalhadoras [...] se contrapõe à tendência conservadora da instituição, tendência respaldada pela Igreja naquele momento” (Iamamoto; Carvalho, 1982, p. 463).

Contudo, mesmo não se encaixando a esse plano, o Serviço Social se beneficiou no interior de um cenário de expansão econômica, desenvolveu-se enquanto instituição e profissão e abrangeu novas experiências. Além disso, a categoria profissional sistematizou suas técnicas, correspondendo às requisições no trabalho de Desenvolvimento de Comunidade (DC), método aplicado nas intervenções (Iamamoto; Carvalho, 1982).

No que tange a prática de estágio, em 1961, durante a XI Convenção da ABESS, foi recomendado uma renovação didática, tencionando o(a) discente a estimular a “[...] curiosidade intelectual, à iniciativa própria, à pesquisa e ao desenvolvimento da capacidade de julgamento” (SÁ, 1995, p. 245 *apud* Lewgoy, 2007, p. 84).

Salienta-se que as noções pedagógicas aplicadas no decurso do estágio eram embasadas nos aspectos da neutralidade científica e “inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade” (Veiga, 1995 *apud* Lewgoy, 2007, p. 83). Assim, mantiveram a perspectiva pedagógica já adotada desde a década citada anteriormente, articulada a tendência tecnicista.

Para Netto (2005), no ano de 1965, iniciou-se o processo de “modernização conservadora” do Serviço Social, caracterizado pela modernização dos métodos da instrumentalidade técnica e adoção de procedimentos desenvolvimentistas. Em meio às tendências sociopolíticas inseridas na conjuntura do regime ditatorial, a profissão se consolidou perante as novas exigências das políticas de desenvolvimento.

Como disposto nos textos dos seminários de Araxá (1967) e Teresópolis (1970), ainda em um contexto de conjunção entre o tradicionalismo e os princípios desenvolvimentistas, o debate profissional circulava em torno das temáticas relacionadas à metodologia do Serviço Social. Posto isto, a perspectiva modernizadora foi:

Um esforço no sentido de adequar o Serviço Social, enquanto instrumento de intervenção inserido no arsenal de técnicas sociais a ser operacionalizado no marco de estratégias de desenvolvimento capitalista, às exigências postas pelos processos sociopolíticos emergentes no pós-1964. [...] O núcleo central desta perspectiva é a

tematização do Serviço Social como interveniente, dinamizador e integrador, no processo de desenvolvimento (Netto, 2005, p. 158).

Para Medeiros (2016), até os anos de 1960, a formação profissional em Serviço Social estava centrada em ser funcional aos interesses do capital e da burguesia. Por esse pretexto, a modernização da profissão não visava romper o elo com a perspectiva conservadora, mas sim atualizar a sua metodologia.

Nesse âmbito, o estágio não possuía uma completa articulação com a teoria, “ vista como apêndice deste processo e restrita ao âmbito da academia” (Medeiros, 2016, p. 354). Por isso, os trabalhos de conclusão realizados nessa época apresentavam relatos de experiência dos estágios, sem a análise crítica do campo sócio-ocupacional.

Neste sentido, tais produções revelam que o estágio era compreendido apenas como lugar do fazer prático, e a reflexão teórica limitada à concepção de sistematização da prática a partir da descrição etapista, superficial e procedimental das ações profissionais. Percebe-se, pois, que o processo de estágio cindia teoria e prática, obscurecendo as contradições da realidade e depositando e apostando na potencialidade dos indivíduos e na competência técnica do profissional para a superação das mazelas sociais (Medeiros, 2016, p. 354).

A posteriori, em 1970, o Conselho Federal de Educação fixou um novo currículo para o Serviço Social, seguindo o que estava firmado na Lei de Diretrizes e Bases e no Parecer nº 342. Entre as mudanças que ocorreram nessa fase, destacam-se: a ampliação da duração do curso, que passou a ser quatro anos, e não mais três; a inserção de disciplinas como Política Social, Teoria do Serviço Social e Métodos do Serviço Social; o “estágio prático” com duração de seis meses; e a carga de 2.400 horas-aula (Araújo, 2010). Posto isto, nota-se que

[...] a ênfase psicológica anterior dada aos métodos de ensino do Serviço Social vai dando lugar à perspectiva analítica dos aspectos sociais. Esse constituiu um momento de discursos heterogêneos, que ora privilegiava as Ciências Sociais, ora o ensinamento social-cristão, ora o indivíduo, ora as estruturas sociais. Essas preocupações ocorrem principalmente a partir de 1972, quando é implantado o 1º curso de Pós-Graduação em Serviço Social na PUCSP, primeiro em nível de Mestrado. A partir dessa iniciativa denota-se uma expressiva procura pelos cursos de Pós-Graduação (Araújo, 2010, p. 64).

Perante as transições, o estágio e a supervisão mantiveram-se centralizados no enfoque pedagógico, sem muitas atualizações em comparação aos anos anteriores. De acordo com o registro de Lewgoy (2007, p. 85), “[...] o processo de supervisão [...] privilegiou a tematização acerca do manejo técnico-instrumental, o relacionamento entre supervisor e supervisionado, a sistematização da ação na supervisão, o enfoque didático-pedagógico”.

Nesse pressuposto, conforme o documento do acervo do Projeto de Extensão “Memória e História do Serviço Social em Pernambuco”, os campos de estágio

centralizaram-se na área da extensão universitária, expressas no Projeto Rondon e no Centro Rural Universitário de Treinamento. Assim como na Política de Saúde, na Fundação de Saúde Amaury de Medeiros, órgão que executava e avaliava o Plano Estadual de Saúde, e nas suas unidades médico-sanitárias: o Centro Integrado de Saúde Amaury de Medeiros, o Centro de Capacitação de Recursos Humanos Lessa de Andrade, o Hospital Getúlio Vargas, o Hospital Geral Otávio de Freitas, o Hospital Barão de Lucena, o Hospital Agamenon Magalhães, a Clínica Pinel e o Hospital das Clínicas (MEHSSPE, 2024).

Em seguida, salienta-se o campo relacionado à Política da Criança e do Adolescente, especialmente a esfera da FEBEM, no qual as(os) discentes, dentre as atividades realizadas durante o estágio, atuavam no desenvolvimento social e pessoal de adolescentes em conflito com a lei. Nessa perspectiva,

[...] as estagiárias apareciam, realizando investigações sobre as causas da evasão do público nos serviços ou formulando diagnósticos, através de entrevistas dirigidas para aqueles que ingressaram. Buscavam também elaborar dados e documentos sobre a realidade e as necessidades dos jovens atendidos, além de promoverem o associativismo visando o estímulo à participação social (MEHSSPE, 2024, p. 51).

Verificou-se também estágios nos campos da Assistência Social, do Serviço Social de Empresa, Habitação e Saneamento, Previdência Social, Assistência Estudantil, Assistência ao Trabalhador(a) e sua família, e Proteção à Pessoa Idosa. Além disso, pontualmente, as estagiárias atuavam na Assistência a Egressos e Liberados do Instituto Médico Penal, bem como no Programa de Atendimento a Migrantes da Divisão de Ação Social do Departamento de Pesquisa e Ação Social Integrada (MEHSSPE, 2024).

Ainda nos meados dos anos de 1970, propaga-se a perspectiva definida por Netto (2005) como a *reatualização do conservadorismo*. No âmago do processo de modificação do debate profissional, essa vertente se manifesta pretendendo “[...] reatualizar o conservadorismo, embutindo-o numa nova proposta, aberta e em construção” (Netto, 2005, p. 203).

Reforçando a prática conservadora, os adeptos dessa concepção buscavam substituir a aplicação do pensamento positivista pela noção fenomenológica (Netto, 2005). Particularmente, os profissionais que representavam essa perspectiva apoiavam a compreensão do homem e do mundo orientados “[...] numa hermenêutica da realidade pela teoria personalista do conhecimento, por uma fenomenologia existencial e por uma ética cristã motivante” (Almeida, 1978, p. 11 *apud* Netto, 2005, p. 200).

Entretanto, divergente às perspectivas mencionadas anteriormente, emergiu na categoria profissional o *movimento de intenção de ruptura* (Netto, 2005), instituído entre 1972 e 1975. Essa perspectiva permaneceu em plano secundário até o fim dos anos de 1970, visto que,

[...] ela confronta-se com a autocracia burguesa: colidia com a ordem autocrática no plano teórico-cultural (os referenciais de que se socorria negavam as legitimações da autocracia), no plano profissional (os objetivos que se propunha chocavam-se com o perfil do assistente social requisitado pela “modernização conservadora”) e no plano político (suas concepções de participação social e cidadania, bem como suas projeções societárias, batiam contra a institucionalidade da ditadura) (Netto, 2005, p. 234-235).

Essa fase foi a primeira tentativa da categoria profissional de “cortar o cordão umbilical com os Estados Unidos” (Buriolla, 1996, p. 23), tendo em vista que, no âmbito do período ditatorial, ainda persistia a perspectiva da intervenção voltada para o esforço individual e comunitário, em virtude da influência do Serviço Social norte-americano (concepção desenvolvimentista), que estimulava o crescimento econômico (Buriolla, 1996).

Netto (2005) compreende que, no decorrer dessa perspectiva, destacam-se três momentos: emersão, consolidação acadêmica e a disseminação sobre a categoria profissional. A priori, enfatiza-se a experiência na Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais e a formulação do “Método Belo Horizonte”, que representa a primeira crítica teórico-prática à perspectiva tradicional da profissão.

É na proposta da Região Centro-Leste encaminhada à XVIII Convenção da ABESS, em 1973, que vamos encontrar uma relação teoria-prática que mais se aproxima de uma perspectiva transformadora, especialmente no projeto da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais. Trata-se, em termos de modelo de organização curricular, de uma das mais bem elaboradas propostas alternativas na história da formação profissional do assistente social, dentro do referencial teórico adotado e da época em que foi formulada, a da reconceitualização do Serviço Social. A escola mineira foi capaz de entender que a “transformação” não se refere apenas às estruturas, que estão para além dos muros escolares, mas começa na própria unidade de ensino e toma como referências teóricas fundamentadoras de sua opção um conceito de “ensino e aprendizagem” e uma relação “teoria e prática” baseada na filosofia da práxis (SÁ, 1995, p. 246 *apud* Araújo, 2010, p. 64 - 65).

Lewgoy (2007) observa que essa Escola promoveu a primeira intervenção fundamentada no materialismo histórico-dialético, impulsionando uma nova estrutura institucional de estágio. Para tanto, a Legião Brasileira de Assistência² financiou e mediou

²Instituição estatal que administrou e prestou ações e serviços de caráter assistencialista, voltados a parcela da população em situação de vulnerabilidade até os anos de 1990. Para executar suas funções, a LBA buscou apoio junto às escolas de Serviço Social, estabelecendo, assim, uma aproximação com a profissão, visto que a instituição precisava se organizar tecnicamente e o Serviço Social precisava se legitimar como profissão (Boscari; Silva, 2015).

essa experiência para uma equipe composta por três estudantes (estagiárias), um professor-orientador e um supervisor da LBA.

Contrariando a perspectiva denotada pelo seguimento desenvolvimentista-modernizante, esse momento buscou romper com as práticas pedagógicas e psicossociais aplicadas durante o processo de supervisão de estágio. O propósito era enraizar um teor político no processo ensino-aprendizagem – um processo inovador considerando a realidade vivenciada durante aquela década (Lewgoy, 2007).

Com o avanço do projeto de ruptura, começam a surgir questionamentos acerca da relação entre o Serviço Social, a classe dominante e o Estado, tensionando mudanças nos âmbitos ideológicos e metodológicos da profissão. Como efeito, pouco a pouco, a teoria crítica marxista passa a influenciar os fundamentos teórico-metodológicos e a atuação das(os) assistentes sociais. Dessa forma, Netto (2005, p. 280) assevera que, devido a vertente da intenção de ruptura:

[...] Repercutem produtivamente no Serviço Social no Brasil as questões referentes à dinâmica contraditória e macroscópica da sociedade, apanhadas numa angulação que põe em causa a produção social (com a ênfase na crítica da economia política), que ressalta a importância da estrutura social (com o privilégio da análise das classes e suas estratégias), que problematiza a natureza do poder político (com a preocupação com o Estado) e que se interroga acerca da especificidade das representações sociais (indagando-se sobre o papel e as funções das ideologias). Esta constelação simbólica só ingressa no mundo mental dos assistentes sociais brasileiros mercê das elaborações conectadas à perspectiva da intenção de ruptura. E é precisamente a partir de suas matrizes que se pôde colocar o rol de inquietudes relativas ao processo histórico do Serviço Social, sua relação com as estratégias de classes e o poder condensado no Estado, sua articulação com as várias construções ideológicas e seu processamento como prática profissional no âmbito de instituições sociais determinadas.

Aproveitando o ensejo, seguindo essa concepção, iniciou-se a rejeição a perspectiva psicossocial aplicada a supervisão de estágio. Segundo Buriolla (1996), dentre as produções literárias que abordam essa perspectiva, utilizando referências provenientes do humanismo marxista, destaca-se *Supervisión en Trabajo Social* (1973), da assistente social Teresa Sheriff. Nesta obra, a autora afirma que “[...] a supervisão é o processo educativo e administrativo de aprendizagem mútua entre o supervisor e o supervisionado, no qual ambos são sujeitos do processo, tratando de que sejam portadores de uma educação libertadora” (Sheriff, 1973, p. 26 *apud* Buriolla, 1996, p. 24).

No Brasil, essa produção se destacou e foi considerada pelos profissionais da categoria como “a bíblia atualizada da supervisão” (Buriolla, 1996, p. 25). Este livro propõe a realização de uma análise crítica da realidade do estágio, impulsionando o diálogo

conscientizador entre supervisor e supervisionado, e direciona os objetivos da supervisão a dois aspectos:

1. ao nível institucional - proporcionando oportunidades educativas de reflexão sobre os modos de ação e legitimidade e da intencionalidade desta ação, para melhor atender as necessidades dos usuários;
2. ao nível dos Cursos de Serviço Social - contribuindo na formação e crescimento profissional, onde o supervisor e o supervisionado ajudam a definir e instrumentalizar a intencionalidade proposta para o campo específico da prática, convertendo-a em ação (Sheriff, 1973, p. 26 *apud* Buriolla, 1996, p. 25).

Ademais, Buriolla (1996) enfatiza que, apesar desse movimento ter promovido modificações na estrutura do Serviço Social e avanços teóricos, pouco se alterou no que diz respeito à prática. O progresso teórico-metodológico não se concretizou no âmbito da intervenção prática, visto que a categoria profissional privilegiou a busca da explicação científica e política do Serviço Social por meio do discurso.

É fundamental pontuar que, nesse contexto, “[...] não havia muita clareza do profissional que se queria formar, muito menos uma política de estágio definida, que incluísse o supervisor [...] como um dos agentes da formação profissional” (Lewgoy, 2009, p. 101 *apud* Araújo, 2010, p. 67). Por tudo isso, é com o processo de renovação/reconceituação do Serviço Social que diversas mudanças decorrem na cultura profissional, impactando, conseqüentemente, a formação e o exercício dos assistentes sociais.

A princípio, ainda que a década de 1980 tenha sido considerada uma “década perdida”, sob a perspectiva política, social e econômica, dada a sua estagnação financeira e os retrocessos no campo do trabalho, este período foi excepcionalmente significativo para o Serviço Social. O enfraquecimento da ditadura empresarial-militar e o estímulo à redemocratização no país adensou o movimento de superação perante o tradicionalismo da profissão, consolidou a ruptura com o conservadorismo tradicional e a renovação profissional.

A expressiva aproximação aos movimentos sociais e a gradativa aderência da classe profissional ao materialismo histórico-dialético, intensificou modificações na alçada da formação profissional. Por exemplo, se expandiu o âmbito da pós-graduação para diversas universidades, com a ampliação de cursos de mestrado e doutorado na PUC-SP, UFPB, UFPE, entre outras.

Além disso, órgãos da categoria passaram a se empenhar no debate frente ao estágio e a supervisão. A ABESS – atual ABEPSS – adotou como tema essa discussão em várias convenções realizadas, como a XXII Nacional da ABESS, realizada em Vitória (ES), entre

agosto/setembro de 1981. Na ocasião, a temática em questão foi: “A prática na formação profissional” (Buriolla, 1996, p. 16).

Nesse contexto, as significativas mudanças na realidade social do Brasil determinaram a implantação da perspectiva crítico-dialética na formação profissional do Serviço Social, expressando o compromisso da categoria para com os segmentos populares e os usuários, e a busca pela redefinição da profissão. O expressivo movimento interno no Serviço Social denota a íntima relação com as inquietações propelas pelos cidadãos brasileiros que, nessa conjuntura, culminaram nas lutas dos movimentos sociais, populares, partidos políticos e centrais sindicais.

Isto significa que, em uma conjunção de efervescência política, por meio do acúmulo de discussões efetivadas no decorrer de anos, as(os) assistentes sociais realizaram uma revisão teórica, metodológica, operativa e política, que em 1982 fundou a nova proposta curricular. Portanto, a elaboração desse currículo – Resolução nº 6, de 23 de setembro de 1982, do Conselho Federal de Educação – representou:

[...] o esforço de situar o Serviço Social na ótica das relações de classe, que confrontam o desenvolvimento da sociedade brasileira. Buscando apreender o significado social da profissão, a partir da divisão social e técnica do trabalho, o que supõem uma busca de historicizar a noção de profissão, situando-a como um dos elementos que participam da reprodução das classes sociais e do relacionamento contraditório entre elas (Yazbek, 1984, p.45 *apud* Castro; Toledo, 2012, p. 7).

Iamamoto (2014) destaca que, com a sua aprovação pelo MEC em 1982, o ensino do Serviço Social passou a se centralizar nas ementas focalizadas na História do Serviço Social, Teoria do Serviço Social, Metodologia do Serviço Social e no Estágio Supervisionado. Essas modificações demandaram um esforço teórico e de pesquisa voltado para sustentar os conteúdos das disciplinas.

Nesse período, devido ao processo de vinculação do exercício profissional às políticas sociais públicas, foi inserida na formação acadêmica a disciplina de Política Social, esmiuçando as relações entre o Estado e a sociedade de classes, e decifrando o significado social da profissão (Iamamoto, 2014). Portanto, constata-se que:

[...] o currículo mínimo expressa um processo de transição, parte da resistência acadêmica e política tanto à ditadura militar implantada no país, quanto ao Social Work, em sua difundida trilogia, composta por Serviço Social de caso, de grupo e de comunidade. [...] No contexto de ascensão dos movimentos sociais, das lutas em torno da elaboração e aprovação da Carta Constitucional de 1988 e da defesa do Estado de direito, a categoria foi sendo socialmente questionada pela prática política de diferentes segmentos da sociedade civil com o avanço das lutas democráticas. Tal processo condiciona, fundamentalmente, o horizonte de preocupações emergentes no âmbito do Serviço Social no país e passa a exigir novas respostas profissionais, o

que derivou em significativas alterações nos campos do ensino, da pesquisa e da organização político-corporativa dos assistentes sociais. Revigora-se uma ampla e fecunda organização da categoria em suas bases sindicais, acadêmicas e profissionais, que vão dar sustentação ao projeto O Serviço Social no Brasil, uma experiência inovadora no cenário profissional mundial (Iamamoto, 2014, p. 614-615).

Em contraponto à tendência propagada nas políticas educacionais nacionalmente, a formação profissional em Serviço Social não se limitava à mera preparação para o mercado de trabalho, contrariando a noção do ensino restritivo, voltado para competências e habilidades necessárias para formar quadros profissionais. Logo, o projeto educacional implantado articulou as dimensões de pesquisa/ensino/extensão, que, no âmbito da Universidade brasileira tornou-se inovador (Carvalho, 1986).

Portanto, nota-se que, durante essa década, a formação profissional apresentou avanços qualitativos e, como Carvalho (1986) evidenciou, aspectos como a revisão de currículos não eram tratados como uma questão técnico-burocrática, mas sim como um projeto educacional participativo, com a atuação efetiva dos professores e discentes.

Nas universidades, o engajamento nas atividades de pesquisa e extensão representava o esforço em redefinir a imagem do curso, antes visto como alienado, pragmatista e marginalizado, para, então, um curso que compõem a vanguarda progressista (Carvalho, 1986). E, buscando superar o empirismo e o pragmatismo, o Serviço Social se colocou como expressivo produtor de conhecimentos teóricos (Carvalho, 1986).

Perante as exigências impostas no exercício profissional, as(os) assistentes sociais, criaram opções de capacitação continuada, por meio de cursos, assessorias, seminários e consultorias, que proporcionaram um instrumental analítico necessário para as intervenções. Verifica-se, nesse momento, a introdução de “[...] iniciativas relevantes no tocante a cursos de especialização e aperfeiçoamento para assistentes sociais por parte das universidades” (Carvalho, 1986, p. 24).

No que concerne às práticas de estágio supervisionado, além dos campos supracitados na década anterior, a Universidade Federal de Pernambuco apresentou uma ampliação dos estágios no âmbito comunitário, denotando as “[...] tendências de um novo movimento ascendente de lutas deflagrado na fase de crise do ciclo ditatorial” (MEHSSPE, 2024, p. 26). Por isso, salienta-se que os campos sócio-ocupacionais mais vinculados aos estágios eram: Secretarias, Departamentos ou Núcleos de ação e planejamento comunitário de prefeituras (Recife, Olinda), ou do governo estadual; Centros Sociais Urbanos; Igrejas Católicas (Arquidiocese de Recife ou Olinda); Secretaria de Educação de Pernambuco; e empresas,

relacionadas aos setores de energia, transporte, obras públicas e urbanização (MEHSSPE, 2024).

Entretanto, mesmo com avanços na formação profissional, propelidos pelas transformações na conjuntura socioeconômica e política, a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (1989) evidencia que a categoria ainda apresentava um impasse na sistematização dos seus conhecimentos. Entendeu-se que,

[...] a ausência de um projeto político-pedagógico de curso e não apenas um projeto de curso, indica a falta de adequação de objetivos e conteúdos programáticos e de bibliografia que, na maioria das vezes incoerente ou insuficiente, baseiam-se predominantemente em fontes secundárias, muito mais do que em clássicos ou originais (ABESS, 1989, p. 18).

Nota-se, também, uma articulação entre o estágio e o obsoleto ensino da Metodologia, uma vez que as universidades tendiam a evidenciar semelhanças entre os conteúdos discutidos em ambas as disciplinas. À vista disso, buscava-se associar os projetos de extensão/pesquisa “como elementos estruturadores dos campos de estágios, a partir das abordagens metodológicas – Funcionalismo, Fenomenologia e o Materialismo Histórico-Dialético” (ABESS, 1989, p. 25).

Em outro aspecto evidente, constata-se que a ambiguidade dos conteúdos discutidos nas disciplinas de Teoria e Metodologia impeliu uma artificialização e dicotomização entre a teoria e a prática, e alguns profissionais afirmavam que a ênfase na perspectiva crítica da profissão estava em detrimento da competência técnica (ABESS, 1989). Verificou-se, ainda, uma valorização dada à formação profissional com o enfoque na preparação para o exercício profissional e para a prática da intervenção.

A superação do Serviço Social tradicional não representou uma expressiva compreensão e apropriação da teoria marxista ao longo desse decênio. Embora o direcionamento dos objetivos da formação profissional já correspondia às tendências atuais, algumas outras questões podem ser levantadas no que tange esse momento.

Por conseguinte, perante a análise dos programas curriculares aplicados no curso de Serviço Social, a ABESS (1989) – atual ABEPSS – enfatizou múltiplas questões e dificuldades confrontadas nas unidades de ensino, como:

[...] a leitura da realidade praticada de forma ético-dogmática, que dificulta e/ou impede a compreensão e explicação da realidade; a valorização da perspectiva crítica da profissão em detrimento da abstrata, vazia, que só fica ao nível de discurso; e a falta de domínio conceitual, como, por exemplo, o conceito de classe, visto numa perspectiva generalizante (ABESS, 1989, p. 37).

Mesmo apresentando progressões nos âmbitos formativos e profissionais, como a elaboração do Currículo de 1982, a instituição do Código de Ética de 1986, a nova direção social da profissão e a ruptura com o positivismo e o funcionalismo, ainda existiam lacunas nos fundamentos de ensino, como pela separação entre história, teoria e método, e a insuficiente apreensão da totalidade social (Medeiros, 2016).

No mais, Medeiros (2016) destaca que a concepção de estágio também dicotomizava teoria e prática. Assim, “o estágio curricular cuida da aprendizagem prática que se dedica ao desenvolvimento de habilidades técnicas [...], já a aprendizagem teórica é desenvolvida apenas nas disciplinas ditas teóricas, pois elas também não tratam da prática” (Ribeiro, 2013, p. 93 *apud* Medeiros, 2016, p. 355).

Dessa forma, nos anos oitenta, presencia-se a composição de uma nova autoimagem da profissão, convertendo os valores que a legitimam, sua função social, seus objetivos, conhecimentos teóricos, saberes interventivos, normas, práticas, etc (Netto, 2009). Essas transformações impeliram novos compromissos profissionais, exigindo, nos anos seguintes um amplo processo estrutural e organizacional para designar a concepção hegemônica do projeto profissional.

2.2 Projeto ético-político e o estágio enquanto *locus* privilegiado na formação profissional

Nos anos noventa, perante a instituição da sua nova roupagem, outras questões passaram a ser postas em reflexão no âmbito do Serviço Social. O avanço nos aspectos teóricos-metodológicos, a aproximação com a tradição marxista e a superação das concepções voltadas ao “ensinar-a-fazer” e ao “aprender-a-fazer”, denotando o estabelecimento da perspectiva orientada ao ensino-aprendizagem (Lewgoy, 2009), apresenta-se em movimento contrário às tendências de cunho neoliberal.

Entretanto, é oportuno salientar que essa ruptura não significou a superação do conservadorismo no interior da categoria profissional (Netto, 1996 *apud* Yazbek, 2009). A título de exemplo, no ano de 1991, Netto ressalta que:

[...] no debate contemporâneo do Serviço Social no Brasil, as correntes marxistas configuram um campo teórico-ideológico que polariza discussões e propostas as mais expressivas. Esta polarização, que não se afirma sem problemas, encontra amplas resistências. Ancoradas nos segmentos conservadores do espectro profissional e docente, elas não se explicitam com a nitidez que possibilitaria um fecundo confronto de posições. Entretanto, não é pela falta de explicitação que essas resistências são menos operantes (Netto, 1991, p. 77).

Considerando esse fator, juntamente com o cenário brasileiro no início da década, marcado pelo processo de reestruturação produtiva, incorporação de práticas neoliberais e agravamento da contrarreforma — que alavancaram a pobreza, a desigualdade, o desemprego — coube ao Serviço Social assegurar o seu desenvolvimento teórico-profissional e aprofundar as instâncias acadêmicas (Netto, 1991). Isto é,

[...] nestes anos, em que as políticas sociais vêm sendo objeto de um processo de reordenamento, subordinado às políticas de estabilização da economia, em que a opção neoliberal na área social passa pelo apelo à filantropia e à solidariedade da sociedade civil e por programas seletivos e focalizados de combate à pobreza no âmbito do Estado (apesar da Constituição de 1988), novas questões se colocam ao Serviço Social, quer do ponto de vista de sua intervenção, quer do ponto de vista da construção de seu corpo de conhecimentos (Yazbek, 2009, p. 15).

Por isso, nessa conjuntura, o debate voltou-se às questões relacionadas às demandas necessárias e emergentes a formação profissão, tais como: a inserção de uma estrutura curricular e programática que capacite o profissional a intervir com competência teórica – conhecimento das principais matrizes das ciências sociais e da teoria de Marx – ; competência técnica – utilização criteriosa e eficaz das técnicas interventivas – ; e competência política – reconhecimento dos significado social da ação profissional e dos limites do trabalho institucional – (Netto, 1991).

Partindo desse enfoque, como assevera o balanço realizado por Silva (1993), toda a categoria profissional estava empenhada nessa pauta. A busca pela redefinição dos rumos da profissão tornou-se o principal objeto dos debates e pesquisas realizadas. Conforme aponta a autora, durante a realização do 7º Congresso Brasileiro de Assistentes sociais, em maio de 1992, diversas proposições foram apontadas nos debates, das quais destacam-se:

[...] exigência de clareza quanto a direção social da formação profissional; [...] contextualização da crise da universidade no contexto da crise brasileira; [...] formação profissional parametrada em preparação teórico-metodológica e que conte com instrumental técnico-operativo, que qualifique e habilite o assistente social para intervenção; recusa ao fetiche do tecnicismo; formação profissional que contemple as demandas do mercado de trabalho, sem limitar-se às mesmas, visando inovação e transformação da prática profissional; [...] as práticas de estágio como absolutamente imprescindíveis, devendo ser pensadas como “momento privilegiado da síntese do processo ensino-aprendizagem”; necessidade de cursos pós-graduação (stricto e lato sensu), de atualização e especialização que atendam a diferenciação no interior do mercado de trabalho e que sejam acessíveis aos assistentes sociais em atividade (Silva, 1993, p. 166).

É nesse contexto que o projeto profissional do Serviço Social se materializa, partindo com a Resolução CFESS nº 273, de 13 de março de 1993, que instituiu o Código de Ética

Profissional do Assistente Social. O documento em questão ressalta a defesa da equidade, da justiça social, da democracia e “[...] afirma, como valor ético central, o compromisso com a [...] liberdade” (Iamamoto, 2000, p. 72). Além disso, reforça a recusa a qualquer forma de autoritarismo e arbítrio, incluindo, em um dos seus pontos, a defesa intransigente pelos direitos humanos (Iamamoto, 2000). Assim, é notável que:

[...] os princípios constantes no Código de Ética são focos que vão iluminando os caminhos a serem trilhados, a partir de alguns compromissos fundamentais acordados e assumidos coletivamente pela categoria. Então ele não pode ser um documento que se "guarda na gaveta": é necessário dar-lhe vida por meio dos sujeitos que, internalizando o seu conteúdo, expressam-no por ações que vão tecendo o novo projeto profissional no espaço ocupacional cotidiano (Iamamoto, 2000, p. 78).

O instrumento normativo notabiliza alguns tópicos referentes ao estágio, abordando aspectos relacionados às proibições e aos deveres no exercício profissional da(o) assistente social. Diante disso, é possível destacar o exposto no artigo 4º e no artigo 21º, que mencionam:

É vedado ao/à assistente social: compactuar com o exercício ilegal da Profissão, inclusive nos casos de estagiários/as que exerçam atribuições específicas, em substituição aos/às profissionais; permitir ou exercer a supervisão de aluno/a de Serviço Social em Instituições Públicas ou Privadas que não tenham em seu quadro assistente social que realize acompanhamento direto ao/à aluno/a estagiário/a; São deveres do assistente social: informar, esclarecer e orientar os estudantes, na docência ou supervisão, quanto aos princípios e normas contidas nesse código (CFESS, 1993, p. 28 - 37).

A posteriori, em junho de 1993, foi sancionada a Lei nº 8.662, que, além de regulamentar a profissão, define as competências, direitos, atribuições e deveres das(os) assistentes sociais, em consonância com os princípios éticos de defesa dos direitos da classe trabalhadora. Disposto nesta deliberação, encontram-se, nos artigos 5º e 14º, as seguintes citações no que tange ao estágio:

constituem atribuições privativas do assistente social: treinamento, avaliação e supervisão direta de estagiários de Serviço Social; Cabe às Unidades de Ensino credenciar e comunicar aos Conselhos Regionais de sua jurisdição os campos de estágio de seus alunos e designar os Assistentes Sociais responsáveis por sua supervisão - somente os estudantes de Serviço Social, sob supervisão direta de Assistente Social em pleno gozo de seus direitos profissionais, poderão realizar estágio de Serviço Social (Brasil, 1993, p. 46 - 52).

Somando-se a essa sequência construtiva, como produto das amplas mobilizações e debates realizados nas unidades de ensino desde 1994, decorreu o processo de revisão do currículo vigente de 1982. Assim, no dia 8 de novembro de 1996, foi aprovada a “Proposta Nacional de Currículo Mínimo para o Curso de Serviço Social”. Em dezembro do mesmo

ano, foi promulgada a LDB – Lei nº 9.394/96 –, normatizando a definição das Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social (CFESS, 2013).

Com essa proposta, são estabelecidos os pressupostos, princípios e diretrizes que passaram a nortear o projeto político-pedagógico e profissional do curso de Serviço Social. Ancorado nos preceitos da concepção teórica marxista, o direcionamento adotado pelo Serviço Social busca capacitar crítico-analiticamente a(o) assistente social, além de estabelecer a dimensão investigativa e interventiva, fundamentando as práticas na realidade social.

Por meio da reforma curricular, salienta-se a superação da fragmentação do processo ensino-aprendizagem, rompendo com a perspectiva anterior de ensino isolado da história, teoria e métodos. A inserção dos princípios formativos evidencia a notoriedade da relação dialética entre teoria e prática, expressa na vinculação das dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa (CFESS, 2013). Desse modo, conforme Santos e Pini (2013, p. 133):

a dimensão teórico-metodológica nos oferece os conhecimentos que fornecem um ângulo de leitura dos processos sociais, de compreensão do significado social de ação, uma explicitação da dinâmica da vida social na sociedade capitalista. A dimensão ético-política oferece os conhecimentos do processo de construção de um ethos profissional, o significado de seus valores e as implicações ético-políticas no trabalho profissional. Esses conhecimentos possibilitam projetar a ação em função dos valores e finalidades, avaliar as consequências da ação e tomar posição, tomar partido. Já a dimensão técnico-operativa oferece os conhecimentos que permitem executar a ação que se planejou com base em valores e na análise do real.

Nesse contexto, como atividade obrigatória que integra o novo currículo, o estágio assume a centralidade na formação profissional. Além de consolidar o exercício do ensino teórico-prático, é através da inserção no espaço sócio-ocupacional que a(o) estudante apreende as dimensões investigativas e interventivas, sucedidas no fazer profissional. Assim, a partir desse documento, o estágio supervisionado é compreendido pela categoria como:

[...] Um momento ímpar do processo ensino-aprendizagem, *elemento síntese da relação teoria-prática, da articulação entre pesquisa e intervenção profissional, e que se consubstancia como exercício teórico-prático*, mediante intervenção do/a aluno/a nos diferentes espaços ocupacionais das esferas pública e privada (CFESS, 2013, p. 11, grifo nosso).

A definição da “indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional” (ABEPSS, 1996, p. 7) enfatiza o necessário acompanhamento metódico, sistemático e direto ao estagiário(a), bem como a necessária articulação entre a supervisão acadêmica e de campo. Durante o estágio, a(o) discente conhece a realidade social e intervém

sobre alguma problemática disposta no campo sócio-ocupacional, associando a reflexão teórica e técnico-operativa aos conhecimentos adquiridos ao longo da formação acadêmica. Nessa concepção, o estágio representa uma fase de capacitação para o exercício profissional, em que o sujeito articula a discussão teórico-metodológica com a utilização do instrumental técnico-operativo do Serviço Social (CFESS, 2013).

Conforme a ABEPSS (1996), tal como o trabalho de conclusão de curso, o estágio deve ser desenvolvido em conjunto aos componentes curriculares e em consonância aos conteúdos disciplinares lecionados. Como um dos “elementos pedagógicos que colaboram para fomentar o perfil do futuro profissional” (CFESS, 2013, p.12), sua carga horária mínima deve corresponder a 15% da carga horária do curso. A resolução define o estágio como:

Uma atividade curricular obrigatória que se configura a partir da inserção do aluno no espaço sócio-institucional objetivando capacitá-lo para o exercício do trabalho profissional, o que pressupõe supervisão sistemática. Esta supervisão será feita pelo professor supervisor e pelo profissional do campo, através da reflexão, acompanhamento e sistematização com base em planos de estágio, elaborados em conjunto entre Unidade de Ensino e Unidade Campo de Estágio, tendo como referência a Lei 8662/93 (Lei de Regulamentação da Profissão) e o Código de Ética do Profissional (1993). O Estágio Supervisionado é concomitante ao período letivo escolar (ABEPSS, 1996, p. 19).

Entre 2001 e 2002, o Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação (CNE/CSE), emitiu os pareceres nº 492, nº 1.363 e nº 15, que tratam acerca das Diretrizes Curriculares do curso de Serviço Social, reiterando e aprovando as considerações já definidas anteriormente no documento supracitado. Em 2007, o CNE emitiu a Resolução nº 2, que definiu:

Os estágios e atividades complementares dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial, não deverão exceder a 20% da carga horária total do curso, salvo nos casos de determinações legais em contrário (Brasil, 2007, p.247).

A ausência de normas regulatórias relativas ao estágio nas instituições de educação fomenta o Governo Federal a instituir, em 25 de setembro de 2008, a Lei nº 11.788, também conhecida como a “Lei do Estágio”. Compreendido como ato educativo supervisionado, o estágio deve estar inserido no Projeto Pedagógico do Curso, podendo ser definido nas modalidades de obrigatório (pré-requisito para aprovação e diploma) ou não-obrigatório (opcional).

Conforme estabelecido na lei, o estágio não caracteriza vínculo empregatício, sendo um momento prático-pedagógico de ensino, tendendo “à preparação para o trabalho produtivo

do estudante” (Brasil, 2008). Também, pressupõe-se a exigência do(a) discente estar matriculado(a) e frequente na instituição de ensino. As atividades realizadas durante o estágio devem ser condizentes com o que foi estabelecido no termo de compromisso, assegura a lei. Além de estabelecer as obrigações das unidades de ensino, abrangendo desde a análise das condições do campo sócio-ocupacional, a definição do supervisor(a) acadêmico(a), a elaboração da avaliação do(a) estagiário(a), até a construção do plano de atividades (Brasil, 2008).

As instituições concedentes também devem seguir o previsto nessa lei, oferecendo instalações em boas condições, respeitando o mencionado no termo de compromisso, definindo o(a) supervisor(a) de campo que seja da mesma área que o(a) estagiário(a), assim como é indispensável enviar o plano de atividades realizadas (Brasil, 2008). A lei determina o limite da carga horária do estágio e garante a concessão de descansos e recessos, caso o estágio dure um ano ou mais. Dessa forma, conforme o CFESS (2013, p. 10):

[...] não se pode negar o avanço que essa Lei representa para a garantia de direitos historicamente negados para o/a estagiário, que muitas vezes se configura como força de trabalho barata ou gratuita, no cenário das instituições públicas e privadas.

Adiante, fruto do desenvolvimento do debate da categoria profissional em relação a regulamentação do processo de supervisão direta de estágio, a Resolução CFESS N° 533, foi aprovada em 29 de setembro de 2008, pelo Conselho Federal de Serviço Social – órgão responsável pela normatização do exercício da profissão – uma vez que a supervisão é uma atribuição privativa da(o) assistente social (CFESS, 2013).

É necessário salientar que, conforme o CFESS (2013), essa questão já era debatida desde 2003, evidenciando o início desse processo no XXXII Encontro Nacional CFESS/CRESS, realizado em Salvador. Diante de diversas irregularidades relativas ao processo de supervisão, o esforço coletivo da categoria profissional impeliu a construção desta resolução. Portanto, a regulamentação da supervisão direta de estágio é o produto de:

[...] debates intensos no âmbito do Conjunto CFESS-CRESS, assessorado por manifestações e pareceres jurídicos, entendendo que a norma deveria conter não apenas a dimensão da ação fiscalizadora, mas resguardando a sua dimensão político-pedagógica, de modo a se tornar referência como instrumento de fortalecimento da profissão e de resistência dos assistentes sociais contra as práticas conservadoras e de mercantilização do ensino (CFESS, 2013, p. 19).

Em consonância com os termos dispostos nos regulamentos mencionados, esse documento visa garantir a formação e o exercício profissional com qualidade, orientado pelo projeto ético-político (CFESS, 2013). Além de destacar a indissociabilidade entre a formação

profissional e o exercício profissional, também normatiza a relação direta, sistemática e contínua entre as Instituições de Ensino Superior, as instituições campos de estágio e os Conselhos Regionais de Serviço Social.

Conforme a normativa, tanto o estágio obrigatório quanto o estágio não-obrigatório devem ser supervisionados por dois(uas) profissionais do Serviço Social (CFESS, 2008). O(a) assistente social que atua como supervisor(a) precisa estar registrado(a) no Conselho Regional (CRESS), bem como deve planejar as atividades que serão desenvolvidas durante o estágio e avaliar as condições do campo sócio-ocupacional, garantindo que o “exercício profissional seja desempenhado com qualidade e competência técnica e ética” (CFESS, 2008, p. 3).

Posto isto, entre os requisitos para a realização do estágio estão: espaço físico adequado; sigilo profissional; equipamentos necessários e a disponibilidade do(a) supervisor(a) de campo para acompanhamento presencial da atividade de aprendizagem (CFESS, 2008, p. 3). Considerando essas observações, cada supervisor(a) de campo deve ter no máximo 1 estagiário(a) para cada 10 horas semanais de trabalho. Portanto, a supervisão direta é atribuição do(a) supervisor(a) de campo e acadêmico(a) e ambos devem:

I. Avaliar conjuntamente a pertinência de abertura e encerramento do campo de estágio; II. Acordar conjuntamente o início do estágio, a inserção do estudante no campo de estágio, bem como o número de estagiários por supervisor de campo, limitado ao número máximo estabelecido no parágrafo único do artigo 3º; III. Planejar conjuntamente as atividades inerentes ao estágio, estabelecer o cronograma de supervisão sistemática e presencial, que deverá constar no plano de estágio; IV. Verificar se o estudante estagiário está devidamente matriculado no semestre correspondente ao estágio curricular obrigatório; V. Realizar reuniões de orientação, bem como discutir e formular estratégias para resolver problemas e questões atinentes ao estágio; VI. Atestar/reconhecer as horas de estágio realizadas pelo estagiário, bem como emitir avaliação e nota (CFESS, 2008, p. 4).

Pretendendo consolidar os parâmetros orientadores para a realização da atividade de estágio, a ABEPSS outorgou a Política Nacional de Estágio (PNE) em 2010. A PNE, assim como os outros documentos da categoria profissional, é resultado do amplo processo de debates e mobilizações realizadas pelas Unidades de Formação Acadêmicas (UFAs), docentes, discentes e assistentes sociais (ABEPSS, 2010).

Atualmente, mesmo com os expressivos impactos destrutivos do capitalismo sobre a educação, a PNE busca reafirmar o debate relativo à concepção de ensino e aprendizagem respaldada na dinâmica da vida social, exprimindo os fundamentos para inserção profissional na realidade socioinstitucional baseados na defesa dos interesses dos trabalhadores (ABEPSS, 2010). Assim, o Serviço Social configura-se em caminho contrário à lógica do mercado,

voltada à lucratividade e à exploração, implicando uma formação meramente instrumental. Dessa forma, pode-se afirmar que:

O estágio se constitui num instrumento fundamental na formação da análise crítica e da capacidade interventiva, propositiva e investigativa do(a) estudante, que precisa apreender os elementos concretos que constituem a realidade social capitalista e suas contradições, de modo a intervir, posteriormente como profissional, nas diferentes expressões da questão social, que vem se agravando diante do movimento mais recente de colapso mundial da economia, em sua fase financeira, e de desregulamentação do trabalho e dos direitos sociais (ABEPSS, 2010, p. 11).

De acordo com a PNE, o estágio supervisionado deve ser norteado por princípios alicerçados na indissociabilidade entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa; articulação entre formação e exercício profissional; inerência entre estágio, supervisão acadêmica e de campo; articulação entre universidade e sociedade; unidade teórico-prática; interdisciplinaridade; articulação entre ensino, pesquisa e extensão (ABEPSS, 2010, p. 12-14). Outro ponto abordado na PNE é a concepção de estágio, delineada como um importante processo político-pedagógico em que o(a) discente:

[...] estabelece relações mediatas entre os conhecimentos teórico-metodológicos e o trabalho profissional, a capacitação técnico-operativa e o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício da profissão, bem como o reconhecimento do compromisso da ação profissional com as classes trabalhadoras, neste contexto político-econômico-cultural sob hegemonia do capital (ABEPSS, 2010, p. 14).

Assim como a Resolução nº 533, a PNE demarca os preceitos relativos à supervisão direta, enfatizando a concepção de estágio supervisionado e denota o caráter reducionista que, por vezes, é atribuído ao estudante durante o estágio supervisionado não-obrigatório, falseando o real significado da atividade didático-pedagógica (ABEPSS, 2010).

A PNE defende e potencializa as concepções determinadas no projeto ético-político profissional, considerando o estágio como locus privilegiado da formação, que, em um âmbito contraditório, atravessado por práticas neoliberais, substanciadas na trílice “flexibilização, desregulamentação e privatização” (Netto, 2012), pressupõe: “a apreensão do significado sócio-histórico do Serviço Social; das condições de trabalho dos assistentes sociais; das conjunturas; das instituições; do universo dos trabalhadores usuários dos diversos serviços e das políticas sociais” (Guerra, 2006 *apud* ABEPSS, 2010, p. 12).

3 TRANSFORMAÇÕES CONTEMPORÂNEAS E REFLEXOS NA ARTICULAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO E EXERCÍCIO PROFISSIONAL NO ÂMBITO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL

Considerar o Serviço Social no cenário contemporâneo requer salientar os determinantes conjunturais e estruturais que transformam as demandas, funções e requisitos de qualificação profissional, tanto no processo de formação e capacitação quanto no âmbito do exercício profissional (Iamamoto, 2000).

Nesse pressuposto, o estágio supervisionado, como elemento fundamental da formação acadêmica, é caracterizado pela inserção da(o) discente em um espaço sócio-ocupacional de uma instituição, acompanhada(o) pela supervisão direta e sistemática de dois(uas) supervisores(as). Esse processo articula os conhecimentos teóricos-metodológicos ao trabalho profissional, a capacitação técnico-operativa ao desdobramento de competências requeridas no exercício da profissão (ABEPSS, 2010) e pressupõe

[...] a identificação e análise das demandas, desafios e respostas mobilizadas no cotidiano de trabalho dos(as) assistentes sociais e fomenta a construção/socialização de conhecimentos e reflexões, bem como o desenvolvimento de competências profissionais (ABEPSS, 2010, p. 13).

Na atual realidade, sob os desdobramentos de práticas neoliberais e com o agravamento da “precarização do conjunto das condições de vida de segmentos majoritários da população brasileira” (Iamamoto, 2000, p. 7), são atribuídas novas dimensões ao trabalho do assistente social, à formação profissional e, conseqüentemente, ao estágio.

Posto isto, como compreende a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (2010), em um contexto de precarização, desregulação, atenuação dos direitos e contrarreforma do Estado, refletir criticamente acerca do estágio supervisionado é uma “estratégica na defesa do projeto de formação profissional em consonância com o projeto ético-político do Serviço Social” (ABEPSS, 2010, p. 8).

Dessa forma, neste capítulo, caracterizamos os principais aspectos socioeconômicos e político-ideológicos da realidade contemporânea que incidem diretamente no trabalho profissional e, por sua vez, no estágio supervisionado em Serviço Social. Após a leitura e a análise dos conteúdos das produções e periódicos do Serviço Social, bem como da experiência vivenciada no âmbito da monitoria nas disciplinas de Seminário Temático 1 (Estágio 1) e Seminário Temático 2 (Estágio 2) na Universidade Federal de Pernambuco, entre os períodos 2023.2 e 2024.1, evidenciaremos os fenômenos que entendemos ser mais

predominantes, que impactam o exercício profissional e o estágio supervisionado, tencionando as condições objetivas e subjetivas desses processos, quais sejam: a precarização e a exploração do trabalho; a privatização das políticas sociais e a mercadorização dos serviços sociais públicos; e o conservadorismo no seio da sociedade brasileira.

3.1 A precarização e exploração do trabalho da(o) assistente social: reflexos no processo de estágio

Para Caputi (2016), o estágio supervisionado curricular, assim como os processos intrínsecos a essa atividade, acompanha o movimento sócio-histórico, teórico-metodológico e as conjunturas políticas e éticas, que contornam a profissão. Assim, é necessário considerar o Serviço Social como uma profissão inserida no sistema de produção e reprodução das relações sociais (Iamamoto, 2010).

Como elucidam Guiraldelli e Almeida (2016), na esfera de crise capitalista, os intensos embates na relação trabalho/capital implicaram profundas transformações societárias, que alavancaram modificações na categoria profissional. E, o(a) assistente social, enquanto trabalhador(a) assalariado(a), exercendo uma profissão inscrita na divisão social e técnica do trabalho, assim como a toda classe trabalhadora, também é atingido(a) pelos impactos da política neoliberal e, conseqüentemente, pelos processos de precarização e exploração do trabalho. Posto isto,

[...] as mudanças históricas que alteraram a divisão social e técnica do trabalho na sociedade, corporificadas em mudanças nas relações Estado/Sociedade e nas formas de organização e gestão do trabalho, afetam diferentes especializações, entre os quais o Serviço Social (Iamamoto, 1999 *apud* Nicolau; Santos, 2016, p. 381).

Conforme o pensamento de Silva e Ribeiro (2016), as crises estruturais intrínsecas à ordem capitalista ocasionam sucessivos processos de precarização do trabalho e da vida dos sujeitos, determinados pela lógica de reprodução da questão social. Logo, o estágio, inserido na realidade e abrangendo a formação e o fazer profissional, demanda a apreensão do contexto socioeconômico, das condições de trabalho, da relação entre o meio profissional e o mercado e do *locus* de trabalho das(os) assistentes sociais.

Desse modo, compreender acerca do estágio exige refletir a respeito das alterações paradigmáticas do mundo do trabalho (Lewgoy, 2007), visto que o processo de formação profissional pressupõe a fomentação de assistentes sociais preparados a intervir socialmente, inseridos em uma conjuntura marcada pelo crescimento acelerado do desemprego e pela

precarização das condições de trabalho, que enseja a criação de um exército assistencial de reserva e incita a diminuição da qualidade da formação profissional (Iamamoto, 2000 *apud* Santos; Abreu, 2011).

Baumgratze e Ribeiro (2009) afirmam que, contemporaneamente, vivenciam-se amplas transformações no padrão de acumulação e regulação social, que alteram as formas de gestão e organização do trabalho, no que diz respeito a intensificação do trabalho e a precarização dos postos de trabalho – terceirização, flexibilização do contrato de trabalho, redução dos salários e metas de produtividade.

No capitalismo, o trabalho assume características exploratórias, acumulativas, alienadas, fetichizadas e coisificadas. Tornando-se canalizado, essencialmente, em proveito da obtenção de lucro por meio da mais-valia e, sucessivamente, a acumulação das riquezas. A respeito dessa questão, Antunes (2009, p. 29, grifo nosso) enfatiza que o sistema sociometabólico do capital é “*expansionista*, desde seu microcosmo até sua conformação mais totalizante, *mundializado*, dada a expansão e abrangência do mercado global, *destrutivo* e, no limite, *incontrolável*”.

A exploração e a precarização do trabalho são regidas pelas leis de acumulação capitalista, manifestando-se de forma acentuada em países periféricos como o Brasil. Atualmente, essa dinâmica tornou-se ainda mais aguda. O desenvolvimento das forças produtivas expressa a deterioração e a desvalorização do trabalho e, segundo Amaral (2018, p. 246, grifo nosso),

[...] pode-se afirmar que a precarização é expressão dos processos de exploração a que estão submetidos os trabalhadores na sua relação com o capital. Vincula-se, portanto, ao núcleo estrutural do capitalismo que vem transformando radicalmente os modos de ser e de viver das classes trabalhadoras. É parte inerente das contradições da acumulação capitalista na contemporaneidade. A efetivação desses processos tem marcas específicas, a depender da correlação de forças, da luta de classes e da relação do Estado com a sociedade e com o mercado. Todavia, o traço estrutural do que é universal, particular e singular se assenta na condição fundamental do modo de produção capitalista, a exploração e as bases sobre as quais são asseguradas as taxas de lucratividade.

A autora salienta que a precarização do trabalho é um fenômeno oriundo “da necessidade de recomposição da hegemonia das classes dominantes” (Amaral, 2018, p. 245), que visam atualizar as suas táticas de domínio para acompanhar os desígnios da nova fase de acumulação, denominada como *acumulação flexível*.

Ainda nesse estágio de desenvolvimento do capital, a flexibilidade das relações de trabalho impõe diferentes formas de regime, tempo de trabalho, contrato e condições de

trabalho (Amaral, 2018). Seguindo essa concepção, Amaral (2018, p. 253) evidencia que no âmbito brasileiro,

[...] o desemprego se torna estrutural e de longa duração; que a informalidade se constitui uma tendência naturalizada do movimento do mercado de trabalho; que a piora de qualidade dos empregos criados e a precarização da vida e do trabalho – expressa na desvalorização salarial, no aumento da pobreza e na reprodução das desigualdades – aprofundam o cenário de barbárie da totalidade social e possibilitam a criação de referenciais políticos difusos, não mais fundados no ideário das identidades classistas, tamanha a fragmentação dos trabalhadores e das experiências organizativas novas que aparecem nesse novo cenário.

Nessa perspectiva, torna-se evidente que as profundas modificações no mundo do trabalho amplificam a desvalorização e a superexploração da força de trabalho, expressas pela terceirização, precarização e informalidade, revelando o real objetivo do mercado, que é obter lucro e “explorar sem limites e reduzir os custos com o trabalho” (Macêdo, 2018, p. 251).

Do ponto de vista de Antunes e Praun (2015 *apud* Macêdo, 2018), o processo de precarização do trabalho é um elemento inerente ao capitalismo, intensificado nas fases de crise estrutural e sintetizado nas expressões da flexibilização. Assim, é cabível afirmar que “não há limites para a precarização, mas apenas formas diferenciadas de sua manifestação” (Antunes; Praun, 2015, p. 413 *apud* Macêdo, 2018, p. 251).

Alves (1999, p. 16) revela que, hoje, vivenciamos o regime de acumulação financeira, “um impulso qualitativamente novo – intrinsecamente contraditório – do desenvolvimento do sistema do capital”. Nesse período, como salienta o autor, decorre a reestruturação produtiva que estimula a ofensiva do capital, “cuja expressão política são as estratégias neoliberais” (Alves, 1999, p. 47-48).

A partir das décadas de 1980/1990, tornou-se possível vislumbrar o debilitado estado que se encontrava – ainda se encontra – o mundo do trabalho, produto da acumulação flexível. Como resultado desse processo, “instaurou-se um novo patamar de desemprego estrutural e proliferação do trabalho precário nos principais países capitalistas” (Alves, 1999, p. 81). Sobre isso, Alves (1999, p. 82) afirma:

A expansão da insegurança do trabalho passou a ocorrer em diversos níveis: insegurança no mercado de trabalho, no emprego, na renda, na contratação e na representação. Na verdade, o que ocorre é a explicitação histórica da própria condição da classe do proletariado: a insegurança, a situação de estar à mercê do acaso, submetido ao poder das coisas (o mercado).

Kalleberg (2009) compreende que o processo de precarização é o fruto do crescimento da globalização e da ampliação da ideologia neoliberal – que acarreta a desregulação,

privatização e remoção de proteções sociais. Apesar de não ser uma novidade no mundo do trabalho capitalista, particularmente no Brasil, nas últimas décadas a precariedade se expandiu. Assim, o autor assinala algumas consequências provocadas pelo trabalho precário, entre elas estão:

[...] insegurança econômica e volatilidade econômica para indivíduos e lares. Contribuiu para a crescente desigualdade econômica e reforçou os sistemas distributivos altamente desiguais e injustos [...]. Ademais, o trabalho precário tornou a vida em família mais precária e insegura. Incerteza em relação ao futuro pode afetar as decisões de um casal em relação a coisas importantes como quando casar e ter filhos, bem como quantos filhos ter. Além do mais, o trabalho precário afeta comunidades e lares. Isso pode levar a mudanças na estrutura das comunidades, já que as pessoas que perdem seus trabalhos [...] podem não ter mais recursos para viver na comunidade. Insegurança também aumenta tensões sociais. A precariedade pode contribuir para atitudes negativas em relação a imigrantes, já que as comunidades estão vivenciando um aumento de imigrantes, tanto legais quanto ilegais, mais dispostos a trabalhar por salários mais baixos e a tolerar condições de trabalho mais desfavoráveis do que trabalhadores nativos (Kalleberg, 2009, p. 24).

A partir do exposto, inserido nesse campo de trabalho precário, incerto e imprevisível (Kalleberg, 2009), encontra-se o Serviço Social em uma conjuntura de generalização da pobreza e sob um novo ajuste do domínio capitalista. Hodiernamente, presenciamos o controle neoliberal acima de todo o sistema político-econômico e social, reforçando problemas como o desemprego estrutural, a perda dos direitos sociais e o aumento da desigualdade social.

Entende-se que, a cada novo estágio do desenvolvimento capitalista instauram-se expressões sócio-humanas mais profundas e distintas, que correspondem a intensificação da exploração (Netto, 2001). Nessas condições, a(o) assistente social:

[...] convive diariamente com as mais amplas expressões da questão social, matéria-prima de seu trabalho. Confronta-se com as manifestações mais dramáticas dos processos sociais ao nível dos indivíduos sociais, seja em sua vida individual, seja em sua vida coletiva (ABEPSS/CEDEPSS, 1996, p. 154-155 *apud* Yamamoto, 2010, p. 183).

Logo, o(a) assistente social, enquanto trabalhador(a) assalariado(a), enfrenta múltiplas dificuldades implicadas pelo acirramento do neoliberalismo. Além disso, a qualidade do trabalho profissional é afetada diretamente pelas condições sociais e relações sociais com os empregadores, interferindo no direcionamento das práticas, direcionamentos e recursos utilizados (Yamamoto, 2009).

Na reflexão de Raichelis (2011), a reestruturação produtiva ocasionou diversas formas de precarização no trabalho da(o) assistente social, atingindo o mercado de trabalho – redução de vagas de trabalho em alguns campos – e intensificando a terceirização e a subcontratação

de serviços individuais desses profissionais. Esses declínios implicam a baixa remuneração e as condições adversas de trabalho, podendo ser sintetizadas como:

[...] o aviltamento da precarização dos contratos de trabalho no interior da profissão, seja por contratos temporários, seja por ausência de vínculo empregatício, ou travestidos de profissionais autônomos (Delgado, 2010, p. 3 *apud* Raichelis, 2011, p. 13).

Nesse sentido, o trabalho do(a) assistente social é fortemente afetado pela precariedade e informalidade, que se manifesta por meio do trabalho autônomo, denominado como: assessoria, consultoria e prestação de serviços (Baumgratz; Ribeiro, 2009). Como efeito, muitos profissionais enfrentam dupla jornada de trabalho em distintos campos institucionais, pretendendo aumentar a renda.

Além disso, algumas estratégias de intensificação do trabalho são aplicadas nas instituições, relativas à autocobrança do aumento de produtividade e a maior quantidade de atividades exercidas. Pode-se citar, como exemplo, o crescimento da incorporação de tecnologias no trabalho do(a) assistente social, que demandam uma relação entre profissional e usuário mediada pela internet (Raichelis, 2011).

As tecnologias de informação intensificam os processos de trabalho, produzem um efeito mais controlador sobre o trabalho, organizam e encadeiam as tarefas de modo que desapareçam os tempos mortos, quantificam as tarefas realizadas e permitem a ampliação da avaliação fiscalizatória do desempenho do trabalhador (Raichelis, 2011, p. 433).

Essas novas demandas afastam o contato direto com a população usuária, “pois são atividades que dificultam o estabelecimento de relações continuadas, que exigem acompanhamento próximo e sistemático” (Raichelis, 2011, p. 433). Raichelis (2011) observa que práticas como preencher formulários e a realização de cadastros dos(as) usuários(as), quando realizadas repetitivamente e burocraticamente, não acrescentam conhecimentos sobre o trabalho e os dados adquiridos.

Para mais, a autora salienta que:

Trata-se de uma dinâmica institucional que vai transformando insidiosamente a própria natureza da profissão de Serviço Social, sua *episteme* de profissão relacional, fragilizando o trabalho direto com segmentos populares em processos de mobilização e organização, e o desenvolvimento de trabalho socioeducativo numa perspectiva emancipatória (Raichelis, 2011, p. 433).

Os métodos de contratação também afetam o trabalho do(a) assistente social, assim como os sentidos, significados e conteúdos do fazer profissional. Percebe-se que os profissionais contratados por meio de empresas terceirizadas ficam atados ao trabalho simples

e instrumental, enquanto os concursados realizam um trabalho complexo e intelectual (Vicente, 2015).

Nesse âmbito, Vicente (2015, p. 563) expressa que, na atualidade, “o processamento do trabalho de assistentes sociais está se realizando cada vez mais em meio à violência e em condições precárias (de contratos, de salários e de meios)”. Este cenário de precarização ocasiona um “desgaste ético nas relações” (Vicente, 2015, p. 571), deteriorando-as moralmente e eticamente.

Entre a manifestação mais frequente de exploração está a intensificação do trabalho, que, relacionada ao assistente social, se expressa por meio da ampliação da jornada de trabalho, descumprindo o que está determinado na Lei 12.317/2010. Essas circunstâncias se atrelam a precariedade das condições, instrumentos e meios de trabalho, ocasionando danos físicos e mentais aos profissionais (Vicente, 2015).

Neste quadro, os(as) assistentes sociais ainda se desdobram para administrar processos, protocolos e os baixos recursos governamentais. Os condicionantes socialmente impostos ao exercício da profissão exigem que esses sujeitos se adequem “aos parâmetros institucionais e uma diversidade de ações que tenham por características a *burocracia*, a *espontaneidade*, [...] e o *empirismo*, não havendo, [...] a necessidade de uma definição muito clara do papel que o Serviço Social deva cumprir” (Faleiros, 2013 *apud* Moraes, 2016, p. 11, grifo nosso).

Consequentemente, “surge, neste contexto, o trabalhador polivalente, aquele que é chamado a exercer várias funções, no mesmo tempo de trabalho e com o mesmo salário” (Iamamoto, 2000, p. 32). O(a) assistente social passa a realizar múltiplas atividades que não são suas tradicionais atribuições (Iamamoto, 2000), suprimindo o caráter especializado do seu trabalho.

Desse modo, em um campo com práticas e instâncias contraditórias que fracionam e fragmentam os processos de trabalho, é necessário “problematizar, conhecer e construir novas possibilidades para a intervenção profissional” (Guerra, 2002 *apud* ABEPSS, 2010, p.8), por meio da reflexão crítica, desenvolvida durante a formação profissional.

Nesse processo, o estágio supervisionado curricular se destaca enquanto “instrumento fundamental na formação da análise crítica e da capacidade interventiva, propositiva e investigativa do(a) estudante” (ABEPSS, 2010, p. 11). Entretanto, como atividade de contato direto com o cotidiano dos profissionais do Serviço Social, inserida em um espaço sócio-ocupacional, constata-se que os processos de precarização e exploração repercutem em seu cerne.

No tocante ao tópico, Negreiros (2018) destaca que até mesmo a precarização do trabalho do(a) docente – sobrecarga, fragmentação do trabalho e desvalorização salarial – afetam o estágio. Visto que, por vezes, essa questão obstaculiza a relação ativa entre os(as) supervisores(as) acadêmicos(as) e de campo.

As condições de trabalho dos campos de estágio atingem tanto o(a) discente quanto o(a) supervisor(a). As transformações do mundo do trabalho incidem negativamente sobre o exercício de supervisão, na medida em que se observa um distanciamento entre o caráter pedagógico e a prática de supervisão adotada por alguns assistentes sociais (Ortiz, 2010).

E, como estratégia de supervisão, em uma instituição com o crescente aumento de demandas, o(a) supervisor(a) de campo pode confundir o seu papel enquanto profissional com o do(a) estagiário(a) (Ortiz, 2010). Nas palavras de Ortiz (2010, p. 125):

[...] alguns supervisores delegam tarefas estratégicas do serviço em que atuam ao estagiário, alegando que apenas dessa forma poderá o aluno desenvolver sua autonomia e segurança. [...] Tal postura não contribui com o processo de formação do aluno; ao contrário, tende a desqualificá-lo, tendo em vista que ignora seu grau de amadurecimento teórico, técnico e interventivo, fazendo do estágio um “laboratório” em que as atividades são desenvolvidas a partir do binômio “ensaio e erro”.

Além disso, o estágio pode se limitar à orientação relativa ao que o(a) profissional faz no campo socioinstitucional, à apresentação e a realização de tarefas desenvolvidas (Teixeira; Aquino; Gurgel, 2017). Tais disposições impõem uma concepção instrumental ao estágio, prevalecendo a operacionalização e a realização de ações e o treino de práticas profissionais, obscurecendo o seu significado concreto enquanto momento privilegiado na formação profissional, passando a ser uma atividade em que o(a) estudante presta serviços (Guerra; Braga, 2009).

Ademais, devido à sobrecarga de trabalho, o(a) supervisor(a) de campo não consegue estreitar a sua relação com a universidade e com o programa da disciplina de estágio, impossibilitando a realização de atividades propostas pelo(a) docente junto ao assistente social e inibindo a construção do plano de estágio, necessário para o planejamento e organização das atividades que serão realizadas (Ortiz, 2010).

Nessa perspectiva, “corre-se o risco de que a realização do estágio ocorra apartada da disciplina, o que inviabiliza a relação orgânica entre ambos, geralmente tidos como co-requisitos nas diversas grades curriculares” (Ortiz, 2010, p. 126). As dificuldades estabelecidas nessas circunstâncias impedem a mobilização e a participação dos(as) assistentes sociais supervisores(as) em reuniões e possíveis fóruns de estágio, tendo em vista que as instituições empregadoras:

[...] resistem a liberação dos seus profissionais para a participação em atividades dessa natureza, o que expressa o desconhecimento por parte desses quanto a supervisão de estágio como uma atribuição privativa do assistente social e, portanto, parte do de seu trabalho. A supervisão tende a ser tratada pelas chefias imediatas e empregadores, em geral, como algo que o assistente social tenha de realizar além do seu trabalho (e inclusive de sua jornada), inviabilizando o processo de supervisão em muitos casos, ou incidindo sobre a sua qualidade (Ortiz, 2010, p. 128).

Por conseguinte, percebe-se uma lacuna na quantidade de vagas de estágio, considerando o rápido aumento dos cursos de Serviço Social, associado à redução dos campos institucionais e ao crescimento do número de estudantes estagiários. Geralmente, essa condição ocasiona a competição entre os discentes pela captação da vaga, principalmente se for remunerada (Ortiz, 2010).

Dessa forma, o estágio supervisionado curricular apresenta múltiplos “*nós críticos*” (Teixeira; Aquino; Gurgel, 2017, p. 410) que desafiam o que está previsto no aparato legal da profissão. Consequentemente, entende-se que a compreensão acerca dessa atividade deve abranger, de forma conjunta, a apreensão do movimento e da dinâmica do capital, visto que esse aspecto é essencial para a preservação do sentido real do estágio.

3.2 Privatização das políticas sociais, mercadorização dos serviços sociais públicos e suas implicações no processo de estágio

Conforme Netto (1992), na conjuntura capitalista, o Estado favorece a burguesia, propicia a acumulação do capital e intervém economicamente e politicamente, objetivando a garantia dos superlucros. Tanto que, no âmbito econômico, o Estado atua diretamente e indiretamente, investindo e coordenando a economia e as crises.

E, por meio das políticas sociais públicas, visa exercer o controle das expressões da questão social, considerando as exigências dispostas pelo sistema capitalista. Desse ponto de vista, a principal função das políticas sociais é a gestão dos trabalhadores. Isto significa que, as políticas buscam mediar e regulamentar a relação entre o trabalhador e o capitalista (Netto, 1992).

Portanto, no âmbito econômico, as políticas sociais propiciam o desenvolvimento do capitalismo, enquanto, na esfera política, atuam na legitimação do Estado na qualidade de agente social. Nesse pressuposto, buscando um suporte para o seu papel de mediador dos interesses do proletariado/burguesia, o Estado responde às demandas decorrentes das mobilizações dos trabalhadores, mas só quando está consoante aos interesses do capital (Netto, 1992). Dessa forma,

Enquanto intervenção do Estado burguês no capitalismo [...], a política social deve constituir-se necessariamente em *políticas sociais*: as sequelas da “questão social” são recortadas como problemáticas particulares (o desemprego, a fome, a carência habitacional, o acidente de trabalho, a falta de escolas, a incapacidade física, etc). e assim enfrentadas (Netto, 1992, p. 28).

Nesse sentido, no período pós-crise de 1973, agudizaram-se os aspectos relativos ao aumento da taxa de desemprego, à desestabilização dos sindicatos/movimento operário, a redução da taxação dos impostos sobre os capitalistas e à restrição da intervenção estatal nos âmbitos econômicos/financeiros/políticos/sociais/trabalhistas (Anderson, 1995).

A hegemonia do ideário neoliberal também atingiu o Brasil, principalmente, ao longo dos anos 90. Houve, então, “o desmonte e a destruição, numa espécie de reformatação do Estado brasileiro para a adaptação passiva à lógica do capital” (Lesbaupin, 1999; Tavares, 1999 *apud* Behring; Boschetti, 2016). Com o avanço do processo de contrarreforma, o Estado passou a adotar novas requisições, que manifestaram a expressiva redução dos custos e o amplo processo de privatização.

Nessa conjuntura, a privatização impelida ou explícita, estende-se desde a política de saúde, a política de educação e previdência social. Behring e Boschetti (2016, p. 156), também mostram que:

[...] a tendência geral tem sido a de restrição e redução de direitos, sob o argumento da crise fiscal do Estado, transformando as políticas sociais – a depender da correlação de forças entre as classes e segmentos de classe e do grau de consolidação da democracia e da política social nos países – em ações pontuais e compensatórias direcionadas para os efeitos mais perversos da crise. As possibilidades preventivas e até eventualmente redistributivas tornam-se mais limitadas, prevalecendo o já referido trinômio articulado do ideário neoliberal para as políticas sociais, qual seja: *a privatização, a focalização e a descentralização*.

Como resultado, a privatização ocasiona uma “dualidade discriminatória” (Behring; Boschetti, 2016, p. 159), separando os sujeitos que podem ou não pagar pelos serviços. Assim como, simultaneamente, garante um espaço de lucro para o capital. Em suma, “a privatização no campo das políticas sociais públicas compõe um movimento de transferências patrimoniais, além de expressar o processo mais profundo da supercapitalização” (Behring, 1998 *apud* Behring; Boschetti, 2016, p. 159-160).

Conforme os argumentos de Mota (2009), além dos processos de retração da ação reguladora social e econômica do Estado, os trabalhadores também foram atingidos pelo regime de privatização, inicialmente expresso pela venda de empresas estatais, e posteriormente, associadas a “uma ampla ofensiva mercantil na área dos serviços sociais e de

infra-estrutura, [...] amparados pela liberalização da economia, sob a égide da liberdade de mercado [...]” (Mota, 2009, p. 9).

Reconhecendo a atual conjuntura, Iamamoto (2009) salienta que a transferência da esfera de respostas às necessidades do âmbito público para o âmbito privado expressa o “detrimento das lutas e de conquistas sociais e políticas extensivas a todos” (Iamamoto, 2009, p. 22). Esse amplo movimento denota o expressivo retrocesso dos direitos alcançados e uma regressão da cidadania, reduzida às suas dimensões civil e política (Iamamoto, 2009).

O processo supracitado pode se expressar em duas formas: com a substituição das ações governamentais por ações promovidas por organizações não governamentais, organizações sociais e organizações da sociedade civil, bem como pela mercadorização dos serviços sociais, que atendem as necessidades sociais (Iamamoto, 2009).

Reafirmando essa perspectiva, Novaes e Benini (2011, p. 79 *apud* Lombardi, 2016) exprimem que:

[...] a mercantilização favoreceu um recuo nas conquistas sociais e, com isso, foi sendo deixado de lado a concepção que a coloca como um direito; gradativamente, seu lugar foi ocupado por uma mercadorização dos serviços sociais. De direito do cidadão, as políticas sociais passaram a ser tomadas como serviços ao cidadão. O entendimento é que cada qual deve pagar o justo valor pelo tipo e qualidade [...] que quer receber.

Com base nesses elementos, pode-se afirmar que a mercadorização dos serviços sociais públicos refere-se ao processo de externalização dos serviços técnicos-profissionais, apropriados pela iniciativa privada e, portanto, configuram uma nova dinâmica desses espaços historicamente reservados ao provimento público das necessidades sociais (Araújo, 2022).

De acordo com Araújo (2022), atualmente, os serviços e bens públicos estão associados a uma estrutura de gestão e execução impulsionada por convênios, contratos administrativos, contratos de gestão e termos de colaboração. Evidenciando, então, a ampla coligação entre a esfera pública e privada nos âmbitos de gestão e execução dos serviços sociais públicos.

Nesse sentido, essa relação público-privada sustenta e fomenta a precarização dos serviços públicos e a mercadorização dos direitos sociais, em um contexto de domínio do projeto neoliberal, transparecendo a ameaça às políticas sociais (Boschetti; Behring, Lima, 2018). Ainda, como sustenta Faria (2022), a mercadorização e desuniversalização dos serviços e direitos públicos, instituem uma “lógica do campo de dominação mantenedora das desigualdades” (Faria, 2022, p. 143).

Essencialmente, a mercadorização baseia-se na inserção de atividades econômicas no mercado que, anteriormente, estavam fora do seu alcance (Koury; Melém, 2020, p. 164). Nessa perspectiva, os serviços sociais promovidos, a priori, pelo setor público passam a ser mesclados com as atividades executadas por meio de parcerias público-privadas.

Percebe-se uma alteração na lógica da gestão e execução dos serviços sociais associados às políticas sociais quando são agrupados os âmbitos público e privado. As responsabilidades da esfera pública limitam-se à contratação de serviços, a aplicação de critérios para execução dos serviços e a normatização para a realização de atividades (Araújo, 2022).

Araújo (2022) considera que o complexo de atividades e serviços sociais estão sujeitos ao processo de externalização que decorrem nas políticas sociais. Isso transcorre por meio da fragmentação dos serviços, das atribuições e competências profissionais, respaldadas conforme as funções institucionais e correspondem aos cargos públicos concebidos pela lei. O autor também evidencia que:

esses serviços estão sendo separados em unidades rotinizadas e padronizáveis; submetidos à quantificação de suas atividades; estabelecida a previsibilidade de mensuração de seus resultados; bem como a precificação dos serviços, os quais são submetidas à métrica das leis de concorrências que vicejam no mercado (Araújo, 2022, p. 190-191).

Para mais, esse movimento expressivo de contrarreforma do Estado, apresenta novas tendências que excedem os processos de retração dos direitos, atenuação das políticas sociais e ampliação da inserção do mercado no âmbito dos serviços e bens previamente públicos (Araújo, 2022). Quer dizer, na atualidade, ocorre:

[...] um processo de modificação na oferta, gestão e execução dos serviços públicos e do trabalho profissional envolvido nessas áreas [...]. Nessa direção, a execução e gestão de serviços públicos passam para a alçada do setor privado lucrativo que, sob o comando dos interesses do capital, inaugura uma nova frente de produção da riqueza privada; e o faz ao mesmo tempo em que desenvolve atividades, ações e programas públicos, inclusive mediante a exploração da força de trabalho necessária para seus fins (Araújo, 2022, p. 191).

A ampla incorporação da lógica modernizadora na gestão administrativa, associada à perspectiva de produtividade e redução dos gastos, impacta rigorosamente o aparelho estatal organizacional executor dos serviços sociais públicos. Essas transformações alteram o modo de planejar, organizar, executar e gerir as políticas sociais, bem como as condições e relações de trabalho dos profissionais inseridos no setor de serviços (Almeida; Alencar, 2015).

Essas mudanças possuem um caráter liberal e conservador, e pretendem privilegiar o mercado. Por consequência, o Estado tem apenas uma função suplementar, atuando em conjunto com organizações privadas e públicas não estatais. Por isso, os direcionamentos adotados ao longo da contrarreforma impactam diretamente as condições de trabalho dos assistentes sociais, visto que as ações profissionais são estabelecidas conforme as modificações no mundo do trabalho, na sociedade civil e no Estado, seu maior empregador (Almeida; Alencar, 2015, p. 164).

Sendo assim, observa-se uma gradativa restrição, focalização e seletividade no processo de operacionalização das políticas sociais, associado a privatização – movida pelo interesse exclusivo de determinados segmentos sociais – e a “*progressiva mercantilização do atendimento às necessidades sociais*” (Iamamoto, 2010, p. 206).

Conforme Yamamoto (2009), nesse cenário, os assistentes sociais enquanto profissionais submetidos aos empregadores – majoritariamente o Estado –, tornam-se dependentes às condições impostas externamente aos sujeitos, que subordinam o trabalho e o exercício profissional aos ditames do capital.

Nota-se o “*peso do poder institucional*” (Iamamoto, 2009, p. 14) sob as atividades laborais do assistente social, limitando os recursos, estabelecendo prioridades e atingindo diretamente as práticas utilizadas. Para mais, a crescente demanda por serviços sociais, por parte da população pauperizada, agrava-se em um contexto de contenção de verbas das instituições que prestam os serviços públicos. Como consequência, amplia-se gradativamente a seletividade dos atendimentos (Iamamoto, 2000).

O assistente social, nessa conjuntura, é impelido a atuar como um “*juiz rigoroso da pobreza*” (Iamamoto, 2000, p. 160), direcionado pelas instituições para fiscalizar a condição do(a) usuário(a) e intervir adotando múltiplos critérios de acesso aos benefícios. Além disso, muitas vezes, esses profissionais são impedidos de trabalhar devido à falta de recursos, ocasionando imobilismo perante as demandas (Iamamoto, 2000).

De acordo com a reflexão de Raichelis (2013), contemporaneamente, nota-se diversas alterações nos espaços institucionais, atribuindo novos formatos aos programas e serviços sociais, redefinindo e moldando as atribuições profissionais. Nesse contexto, a gestão e a prestação de serviços sociais decorrem por meio da contratação de empresas privadas, que intermediam os serviços à população.

Logo, em alguns campos de atuação, a contratação de assistentes sociais realiza-se através do processo de terceirização. Ou seja, esses profissionais são admitidos por meio de

processos licitatórios que envolvem empresas gerenciadoras, sem a regulação e o controle da administração pública sobre esse processo (Raichelis, 2013).

Como desdobramento, verifica-se que apenas uma fração dos assistentes sociais que atuam em instituições de natureza pública tem vínculo empregatício celetista, seguido pelos contratos temporários e pelo serviço prestado, enquanto apenas uma pequena parcela mantém vínculos estatutários (Almeida; Alencar, 2015).

Ainda, percebe-se que alguns desses assistentes sociais terceirizados são contratados para produzir laudos e relatórios, enquanto outros profissionais subcontratados realizam outras atividades, como as visitas domiciliares. Esse panorama demonstra o avanço do quadro denominado como a “*quarteirização dos vínculos trabalhistas*” (Raichelis, 2013, p. 626).

Entretanto, mesmo nessas circunstâncias, como trabalhador(a) atuante na esfera das políticas sociais, substancialmente sucateadas, os(as) assistentes sociais não devem adotar a perspectiva fatalista ou messiânica, visando “romper tanto com o teorismo estéril, quanto com o pragmatismo, aprisionados no fazer pelo fazer, em alvos e interesses imediatos” (Iamamoto, 2000, p. 79).

Nesse complexo panorama, o estágio pode ser apreendido como um processo rotineiro composto por atividades institucionais, impelido pelos proeminentes índices de produtividade e atribuições administrativas, que muitas vezes restringem as possibilidades de investigar e construir intervenções articuladas aos usuários(as) e os(as) supervisores(as) de campo e acadêmico(a).

Nessa perspectiva, as peijas do processo de trabalho rebatem fundamentalmente no estágio. Esses impasses compelem restrições na oferta de vagas de estágio, dado as condições de trabalho, a sobrecarga de atividades e o tempo de contrato (Cariaga; Silva, 2016). Por isso, constata-se que alguns assistentes sociais ainda são relutantes em assumir a supervisão, considerando o acúmulo de atividades imposto, bem como devido a “subvalorização da experiência de estágio para os supervisores como uma atribuição privativa” (Pereira, 2016, p. 367).

Além disso, uma parcela desses profissionais se recusa a receber estagiários e, quando os aceitam, consideram que supervisionar o(a) estudante é apenas um trabalho a mais. A partir dessa perspectiva, o estágio é visto enquanto o processo de repasse das demandas atendidas, à descrição superficial da realidade e o acesso aos instrumentos técnico-operativos do exercício profissional (Medeiros, 2016).

Para Hillesheim (2016), essa conjunção sucumbe o caráter pedagógico do estágio e contribui com o interesse do mercado de trabalho capitalista. Observa-se, então, uma

concepção de estágio reduzida à realização de serviços e a prevalência do caráter técnico em oposição à articulação das dimensões teórico-metodológica e ético-política. Nesse sentido, o autor esclarece que:

na medida em que o estágio tem sua precípua função descaracterizada, serve, ao lado de um conjunto extenso de outras atividades cotidianas dos estudantes [...], como óbice para uma “vida cheia de sentido”. E, nessa direção, constitui-se em mais um mecanismo viabilizador do estranhamento haja vista que tal atividade, nas condições em que se objetiva, não contribui para a realização do gênero humano (Lukács, 1979 *apud* Hillesheim, 2016, p. 164).

Haja vista, Kuenzer (2002 *apud* Ribeiro, 2010) salienta que um dos aspectos contemporâneos do estágio supervisionado é a subalternização dos assistentes sociais e dos estagiários perante outros profissionais em um âmbito institucional regido pelas hierarquias. Nota-se uma predisposição dos campos institucionais impulsionarem a exploração desses estudantes, incorporando o seu trabalho nas rotinas diárias.

Ademais, o estágio curricular é constantemente apreendido pelo mercado conforme os seus critérios e regras, colocando-o à mercê dos seus interesses. Essa implicação precariza progressivamente a educação, o trabalho e a atividade de estágio, uma vez que a prioridade torna-se a lógica do mercado, que se opõe aos pressupostos escudados no projeto de formação profissional (Kuenzer, 2002 *apud* Ribeiro, 2010).

Referindo-se a essa questão, Ortiz (2010) caracteriza que essa concepção de estágio acomete os serviços públicos prestados, à medida em que os supervisores transferem para os estudantes as suas atividades do exercício profissional, afetando um dos princípios ético-políticos do Serviço Social.

Portanto, esse conjunto de adversidades deteriora a perspectiva pedagógica do estágio. Assim, nesse contexto, compreender acerca da realidade social e das suas contradições no sistema capitalista denota as “inquietações políticas e teóricas” (Hillesheim, 2016, p. 178) enfrentadas pelos discentes e pelos assistentes sociais no decorrer desse íterim.

3.3 Expressões do *novo* conservadorismo no cotidiano do estágio

Sabe-se que a ruptura do Serviço Social com o conservadorismo não eliminou integralmente sua influência sobre a categoria profissional, a qual é suscitada, contemporaneamente, pelo avanço do ultraneoliberalismo associado ao desmonte das políticas

públicas. Nesse cenário, como se pode notar, as ofensivas conservadoras buscam reavivar a sua atuação sobre a filosofia social e pensamento político da profissão.

O conservadorismo, enquanto ideologia, teve o seu advento após a Revolução Francesa, exprimindo um movimento contra a Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, impulsionado pelo filósofo Edmund Burke. Em sua obra, o autor reflete acerca dos princípios simbólicos e culturais das classes sociais atingidas pela revolução, particularmente a aristocracia feudal (Souza, 2016).

Fundamentalmente, o conservadorismo é caracterizado como uma “reação ideológica e política aos avanços da modernidade” (Souza, 2015), desencadeado em um processo de desdobramentos no que tange a forças produtivas e as relações de produção (Souza, 2015). Considerando esses pressupostos, a perspectiva conservadora defende as estruturas sociais passadas, com inspiração na nostalgia do antigo modo de viver, “que é resgatado e proposto como conteúdo de um programa viável para a sociedade capitalista” (Iamamoto, 2004, p. 22).

Nessa perspectiva, esse pensamento pode ser compreendido como o processo de recusa ao desenvolvimento econômico e político, visando preservar a estrutura social. No entanto, sua oposição não está relacionada com o avanço da expansão produtiva; ou seja, contesta “à forma de ação política admitida pela classe burguesa – que mobiliza as massas – e à destruição das instituições sociais consagradas pela tradição” (Netto, 2011 *apud* Fonseca; Passos; Cavalcante, 2023, p. 4-5).

O pensamento conservador surge e se desenvolve no contexto da moderna sociedade de classes, marcado por seu dinamismo, por suas múltiplas e sucessivas transições; como função dessa sociedade, não é um sistema fechado [...] mas sim um modo de pensar em contínuo processo de desenvolvimento [...] Estruturado como reação ao Iluminismo e às grandes transformações impostas pela Revolução Francesa e pela Revolução Industrial, o conservadorismo valoriza formas de vida [...] passadas, cujas raízes se situam na Idade Média. É comum entre os conservadores a importância dada à religião; a valorização das associações intermediárias situadas entre o Estado e os indivíduos (família, aldeia tradicional, corporação) e a correlata crítica à centralização estatal e ao individualismo moderno; o apreço às hierarquias e a aversão ao igualitarismo em suas várias manifestações; o espectro da desorganização social visto como consequência das mudanças vividas pela sociedade ocidental (Ferreira, Botelho, 2010, p. 11-12 *apud* Souza, 2015, p. 4).

Ao refletir sobre a questão, Souza (2015) enfatiza que, nesse processo, a articulação com o positivismo estabeleceu uma conciliação entre os princípios conservadores e a sociedade capitalista. Por meio dessa transformação, o conservadorismo não mais se opôs ao capitalismo e, com efeito, passou a ser conectado aos pensamentos propostos pela burguesia, difundindo-se no modo de pensar e agir (Iamamoto, 2004).

Essa junção também suscitou a aproximação entre o conservadorismo e o liberalismo (Souza, 2015). A nova fase da tradição conservadora agrega as tendências relativas a manutenção da ordem capitalista, associadas ao fortalecimento da ideologia política de direita e extrema-direita. Em outras palavras, “o conservadorismo aparenta representar o recrudescimento das perspectivas de retrocesso civilizatório, de maneira mais acentuada que o neoliberalismo” (Souza, 2016, p. 208).

Contemporaneamente, a ideologia conservadora se apresenta enquanto uma perspectiva profundamente intolerante e reacionária, amplamente coligada aos ataques aos direitos sociais, políticos e civis (Souza, 2016). Por sua vez, Rodrigues e Mota (2021) explicam que a corrente ultraconservadora integra conceitos neoliberais e possui como características principais: o antimodernismo, o teocentrismo e o reacionarismo.

Na conjuntura hodierna, com o aprofundamento da crise econômica, os campos políticos de direita adotaram uma capa populista e tornaram-se mais evidentes (Rodrigues; Mota, 2021). Como resultado, a partir de 2019, as condições sociais, políticas e econômicas impeliram o fortalecimento e a ascensão da ideologia neoconservadora no país, induzido pelo então Presidente Jair Messias Bolsonaro (Braz, 2022).

Conforme destaca Braz (2022), os ideais conservadores reacionários se associam aos interesses do capital, promovem um ajuste econômico antipopular e antinacional, denominando como “ultraliberalismo”, enquanto politicamente unificam as tendências antidemocráticas. Por fim, estabelecem uma junção entre um “neoliberalismo radicalizado e um neoconservadorismo reacionário” (Braz, 2022, p. 13)

Nesse sentido, o neoconservadorismo e o neoliberalismo podem ser compreendidos enquanto duas manifestações de um mesmo movimento. Contudo, em um contexto de expansão capitalista e profunda regressão dos direitos, são-lhe atribuídas diferentes formas compatíveis com as exigências do sistema (Dalio, 2020).

No cerne do “reformismo conservador” (Iamamoto, 2004), nota-se o fomento a reatualização do conservadorismo no Serviço Social, suscitada pelo processo de precarização da formação profissional e das condições de trabalho dos(as) assistentes sociais, ocasionando a desqualificação técnica e teórica e o enfraquecimento da consciência crítica e política (Barroco, 2011).

Entretanto, assim como Souza (2015, p. 3) notabiliza, é necessário enfatizar que a atuação conservadora refletiu sobre a profissão desde a sua gênese, principalmente a partir do:

- (i) do neotomismo e do estrutural-funcionalismo, cuja influência máxima se fez sentir nos momentos de gênese e institucionalização do Serviço Social no Brasil, (ii)

do positivismo e da fenomenologia, que repercutiram com força em setores profissionais durante o período da renovação e reconceituação, (iii) do assim chamado "neoconservadorismo" de corte genericamente designado como "pós-moderno", que tem se robustecido nos últimos quarenta anos no campo da filosofia e das ciências sociais (históricos interlocutores do Serviço Social) e (iv) do chamado conservadorismo clássico, cujas influências sócio-históricas chegam ao Serviço Social através de matizes e mediações que requisitam abordagem exclusiva, posto o corte sistêmico (por oposição ao pensamento "pós-moderno") que atravessa algumas de suas formulações.

O conservadorismo “é, e sempre será, alimento imprescindível da reprodução do capital, e por isso nunca sai de cena” (Boschetti, 2015, p. 639). Contudo, atualmente, esse processo se apresenta em constante crescimento e fortalecimento, robustecendo políticas, valores e medidas na categoria profissional. No tocante a questão, Moraes (2016, p. 595) sintetiza relatando que:

Entre fluxos e influxos, o Serviço Social se constroi, desconstroí e reconstroí marcado por práticas conservadoras, neoconservadoras e progressistas, o que cria embates no interior da categoria, reeditando antigos dilemas no exercício da profissão e demarcando um lugar para o novo conservadorismo nos tempos atuais.

De acordo com a explicação de Moraes (2016), atualmente, a prática conservadora agregada ao exercício do assistente social é regida pelo processo de precarização e exploração do seu trabalho. Nessa perspectiva, denota-se que a recorrente polivalência nos campos institucionais, associada ao processo de mercantilização do trabalho, inviabiliza a concretização do projeto profissional integralmente e, conseqüentemente, aliena e afasta o assistente social de suas projeções profissionais.

O autor também salienta que, em um âmbito com recursos limitados, as demandas passam a serem respondidas apenas com “doses pontuais de inclusão e redução de danos” (Moraes, 2016, p. 598), reproduzindo o pensamento do antigo conservadorismo atrelado à profissão. Sobre essa orientação, devido a imposição da perspectiva da produtividade/eficiência, o assistente social é impedido de possuir autonomia na sua atuação, o que restringe a execução integral do seu trabalho.

A reatualização do conservadorismo nos âmbitos institucionais estimula a propagação de práticas de controle baseadas na racionalidade sistêmica e tecnocrática. O profissional desprovido de qualquer alternativa, passa a executar o seu trabalho de modo repetitivo, burocrático, pragmático e heterogêneo, obstruindo posicionamentos críticos e políticos (Barroco, 2011).

Segundo Iamamoto (2004), o assistente social, enquanto o *profissional da coerção e do consenso*, pode ser contratado pelas instituições apenas pelas suas funções de caráter

educativo, disciplinador e moralizador, inseridas em uma esfera proeminentemente burocrática e administrativa, o que resulta em respostas individualizadas e fragmentadas sobre os usuários.

Com base nesses elementos, Barroco (2011) indica que a ideologia neoconservadora fomenta as instituições a demandarem do assistente social atividades de controle e censura especialmente em campos voltados à coerção, como as prisões, casas para jovens em conflito com a lei, abrigos e instituições jurídicas. Assim, a disseminação do discurso moralizador e as respostas seletivas às demandas prenuncia a reapresentação da naturalização das expressões do conservadorismo no Serviço Social.

Nessas esferas, o profissional tende a atuar com base nos interesses dos empregadores, por meio de ações burocráticas e autoritárias, limitando o acesso para os usuários aos seus direitos e adotando condutas *policialescas* que vigiam os sujeitos (Iamamoto, 2009). Trata-se, portanto, da reinserção do “moralismo punitivo no enfrentamento das expressões da questão social” (Barroco, 2015, p. 634).

No entanto, por vezes, o comportamento conservador do assistente social não é estritamente determinado pelas instituições. Em alguns casos, percebe-se que a orientação conservadora é própria do indivíduo, o que leva esses profissionais a quererem controlar as escolhas e a vida dos usuários, impedir o acesso aos direitos e adotar critérios de elegibilidade baseados em preconceitos e discriminações (Barroco, 2015).

De acordo com Moreira, Albuquerque e Pereira (2023), uma das requisições da ala neoconservadora do Serviço Social é a inserção desses profissionais em espaços que não condizem com as suas competências, atribuições e diretrizes. As autoras citam, como exemplos, o Serviço Social clínico e/ou terapêutico e a prática de *Coaching*.

Por sua vez, Boschetti (2015) identificou alguns traços conservadores revitalizados contemporaneamente no Serviço Social, entre os quais destacam-se: o *metodologismo* – expresso enquanto o tecnicismo e legalismo positivista, fortalecendo o acriticismo e o empirismo; o *teoricismo acrítico* – adoção de categorias conservadoras e pós-modernas na estrutura teórica do Serviço Social; o *pragmatismo* – fundamentado no imediatismo e na filosofia utilitarista, assim como na adesão do praticismo acrítico; o *voluntarismo* – propicia a ação pragmática individualizada, promove o esvaziamento do pensar crítico e baseia-se na insuficiência teórica; e o *contentamento com o possibilismo* – representa a incorporação das orientações neoliberais de privatização, focalização e universalismo básico, reforçando práticas conservadoras baseadas no assistencialismo, individualismo e seletividade.

Diante de tal complexidade, Silva (2015) considera outros aspectos conservadores suscitados na formação e no exercício profissional do assistente social. Em sua análise, o autor enfatiza algumas tendências como: dificuldade de compreensão acerca das contradições da ordem societária capitalista; ampliação das análises destituídas de conteúdo relativo a economia política; supressão da mediação entre as condições estruturais e as demandas propostas a profissão; subalternização do estudo, pesquisa e da teoria (reedição do utilitarismo e do pragmatismo no âmbito da produção de conhecimentos); valorização da ciência abstrata, substancialmente, anti-ontológica e antidialética; regresso do pluralismo profissional; e, por fim, a dificuldade de compreensão no que se refere a relação dialética como unidade diversa, ocasionando o imobilismo ou messianismo.

Nessa perspectiva, o contexto neoconservador impacta tanto as condições do exercício profissional do assistente social quanto a formação acadêmica, promovendo rebatimentos no estágio curricular supervisionado. Segundo Caputi (2016, p. 391),

[...] estágio e supervisão, como elementos inerentes da formação e exercício profissional, sofrem conjuntamente os reflexos da crise do capital, da política reducionista de direitos sociais efetuada pelo Estado, da reforma universitária, da mercantilização da educação, dos achatamentos salariais, do retrocesso ao pensamento conservador e suas sequelas desenfreadas.

O processo de supervisão, enquanto momento indissociável ao estágio, prevê a reflexão e apreensão sistemática em relação aos processos sociais (Guerra; Braga, 2009). Entretanto, a incorporação dos traços conservadores nessa atividade provoca a falta de clareza relativa à direção social do estágio, assim como um desalinhamento com os princípios dispostos no projeto profissional.

Buriolla (1999) ressalta ainda que, por vezes, os estágios são realizados sem nenhum planejamento. Os estudantes, sem orientação, acompanhamento e supervisão direta ativa não conseguem situar as atribuições profissionais do assistente social e acabam por realizar diversas atividades que não condizem com o Serviço Social.

Além disso, nota-se a abstenção dos discentes e supervisores no que tange o processo de leitura e estudo, provocando a “falta de apropriação das responsabilidades e competências de cada sujeito envolvido no estágio supervisionado” (Teixeira; Aquino; Gurgel, 2017, p. 411). Esse movimento também incide no debate acerca da unidade teórico-prática.

Os ambientes institucionais, regidos por normas conservadoras, impõem inúmeros entraves, contradições e conflitos ao longo do estágio. Essas limitações frequentemente provocam um abismo entre a teoria e a prática, corroborando com a perspectiva que visa

fragmentar essa unidade, atribuindo ao campo de estágio a função do ensino-prático, enquanto a universidade é responsável por fomentar o pensar, refletir e analisar (Buriolla, 1999).

Conforme apontam Teixeira, Aquino e Gurgel (2017), a compreensão em relação a unidade teórico-prática deve consistir na apreensão da realidade mediada por meio da reflexão crítica. Esse processo inicia-se com o imediato, é ultrapassado pelo movimento dialético, impelido pela investigação das mediações em seus nexos internos, e configura-se enquanto uma realidade concreta.

Nesse sentido, deve-se enfatizar o estágio enquanto principal atividade que evidencia esse processo dialético. Contudo, perante a realidade, percebe-se uma ausência de entendimento no tocante a esse tópico. Tal como Teixeira, Aquino e Gurgel (2017) evidenciam, alguns supervisores compreendem que o debate da unidade teoria e prática abrange, unicamente, o instrumental técnico-operativo, como item isolado do processo de análise da realidade. Ou seja, “como se fosse uma burocracia institucional, uma formalidade no processo de ensino e aprendizagem” (Teixeira; Aquino; Gurgel, 2017, p. 412).

Por outro lado, uma outra parcela dos supervisores de campo denota que a apreensão da unidade teórico-prática é atribuição exclusiva da supervisão acadêmica (Teixeira; Aquino; Gurgel, 2017). Dito isso, é evidente que essas concepções intrincam ainda mais a realização do estágio e também são expressas em outros processos ao longo dessa atividade, tais como:

[...] os entraves no processo de articulação entre pesquisa e intervenção no estágio; ausência de acompanhamento sistemático nos campos de estágio pelos supervisores acadêmicos; [...] grande resistência de profissionais para o exercício de supervisão de campo a fim de construir trabalho adicional; [...] reprodução de valores individualistas e moralistas que incidem no cotidiano do estágio [...] (Ramos, 2007; 2009, p. 26 *apud* Lewgoy, 2013, p. 81).

Situamos, ainda, que esses aspectos são produtos da expansão do pragmatismo no exercício e na formação profissional, expresso no discurso baseado na premissa de que: *na prática, a teoria é outra*. Essa perspectiva defendida por alguns estagiários e supervisores, contribui para a negação da teoria, aprova o praticismo acrítico e à ação imediatista, assim como é destituída de compromisso político (Boschetti, 2015).

Contemplar o estágio como o ensino do fazer profissional estabelece uma cisão entre teoria e prática, promovendo a vertente do *teoricismo* – valorização do conhecimento teórico como único modo de compreender realidade –, e do *praticismo* – defesa do conhecimento difundido pela prática, enquanto a teoria é vista como uma sistematização dela (Medeiros, 2016).

Ainda que seja recorrente a percepção entre os estudantes que o estágio é o momento de “aplicar os conhecimentos que adquiriram em sala de aula” (Medeiros, 2016, p. 352), é necessário entender que a teoria não se aplica no real. Na elaboração da teoria, o real é captado pelo pensamento, visando desvendar os fenômenos da realidade em sua totalidade. A teoria subsidia o exercício profissional, constituindo-se, assim, como uma mediação para a ação (Boschetti, 2015).

No atual contexto sócio-histórico, é preciso consolidar o enfrentamento ao neoconservadorismo por meio da dimensão política, expressa no fortalecimento da organização política profissional em conjunto com a categoria, as entidades de representação, as unidades de ensino, os profissionais e os alunos. Também é essencial fortalecer a dimensão ética, que requer a pesquisa e, principalmente, o estudo (Barroco, 2011).

A ruptura com a histórica herança conservadora atrelada à profissão ocorre, sobretudo, por meio da educação permanente, associada ao aprofundamento teórico e crítico. Desse modo, é preciso ampliar as bases democráticas e emancipatórias do projeto ético-político profissional (Barroco, 2011), para que o anti-conservadorismo se torne uma luta social geral e não se reduza a um movimento interno no Serviço Social (Iamamoto, 2004).

4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO EM SERVIÇO SOCIAL: reflexões a partir da realidade do Curso de Serviço Social da UFPE

O presente capítulo visa relatar e analisar a realidade do estágio supervisionado em Serviço Social a partir da vivência acadêmica enquanto monitora da disciplina de Seminário Temático, vinculada ao curso de Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco, durante os períodos de 2023.2 e 2024.1. Como elemento inserido no perfil curricular do curso, a disciplina supracitada engloba o processo de supervisão acadêmica e é ministrada pelo(a) professor(a) supervisor(a) acadêmico(a), durante o decurso do Estágio 1 e 2, no sexto e sétimo período.

A monitoria, enquanto prática pedagógica de apoio ao ensino, potencializa a aprendizagem autorregulada e colaborativa dos estudantes, propiciando a ampla articulação entre os(as) discentes e o(a) docente e possibilitando a construção do pensamento crítico e a sistematização de diferentes perspectivas (Frison, 2016).

Assim, como discente-monitora dessa disciplina, inserida nesse processo de ensino-aprendizagem que circunscreve os estudantes e os supervisores, compõe a supervisão acadêmica e se conecta a supervisão de campo, pode-se denotar às observações e reflexões levantadas pelos sujeitos que integraram os encontros ao longo do período, no que tange o exercício e a formação profissional.

Percebe-se que esse espaço privilegiado de suspensão do cotidiano profissional vivenciado pelos estudantes (Mesquita, 2019) envolve a apreensão do processo de dinâmica do estágio, disposto como elemento responsável pelo acesso da(o) discente ao aprendizado da realidade social, demarcada por transformações societárias inerentes ao reordenamento capitalista sob os auspícios do neoliberalismo (Ribeiro, 2010).

Visto que o estágio é uma atividade obrigatória, integrante e essencial na formação da(o) assistente social, que proporciona a reflexão dos modos de realização do exercício profissional (Buriolla, 1999), é certo que são apresentados inúmeros entraves aos indivíduos envolvidos, considerando as limitações impostas pelo atual contexto sócio-histórico, marcado pela ampla precarização e exploração do trabalho.

Conforme Abramides (2003 *apud* ABEPSS, 2010), com base na concepção proposta pelas diretrizes curriculares, a discussão acerca da temática do estágio precisa estar em constante aprofundamento ao longo da formação profissional. Nessa medida, ampliar o debate sobre esse tema, tendo em consideração os conflitos existentes entre a premissa pedagógica e

a determinação do mercado, fortalece a defesa do projeto ético-político da profissão, do ensino de qualidade e dos pressupostos das diretrizes curriculares (Abramides, 2003 *apud* ABEPSS, 2010).

Contemporaneamente, o estágio supervisionado curricular em Serviço Social configura-se enquanto um objeto de debate e análise para os discentes, supervisores e a categoria profissional, em uma conjuntura regida pelos princípios neoliberais que atravessam o cumprimento dessa atividade. E, por ser permeado pelas normas que determinam o campo do saber e do exercício profissional (Joazeiro, 2008 *apud* Giaqueto, 2013), essa atividade apresenta diversos obstáculos à sua realização.

Contudo, mesmo perante esse cenário, nota-se a insuficiente averiguação nas produções acadêmicas sobre esse tópico, denotando um crescente lapso no que tange a apreensão da realidade no processo de estágio. Haja vista esses pressupostos, levanta-se a indagação: quais são os principais desafios presentes no processo de estágio supervisionado obrigatório em Serviço Social a partir da realidade da Universidade Federal de Pernambuco?

Nesse sentido, a proposta é contribuir para a apreensão crítica diante dos acontecimentos sucedidos no decurso desse íterim, desvelando a questão para além da mera descrição. Isto significa que pretende-se relacionar as tendências mais universais em curso no contexto atual com a dimensão singular da realidade do estágio supervisionado em Serviço Social na UFPE, enfatizando o disposto no processo de sistematização da experiência de monitoria na disciplina de Seminário Temático.

Salienta-se que o objeto de reflexão partiu dos processos de orientação com a docente/supervisora acadêmica, acompanhamento das orientações com os(as) discentes-estagiários(as), participação nas reuniões com os(as) supervisores(as) de campo e acadêmicos(as). Com base nas questões discutidas no decorrer da efetivação desses encontros e do exposto nos documentos e relatórios disponibilizados publicamente pela Coordenação de Estágio, busca-se evidenciar as principais adversidades relacionadas ao estágio.

Tendo em vista os rebatimentos suscitados, foram destacados múltiplos aspectos relacionados às condições do exercício profissional dos supervisores(as) que entravam a materialização integral do estágio, como também as dificuldades enfrentadas pelas(os) discentes nesse decorrer, que comprometem o significado desse componente prático-pedagógico. Esse capítulo caracteriza-se enquanto um fragmento do processo de monitoria, partindo da análise crítica da realidade da Universidade Federal de Pernambuco, associando a pesquisa bibliográfica e documental. Assim, busca-se apreender o processo de estágio não apenas em sua aparência, mas na sua dinâmica real.

4.1 Estágio Supervisionado em Serviço Social na Universidade Federal de Pernambuco: concepções, diretrizes e organização

A priori, é importante enfatizar que o curso de graduação em Serviço Social na Universidade Federal de Pernambuco encontra-se em processo de revisão curricular, tendo como um dos pontos centrais a curricularização da extensão e a reestruturação do estágio supervisionado, visando, principalmente, instituir uma Política de Estágio.

Contudo, conforme o Projeto Pedagógico do Curso (UFPE, 2009), o estágio curricular supervisionado, atualmente, ocorre ao longo de dois semestres, correspondendo ao sexto e sétimo período, e cabe ao estudante cumprir uma carga horária total de 480 horas. Sendo uma atividade curricular obrigatória, seu propósito é inserir o sujeito em um espaço sócio-ocupacional, capacitá-lo para o exercício profissional e fomentar o desenvolvimento da capacidade investigativa e resolutive, no que tange às demandas diárias do fazer profissional.

Nesse contexto, a Coordenação de Estágio do curso de Serviço Social é responsável por essa atividade, tendo o papel de deliberar rotinas de orientações e fluxos compatíveis aos padrões documentais relativos aos estágios, em diálogo com os serviços e as instituições conveniadas, assim como desenvolver atividades de acompanhamento político-pedagógico, orientadas pela legislação e as normativas da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (UFPE, 2022).

É necessário salientar que, segundo o Relatório de Gestão da Coordenação de Estágio (UFPE, 2022), anteriormente, a gestão dos processos relacionados ao estágio supervisionado era atribuída à Vice-Coordenação do Curso de Graduação, sem uma estrutura própria e equipamentos de uso exclusivo. Somente em 2022, com a criação de uma coordenação específica do estágio, respaldada pela resolução do CEP 11/2022 (UFPE, 2024), a gestão se desvinculou da vice-coordenação de graduação.

Com a pandemia, a conjuntura se tornou ainda mais grave. Durante esse período, o trabalho remoto, imposto devido às circunstâncias, exigiu da Coordenação de Estágio, a utilização dos equipamentos eletroeletrônicos, número de telefone e dos dados de internet de uso pessoal da docente responsável (UFPE, 2022).

Nesse âmbito, o apoio administrativo era realizado com a cooperação de um técnico, que dava suporte para duas coordenações (Estágio e do Curso), exigindo da coordenadora de estágio a efetivação das funções administrativas (UFPE, 2022). Entre as demandas atribuídas a Coordenação ao longo desse decurso destacam-se: a comunicação com discentes e docentes,

por meio de e-mail e reuniões; a captação de vagas de estágio, através de contato com as instituições, assistentes sociais e os setores de estágio dos órgãos públicos; a verificação de regularidade dos(as) supervisores(as) de campo; o encaminhamento dos(as) estagiários(as) para os campos de estágio, por meio da realização de contato com as(os) assistente sociais; as orientações, correções e assinaturas dos termos de estágio; o envio dos dados dos(as) discentes para a Pró-Reitoria de Graduação (seguro) e para o CRESS-PE; as assinaturas nos Planos de Estágio; a viabilização de novos convênios de estágio; as reuniões com os campos de estágio, com as supervisoras de campo e acadêmicas, e as reuniões com a gestão da PROGRAD (UFPE, 2022).

Observa-se que muitas dessas atividades mencionadas demandam um trabalho administrativo que se intercala às demandas da coordenação. Logo, deve-se também considerar os obstáculos interpostos nestes processos, entre os quais salientam-se: os distintos fluxos por instituição, que estabelecem ordens de assinatura de documentação e envio dos documentos em diferentes prazos; a determinação da PROGRAD em relação ao envio da lista com as informações dos(as) estagiários(as) com 20 dias de antecedência antes do início do estágio, mesmo com a dificuldade de inserção dos(as) estudantes nos espaços socioinstitucionais (UFPE, 2022).

Nesse processo, ao longo do estágio, o(a) educador(a) que atua enquanto supervisor(a) acadêmico(a), leciona obrigatoriamente a disciplina de Seminário Temático, seja na modalidade 1 ou 2. Pressupõe-se que durante esse momento seja viabilizado conhecimentos necessários para o desenvolvimento das competências essenciais relativas a essa incumbência, por meio do debate acerca do exercício profissional do(a) assistente social nos campos de estágio, em múltiplas instituições de atuação; da reflexão crítica sobre o contexto socioinstitucional, visando identificar uma problemática, que será objeto de intervenção; da orientação e acompanhamento direto do desenvolvimento das ações do estágio; da capacitação dos(as) estudantes no enfrentamento às experiências cotidianas, no que se refere aos desafios operativos e intelectuais do fazer profissional no espaço do estágio; da construção de subsídios para o entendimento e a análise crítica das políticas sociais relacionadas à prática profissional nos estágios (UFPE, 2009).

Segundo a percepção de Ortiz (2010), nota-se que esse componente curricular propõe-se a estimular o pensamento, a análise e a reflexão da(o) estudante perante as limitações e as possibilidades no campo de estágio. Essa disciplina atua enquanto instrumento de capacitação para o desenvolvimento da(o) discente e no seu decorrer são aplicados diversos procedimentos pedagógicos como: estudos dirigidos, seminários, exposições

dialogadas, debates e rodas de conversa com profissionais, que impelem a participação dos discentes nas aulas e auxiliam o desenvolvimento do pensamento crítico dos sujeitos. Sobretudo, são realizadas orientações diretas com os estudantes e reuniões entre os supervisores de campo e acadêmicos, almejando o intercâmbio de informações, mediante a disponibilidade desses profissionais.

Entretanto, nesse percurso apresentam-se vários impasses aos sujeitos envolvidos, sejam os(as) supervisores(as) ou os estagiários(as) que, por sua vez, inviabilizam a operacionalização dessa atividade conforme disposta no aparato legal da profissão. Por exemplo, atualmente, as turmas de Seminário Temático apresentam um quantitativo de estudantes acima do determinado pelos parâmetros das Diretrizes Curriculares e da PNE.

Além disto, desde o período da pandemia da COVID-19, as reuniões de estágio entre supervisores acadêmicos e de campo são efetuadas no formato online, considerando a acessibilidade dos(as) supervisores(as) de campo, visto que existem múltiplas dificuldades enfrentadas no que tange a sua mobilização, fomentadas pelo trabalho, em particular pela dupla ou tripla jornada de trabalho.

Por vezes, as instituições empregadoras não liberam os(as) profissionais para participarem em atividades relativas ao estágio, comprometendo o comparecimento das(os) assistentes sociais e provocando problemas de comunicação entre as instituições de ensino e de campo de estágio (Ortiz, 2010).

Contudo, identifica-se um gradativo empenho das supervisoras acadêmicas para que esses encontros voltem a ser efetuados presencialmente. Propósito este, até então, não alcançado, pois embora seja uma atribuição privativa do(a) assistente social que integra o seu trabalho, o processo de supervisão é tratado pelos espaços sócio-ocupacionais enquanto uma obrigação para além da sua jornada, que ocasiona o enredamento da qualidade dessa atividade (Ortiz, 2010).

Ainda que só sejam realizadas duas reuniões por período, durante esses momentos observa-se a abstenção da presença de alguns(as) supervisores(as) de campo, provocando o progressivo distanciamento entre a universidade e os campos de estágio. Na medida em que esses encontros promovem a reflexão acerca do processo de supervisão e do estágio, em geral, o absentismo inabilita o acompanhamento direto em torno da atividade teórico-prática e do processo formativo do(a) discente, pondo em xeque a indissociabilidade entre a supervisão de campo e acadêmica (Ortiz, 2014).

Também cabe considerar que é atribuição do(a) supervisor(a) acadêmico(a) propiciar a realização de visitas aos campos de estágio, contribuindo para a efetivação da supervisão

direta e de qualidade, em conjunto com o(a) supervisor(a) de campo (ABEPSS, 2010). Entretanto, na realidade, o âmbito universitário não viabiliza suporte financeiro para a efetivação das visitas e não disponibiliza transporte.

Esses fatores atrelados ao desgaste físico e mental dos(as) docentes, proveniente da sobrecarga de demandas, desafiam a concretização das concepções propostas na Política Nacional de Estágio da ABEPSS. O cotidiano na Universidade Federal de Pernambuco, estorva a possibilidade de construção de uma política de estágio institucional compatível com o projeto pedagógico do curso.

A PNE (2010) ratifica que o projeto pedagógico do curso deve assegurar a carga horária diferenciada para a disciplina de estágio, para que os(as) docentes tenham condições de realizar as tarefas extraclasse necessárias, como as visitas aos campos, fóruns de estágio e capacitações aos supervisores.

Mas, assim como exposto no documento-base realizado pela Coordenação de Estágio (UFPE, 2024), o atual cenário revela a sobrecarga de trabalho sobre o conjunto de docentes do curso – visto que é requerido no mínimo, 60 horas semestrais ou 120 horas anuais de aulas em disciplinas (UFPE, 2022), e também sinaliza uma adversidade no âmbito da democracia interna no Departamento de Serviço Social, já que não existem critérios para a ocupação rotativa dos cargos de coordenador(a) e vice da coordenação supracitada.

Do mesmo modo, a falta de gratificação para a(o) coordenador(a) de estágio do curso tende a reforçar um certo voluntarismo diante das dificuldades de disponibilidade para a ocupação do cargo por parte das(os) docentes (Ortiz, 2014). Esses impasses implicam, sobretudo, na dificuldade em decorrer sucessões na Coordenação de Estágio e na supervisão acadêmica, e acomete o acompanhamento do estágio obrigatório e a efetiva supervisão do estágio não-obrigatório, que atualmente é responsabilidade da Coordenação de Estágio, sem a contribuição de outros docentes.

Quer dizer, assim como salientado pela PNE (2010), contemporaneamente, a modalidade de estágio não-obrigatório não vêm sendo acompanhada didático-pedagógicamente pelas UFAs, não é incluída frequentemente no debate coletivo da categoria e, na maioria das vezes, torna-se incumbência de algum departamento, pró-reitoria ou como na UFPE, da Coordenação de Estágio.

Na mesma linha, um dos maiores desafios para a Coordenação de Estágio é a sobrecarga de trabalho, que limita o desenvolvimento de atividades político-pedagógicas. Ainda, a ausência de uma política interna de estágio representa um impasse para a consolidação da coordenação, assim como infringe as determinações estabelecidas pela

Política de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (UFPE, 2024), tendo em vista que essa normativa indica que:

[...] as UFAs elaborem suas respectivas Políticas de Estágio, coerentes com toda normatização e legislação em vigor, Lei Federal 11.788/2008, Resolução CFESS 533/2008, Diretrizes Curriculares (1996) e a PNE (2010). Tal política de estágio deve constar no projeto pedagógico das unidades de formação acadêmica e ser amplamente divulgada junto aos sujeitos envolvidos no estágio, aos setores da universidade e da categoria, visando fortalecer coletivamente as diretrizes para o estágio no Serviço Social (ABEPSS, 2010, p. 27).

O desafio, como enfatiza Ortiz (2014), é o cotidiano frenético nas universidades, que estorva a possível construção de uma política de estágio compatível com seu projeto político-pedagógico. Salienta-se que, até o período 2023.2, a coordenação estava acompanhando uma média de 105 estudantes em estágio obrigatório e 36 em estágio não-obrigatório em diferentes instituições, entre quais destacam-se: Hospitais, Secretarias, Organizações não governamentais, Centros de Referência de Assistência Social, Unidades de Pronto Atendimento, Centros de Atenção Psicossocial, etc.

Contudo, mesmo nessas circunstâncias, desde que a servidora técnica-administrativa passou a não mais atuar na coordenação – previamente, a coordenação tinha uma TAE, depois passou a compartilhar o mesmo servidor com a Coordenação do Curso – o apoio nas atividades depende de apenas uma bolsista cedida pela PROPG. Consequentemente, decorre um alto volume de acúmulo das atividades administrativas e político pedagógicas, prejudicando e comprometendo o andamento dos trabalhos, não só pela disponibilidade de carga horária docente compatível com a alta demanda, mas também no cumprimento das atividades previstas na legislação e na Política de Estágio em Serviço Social (UFPE, 2024).

No que concerne o processo de acompanhamento do estágio na instituição, pode-se enfatizar a inexistência de um grupo responsável pelo planejamento de atividades e do acompanhamento e avaliação do Estágio na instituição, formado por supervisores(as) acadêmicos(as), supervisores(as) de campo e estagiários(as), denominado como Comissão de Estágio.

A PNE (2010) também determina a criação do Fórum de Supervisores(as), um momento para o debate acerca das questões que envolvam o estágio e os sujeitos envolvidos. A política destaca que a incorporação desse encontro visa reunir docentes, profissionais e estudantes, fortalecer a discussão acerca dessa temática, bem como garantir a construção de alternativas comuns à qualificação do estágio em Serviço Social (ABEPSS, 2010).

Contudo, observa-se a ausência de um momento para a avaliação coletiva dessa atividade. Por outro lado, também percebe-se a gradativa redução da oferta de vagas de estágio, que é proveniente:

[...] do aumento dos cursos de Serviço Social em instituições privadas presenciais e EAD e conseqüentemente o aumento da demanda de estudantes para o estágio em Pernambuco. Porém, um agravante tem sido a priorização de vagas de estágio para as instituições privadas a partir das contrapartidas financeiras entre IES privadas e concedentes de estágio (UFPE, 2022, p. 5).

A realidade na Universidade Federal de Pernambuco está de encontro com o ressaltado por Ortiz (2014), visto que o crescente quantitativo do número de estagiários não corresponde às vagas de estágio, gerando um acirramento das disputas entre os próprios discentes, antecipando as relações individualistas incitadas no mercado de trabalho. Da mesma forma, a disputa pelas vagas de estágio também ocorre entre as próprias Unidades de Formação, que recorrentemente são usadas como instrumento de permuta entre as universidades e os campos de estágio.

Isto significa que, para a formalização de convênios entre as instituições, é exigida a apresentação de uma forma de compensação, que pode se expressar por meio de oferecimento de cursos ou até mesmo pela compra de bens para a instituição. Esse processo impulsiona a restrição das vagas nos campos de estágio, ocasionando o intrincamento das relações institucionais em relação à realização dos convênios. Afeta, principalmente, os(as) discentes, uma vez que uma parte deles desiste do estágio, ocasionando a retenção desses estudantes (Ortiz, 2014).

Os discentes sem estágio em um período geram, nos semestres subsequentes, um aumento repentino nas salas, dificultando o processo de supervisão acadêmica (Ortiz, 2014). Embora, no âmbito da UFPE, essa retenção também esteja associada a fatores relacionados ao processo de incompatibilidade de carga horária demandada para o estágio, trabalho das(os) discentes e estágio remunerado, é necessário salientar que diante dessa realidade marcada pela deterioração da educação superior e a precarização do trabalho, é preciso buscar ampliar os espaços de debate entre estagiários(as), supervisão acadêmica/campo e a Coordenação de Estágio.

Para a ABEPSS (2010), o estágio constitui-se enquanto momento privilegiado para o planejamento de estratégias de operacionalização para o enfrentamento da realidade. Nesse pressuposto, a materialização de uma Política de Estágio institucional e a reatualização do Projeto Pedagógico do Curso, associadas ao atual amplo comprometimento dos sujeitos

envolvidos, apresentam-se enquanto possíveis parâmetros de defesa e consolidação dos princípios norteadores para a realização desse processo didático-pedagógico.

Dessa forma, a reflexão coletiva acerca da formação e do exercício profissional configura-se como uma das estratégias que deve ser empregue pela categoria, visando qualificar o processo de estágio e a supervisão. Por meio da criação de espaços de resistência, podem ser traçadas estratégias conjuntas para lutas e ações coletivas.

4.2 Expressões das transformações contemporâneas na dimensão singular do processo de estágio na UFPE

Conforme o pensamento de Silva e Ribeiro (2016), o estágio supervisionado aglutina um conjunto de associações e/ou rupturas que podem aproximar, distanciar, fortalecer ou enfraquecer as relações entre o âmbito acadêmico e profissional, entre os campos de estágio e os cursos, configurando rebatimentos na formação e no exercício profissional.

Nesse sentido, é necessário considerar os apontamentos ponderados no que tange o estágio contemporaneamente, pressupondo as modificações no mundo do trabalho, os seus impactos no exercício profissional e as implicações no decorrer da formação profissional. Salienta-se, nesse panorama, a realidade disposta na Universidade Federal de Pernambuco.

A priori, observa-se que, o(a) supervisor(a) e o(a) estudante supervisionado(a), enquanto sujeitos coletivos, possuem suas próprias visões de mundo que, como resultado, propalam diferentes valores, princípios e prejulgamentos (Buriolla, 1996). Posto isto, pode-se salientar algumas perspectivas conservadoras ao longo desse processo.

Por vezes, no desvelamento desses determinantes verificou-se a prática do preconceito linguístico, expresso nas críticas em relação às habilidades de escrita e fala dos(as) estagiários(as). Considerando que o dilema relativo à apreensão da norma culta é compelido pela tradição gramatical conservadora, sabe-se que enquanto assistente social, deve-se buscar desvelar a questão social que atravessa o conjunto de estagiários(as) do Serviço Social, visto que a língua portuguesa apresenta um alto grau de variabilidade, consoante a origem geográfica, idade e situação socioeconômica dos sujeitos (Bagno, 2007).

Sob essa perspectiva, para Buriolla (1999), assim como no exercício profissional, o estágio supervisionado é sistematizado conforme as hierarquias nas relações, orquestrado perante as definições dos papéis dos sujeitos. Esse caso isolado evidencia os diferentes níveis hierárquicos definidos internamente no sistema, que podem configurar as interações sociais ao longo do estágio. Nesse movimento, essas determinações propalam comportamentos

equivocados entre o(a) supervisor(a) e o(a) discente, expresso por meio de atitudes autoritárias e de controle (Buriolla, 1999).

Embora o intento busque direcionar os(as) estagiários(as) para o melhor domínio dessa atividade, sabe-se que o(a) supervisor(a) não deve buscar moldá-los conforme as próprias concepções, uma vez que o estágio não possui caráter profissionalizante, mas sim formativo (Buriolla, 1999). Isso significa que o estágio deve ser um “espaço efetivo de não-tutela, de autonomia, de apoio, de fruição, de referência, de criatividade” (Lewgoy, 2007, p. 173).

Ainda que, contudo, sejam vivenciadas diversas experiências que revelam conflitos e contradições, os espaços de estágio constituem campos privilegiados para a reflexão ético-política, já que eles propiciam a verificação dos inúmeros desafios e a reprodução dos valores profissionais aos estagiários(as) (Barroco, 2019).

Nesse sentido, o exercício profissional do(a) assistente social procede-se em uma sociedade capitalista, que dispõe de mecanismos para infiltrar seus componentes dentro do seu desenvolvimento (Buriolla, 1996). Implicando a gradativa ampliação de requisitos impostos no que tange a produtividade e a eficiência nos campos institucionais, além das pressões em relação aos prazos e as rotinas (Iamamoto, 2009).

No que se refere às experiências postas em relevo no âmbito da UFPE, verifica-se também o espelhamento dessas propensões. Como trabalhador(a) assalariado, é imposto aos supervisores(as), o amplo aumento de demandas e sobrecarga de trabalho, associada à redução do contingente de assistentes sociais nas equipes inseridas nos campos de estágio.

Nesse cenário, percebe-se a imposição de atribuições que não competem ao Serviço Social. Como ratifica Iamamoto (2000), com a soberania do capital financeiro são suscitadas alterações no perfil do mercado de trabalho, promovendo modificações nas funções e nas atribuições profissionais. Essa tendência proporciona a conversão dos modos de produção e de gestão do trabalho, além de introduzir novas demandas e requisitos aos profissionais.

Sob esses dilemas, o estágio pode se tornar o processo de realização e repasse das atividades acumuladas aos discentes. Por vezes, o insuficiente quantitativo de assistentes sociais fomenta, no cotidiano da(o) discente, o cumprimento dos afazeres institucionais que cabem exclusivamente aos profissionais formados. Com isso, o estágio passa a ser concebido por alguns estudantes como trabalho, no qual a sua mão-de-obra é explorada.

Sobre a questão, Ribeiro (2010, p. 84) refere-se que:

Há, no estágio, uma tendência de a instituição de campo apropriar-se do trabalho do estagiário que é incorporado em suas rotinas, compondo a burocracia institucional [...]. Nesse sentido, o estágio curricular é apropriado como uma estratégia do

mercado que estabelece relações e critérios que o coloca à mercê dos interesses desses campos de estágio. Tal posição precariza, cada vez mais, a educação, o estágio e o próprio trabalho, pois é dada prioridade à lógica do mercado, que se contrapõe, em muitos casos, aos propósitos do projeto de formação profissional.

Também constata-se relações de trabalho baseadas em vínculos temporários, em que o(a) assistente social supervisor(a) de campo é um(a) trabalhador(a) plantonista ou diarista. Nessas condições, se comparados as(os) assistentes sociais concursadas(os), a contratação de profissionais por meio de empresas terceirizadas apresenta piores salários, jornadas de trabalho extensas e restrição de direitos (Vicente, 2015).

A distinção se expressa em relação ao conteúdo e o significado do trabalho do profissional, considerando que os assistentes sociais contratados temporariamente tendem a realizar trabalhos classificados como instrumentais e simples, ao passo que as atividades mais intelectuais e complexas são efetuadas por assistentes sociais concursadas(os) (Vicente, 2015).

Essas diferenças no exercício profissional, configuram o processo de supervisão, tendo em vista que são adotadas estratégias, considerando as condições de trabalho das(os) assistentes sociais. Por exemplo, nas instituições de saúde, identifica-se a realização da supervisão em conjunto, dado que, em um campo institucional trabalham múltiplos assistentes sociais em dias diferentes.

Esse processo afeta, inclusive, a relação entre o estagiário e o supervisor, uma vez que a supervisão pressupõe o ensino-aprendizagem, que requer tempo, momentos e um conjunto de vivências (Buriolla, 1996), os quais são inibidos pelo modelo de contratação. Para mais, o caráter transitório do cargo desincentiva o(a) profissional no “compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional” (CFESS, 1993, p. 24).

Enquanto, no âmbito das equipes multiprofissionais, pode-se perceber que uma parcela das(os) assistentes sociais e dos(as) estagiários(as) se encontram em posição inferior perante as outras profissões e/ou as hierarquias institucionais (Ribeiro, 2010). Esse processo promove o desconhecimento das atribuições e competências da(o) assistente social por outros profissionais e pelos(as) gestores(as) das instituições.

Conforme o CFESS (2012), os resquícios de subalternidade atrelados à profissão têm engendrado assistentes sociais com dificuldade em expressar suas opiniões perante os outros sujeitos de maior reconhecimento nas instituições. Nesse quadro, o(a) estagiário(a), por vezes, constata o enfraquecimento do papel do Serviço Social, visto que lhe são atribuídas tarefas que não concernem ao assistente social.

Iamamoto (2012) também observa que o processo de reestruturação tecnológica e organizacional nas instituições promove uma reorientação para o trabalho profissional e as funções desempenhadas por assistentes sociais, modificando integralmente as rotinas de trabalho. Em decorrência dessas renovações, identifica-se a intensiva utilização de tecnologias de informação e comunicação no trabalho cotidiano do(a) assistente social. Dentro dessa perspectiva, supõe-se que, ao passo que as forças produtivas são ampliadas, as(os) assistentes sociais são afastadas(os) gradualmente do contato direto com os usuários(as) dos serviços (Iamamoto, 2021).

Assim sendo, o amplo estímulo para a redução de tempo, espaço e contato com a população, incide na dimensão educativa e criativa da profissão, que busca mobilizar, organizar e educar, além de incitar o protagonismo social dos(as) usuários(as) na defesa dos seus direitos, interesses e reivindicações (Iamamoto, 2021).

Desse processo, também deriva-se a progressiva ampliação da lógica de produtividade do trabalho e o crescimento de demandas burocráticas e pragmáticas, direcionadas para respostas imediatas às demandas. Portanto, percebe-se que o trabalho burocrático, imerso no preenchimento de fichas, planilhas e relatórios, estorva o trabalho educativo, de mobilização e organização popular (Iamamoto, 2021).

Nesse sentido, no que se refere ao estágio supervisionado, identifica-se a adoção de formas de comunicação nas instituições baseadas no contato online, via e-mail e/ou whatsapp. Essas ferramentas de comunicação digital passaram a ser utilizadas durante a pandemia do COVID-19, levando em consideração as restrições impostas pela crise sanitária, e ainda são mantidas atualmente.

Diante desse contexto, o CFESS aponta que:

A pandemia acelerou o processo de entrada das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no trabalho profissional de assistentes sociais, algo que já estava sendo gradualmente incorporado e vinha nos desafiando, diante das metamorfoses do mundo do trabalho. A introdução das TICs e dos meios remotos repercute nos processos de trabalho em que nos inserimos, na relação com outras profissões e trabalhadores/as, na relação com usuários/as e nas condições éticas e técnicas de trabalho (CFESS, 2020, p.2).

Por isso, em algumas ocasiões, os(as) estagiários(as) encontram-se subjugados(as) à realização de atividades burocráticas nos computadores, como o preenchimento de formulários, análises de planilhas, respostas aos e-mails e/ou mensagens. Essas atividades, executadas de modo automático, nem sempre contam com a supervisão direta dos(as) supervisores(as) e não substanciam a esfera pedagógica do estágio, visto que isolam o sujeito.

Ainda que sejam apresentados obstáculos e conflitos, também foi possível constatar perspectivas suscitadas pelos(as) supervisores(as) que enfatizam a importância do estágio, da unidade teórico-prática na formação acadêmica das(os) discentes, bem como da necessidade de comprometimento por parte dos sujeitos envolvidos. Sob essa ótica, algumas posições salientaram a importância da comunicação verbal no processo de estágio, além da necessidade de orientar as(os) discentes para uma direção política alinhada com o projeto ético-político, buscando politizar esses sujeitos.

Múltiplos supervisores manifestaram a necessidade de que ocorra a troca de informações e conhecimentos por meio de conversas, para que assim se possa compreender a visão de mundo dos(as) estagiários(as). A percepção também parece ser compartilhada no que tange a importância de centralizar a compreensão das(os) estagiárias(os) acerca dos entraves e limitações que atravessam o exercício profissional, bem como das necessidades dos(as) usuários(as), em seus diferentes contextos de vivências.

À vista disso, nota-se que esses profissionais encontram-se comprometidos com o processo de educação permanente, representando a reafirmação da dimensão política e pedagógica, que expressa os valores e a direção social da profissão (CFESS, 2012). A apreensão de novos conhecimentos contribui com o processo de supervisão, impactando também os(as) estagiários(as), visto que as(os) estudantes se inspiram nas concepções perpassadas ao longo dessa atividade.

Por outro lado, os entraves também possibilitam o desenvolvimento de contra-mecanismos, representados por meio de organizações coletivas, que proporcionam a construção de possibilidades de ações adequadas às exigências sociais (Buriolla, 1996). Nesse sentido, ressalta-se a noção da necessidade da ampla inserção dos(as) estagiários(as) nas organizações estudantis e nos movimentos sociais, visando desenvolver a consciência política nesses sujeitos.

Ao mesmo tempo, considerando os desafios presentes nos diferentes espaços sócio-ocupacionais, a ratificação da dimensão política na formação acadêmica solidifica a perspectiva da emancipação humana e da defesa dos direitos humanos sociais, contestando a conjuntura que permeia o exercício profissional, assim como o estágio supervisionado.

Como afirma Barroco (2019), a responsabilidade é uma das categorias ético-políticas mais importantes do processo de estágio. Isto significa que a identificação das contradições e dos conflitos no campo de estágio trata-se de uma responsabilidade coletiva dos sujeitos envolvidos.

Por conseguinte, segundo Medeiros (2016), para fortalecer o exercício profissional e qualificar o processo de supervisão, é necessário adotar algumas estratégias que visem ultrapassar o imediatismo das demandas, criar espaços de resistência e lutas coletivas, discutir as demandas do cotidiano e traçar estratégias em conjunto, obter apoio e ampliar as relações com os movimentos sociais, ocupar os espaços de participação e de deliberação das políticas sociais, assim como realizar atividades socioeducativas com a população e os(as) usuários(as).

Partindo dessa noção, em relação ao processo de estágio, deve ser implementado o amplo compartilhamento de experiências, saberes e informações entre os(as) supervisores(as) e os(as) estagiários(as), por meio da realização dos fóruns de estágio; a realização de frequentes reuniões entre a Comissão de estágio; a realização de grupos de estudos com os(as) estagiários(as) e os(as) supervisores(as); além de atividades coletivas de planejamento voltadas para a supervisão (Medeiros, 2016).

Em tempos de tensão entre o projeto ético-político e as condições postas no exercício profissional, é essencial que o estágio supervisionado não seja o primeiro momento de aproximação com o fazer profissional. A progressiva apresentação das experiências postas no cotidiano dos profissionais deve ocorrer previamente, por meio de palestras, seminários, oficinas e visitas aos campos institucionais (Nicolau; Santos, 2016).

Dessa forma, através do desenvolvimento de espaços pedagógicos, torna-se possível ampliar o debate e o acompanhamento acadêmico da realidade nos campos de estágio, suscitando a qualificação desse processo por meio da problematização das experiências dos(as) estudantes e dos(as) supervisores, além de potencializar a realização de possíveis pesquisas e estudos acerca da problemática (Nicolau; Santos, 2016).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado constitui-se enquanto um ato educativo, essencial e indispensável para a formação profissional do(a) discente, promovendo a apreensão acerca do exercício profissional da(o) assistente social, suas atribuições e competências. Entretanto, tendo em vista o cenário contemporâneo, marcado por progressivas mudanças estruturais e conjunturais, impulsionadas pela governabilidade neoliberal, tornou-se necessário considerar as transformações socioeconômicas e políticas-ideológicas que desencadeiam rebatimentos sobre a realidade que permeia esse processo.

Nessa perspectiva, o objetivo deste trabalho é refletir sobre os atuais desafios presentes no processo de estágio curricular supervisionado em Serviço Social na UFPE. Para isso, a priori, identificamos as diferentes concepções do significado do estágio supervisionado curricular para a formação profissional de assistentes sociais na trajetória do Serviço Social no Brasil; caracterizamos os principais aspectos socioeconômicos e político-ideológicos da realidade contemporânea, que incidem diretamente no trabalho profissional e, conseqüentemente, no estágio supervisionado em Serviço Social; e, enfim, relacionamos as tendências socioeconômicas e político-ideológicas mais universais em curso no contexto atual com a dimensão singular da realidade do estágio supervisionado em Serviço Social na UFPE, enfatizando o disposto no processo de sistematização da experiência de monitoria na disciplina de Seminário Temático.

Com isso, compreende-se que a percepção acerca do estágio é diretamente afetada e modificada conforme o contexto sócio-histórico em que está inserido. A influência do discurso humanista-cristão, associada ao tecnicismo científico de teor social positivista, impeliu a fragmentação da formação profissional da(o) assistente social, dividindo-a em momentos voltados para o ensino técnico, científico, prático e pessoal. O estágio, nesse período, era concebido enquanto o momento de “aprender a fazer” a prática profissional.

Nota-se que, por meio do estágio, as discentes-estagiárias eram instruídas a “solucionar” os problemas sociais por meio do processo de educação dos indivíduos. Ou seja, a formação profissional era regida pelos ditames do conservadorismo, que direcionava o ensino teórico-prático para a apreensão de conhecimentos através da perspectiva empírica, a qual corroborou com o processo de tecnificação da profissão.

As noções pedagógicas que embasavam o processo de estágio estavam atreladas aos aspectos da neutralidade científica e se inspiravam nos princípios de racionalidade, produtividade e eficiência. Enquanto isso, a supervisão seguia os princípios voltados à

perspectiva do “ensinar-fazendo”. Nesse contexto, o estágio não possuía uma completa articulação com a teoria, que era considerada como um apêndice desse processo, restrita à academia.

No âmbito acadêmico, a reflexão limitava-se a sistematização da descrição dos procedimentos e ações realizadas ao longo do estágio. Esse panorama só foi modificado com a formulação do método Belo Horizonte, que apresentou a primeira intervenção de estágio baseada na concepção materialista histórico-dialética, ultrapassando a mera visão psicossocial e pedagógica do processo.

Embora alguns avanços possam ser observados, foi a partir do movimento de reconceitualização que se tornou-se visível a adesão parcial da perspectiva crítico-dialética na formação profissional do Serviço Social. Como resultado da instituição do novo Currículo Disciplinar em 1982, verificou-se um processo de articulação entre o estágio e o ensino da Metodologia.

Entretanto, o estágio continuou a ser considerado enquanto uma atividade voltada para a apreensão e o ensino da prática profissional. Porém, com a instituição do projeto ético-político, ocorreram transformações nos aspectos teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos da profissão. A instauração do Código de Ética (CFESS, 1993), da Lei 8.662 (Brasil, 1993) e das Diretrizes Curriculares (ABEPSS, 1996), representou o estabelecimento de uma nova visão sobre o estágio.

Percebe-se que o estágio passou a ser concebido enquanto o processo de ensino-aprendizagem, no qual é atribuída exclusiva da(o) assistente social a realização da supervisão direta do(a) discente-estagiário(a). Como elemento fundamental para a formação profissional, o estágio reforça o ensino teórico-prático, visto que o(a) estudante é inserido(a) em um espaço sócio-ocupacional e apreende acerca das dimensões investigativas e interventivas da profissão, que se sucedem ao longo do exercício profissional. Dada a sua importância, a instauração da Lei de Estágio (Brasil, 2008), em associação a Resolução Nº 533 (CFESS, 2008) e a Política Nacional de Estágio (ABEPSS, 2010), corroborou para a defesa da garantia dos requisitos necessários à sua realização.

Contudo, o estágio requer a apreensão da realidade disposta na sociedade (Lewgoy, 2007), atravessada por práticas neoliberais que assolam impactos sobre o exercício profissional, a formação profissional e o estágio, enquanto elemento que estabelece uma associação entre esses processos. Nesse sentido, compreendemos que, contemporaneamente, os fenômenos mais sobressalentes que afetam as condições desses processos são: a exploração

do trabalho e a precarização das condições de trabalho; a privatização das políticas sociais e a mercadorização dos serviços sociais públicos; e o conservadorismo.

No âmbito da Universidade Federal de Pernambuco, o presente trabalho possibilitou apreender que o estágio representa um dos limites no que tange a concretização do disposto no aparato legal e nas resoluções da profissão. Percebe-se que, atualmente, a Coordenação de Estágio encontra-se sem o apoio de um técnico-administrativo, o que torna a realização das atividades necessárias cada vez mais árdua.

O trabalho enquanto Coordenador(a) de Estágio requer a execução de uma sobrecarga de tarefas – que se intercala ao exercício profissional da(o) docente – sem o necessário suporte por parte da Universidade. Assim, embora as(os) docentes estejam amplamente comprometidas(os) com o processo de fortalecimento da realização do estágio conforme o previsto pelos órgãos representativos da categoria profissional, a ausência de condições objetivas e subjetivas implica obstáculos significativos à sua efetivação.

Nesse âmbito, assim como os(as) supervisores acadêmicos(as), os(as) supervisores(as) de campo também são afetados(as) pelos processos de precarização e exploração. A ampliação de demandas, os vínculos empregatícios instáveis, as recorrentes demissões, a falta de estrutura física nas instituições, a subalternidade frente os outros profissionais das equipes multi, a mediação do trabalho por meio das tecnologias digitais e as excessivas atividades burocráticas representam alguns dos múltiplos desafios enfrentados por esses profissionais.

A partir desses proeminentes entraves, verifica-se a necessidade de promover discussões³ frequentes sobre o estágio, englobando não apenas o âmbito acadêmico, mas também as particularidades de cada campo institucional, com a participação de estudantes, docentes e supervisores. Além disso, como estratégia de consolidação dos pressupostos defendidos e necessários para a realização dessa atividade, é imprescindível a instauração da Política de Estágio no curso, assim como a atualização do Projeto Pedagógico.

Conforme Lewgoy (2007), a falta de capacitação e atualização dos conhecimentos sobrecarrega o trabalho profissional e o estrangula, pois a(o) assistente social passa a não acompanhar as construções coletivas vigentes do Serviço Social. Nesse sentido, é essencial priorizar o processo de educação permanente, uma vez que a realidade está em constante transformação e requer o desvelamento das questões e problemáticas suscitadas na atualidade (CFESS, 2012).

³Destaca-se o projeto de extensão “Articulação Ensino-Serviço e a formação profissional em Serviço Social”, coordenado pela Prof. Dr. Sandra Maria Batista, que possui como objetivo ampliar o diálogo entre os(as) supervisores(as) de campo e acadêmicos(as) e as(os) estudantes - que integram a equipe executora.

Enquanto ação coletiva, deve-se buscar ultrapassar os desafios postos no desenvolvimento do estágio supervisionado, tanto nas instituições-campos de estágio quanto nas Unidades de Formação. Para tanto, as UFAs, as(os) discentes, docentes e supervisores(as) precisam contribuir para o aprofundamento dos debates, proposições e práticas que visem implementar o estágio supervisionado conforme o projeto ético-político do Serviço Social brasileiro (ABEPSS, 2010).

Em suma, o processo de estágio pressupõe o amplo debate acerca dos objetivos e das estratégias pedagógicas adotadas, o conhecimento da realidade vivenciada nas instituições e a articulação constante entre os sujeitos que compõem esse processo: discentes, docentes, supervisores de campo campo e acadêmico e a Coordenação de Estágio (Lewgoy, 2007). Nesse pressuposto, embora não tenham sido relatadas e analisadas todas as adversidades que atravessam esse momento – no que tange o panorama de impactos sobre a Educação Superior nas Universidades Públicas – as informações dispostas no presente trabalho contribuem para o reconhecimento dos limites e das potencialidades que atravessam essa atividade, principalmente no que se refere a Universidade Federal de Pernambuco, além de fomentar o desenvolvimento de outras pesquisas acerca da temática.

REFERÊNCIAS

- ABEPSS. **Diretrizes gerais para o Curso de Serviço Social** (com base no currículo mínimo aprovado em Assembleia Geral Extraordinária de 8 de novembro de 1996). Rio de Janeiro, 1996.
- ABEPSS. **Política Nacional de Estágio**. Brasília: ABEPSS, 2010.
- ABESS. Ensino de Metodologia nos cursos de Serviço Social. **Caderno ABESS**, n. 3, São Paulo: Cortez, 1989.
- ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de; ALENCAR, Mônica Maria Torres de. Serviço Social e trabalho: particularidades do trabalho do assistente social na esfera pública estatal brasileira. **O Social em Questão**, Ano XVIII, nº 34, 2015. Disponível em: https://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_34_7_Almeida_Alencar.pdf. Acesso em: 2 jun. 2024.
- ALVES, Giovanni. **Trabalho e Mundialização do Capital**: a nova degradação do trabalho na era de globalização. 2 ed. Londrina: Editora Praxis, 1999.
- AMARAL, Ângela Santana do. Precarização estrutural e exploração da força de trabalho: tendências contemporâneas / Structural precariousness and exploitation of the workforce: contemporary trends. **Argumentum**, [S. l.], v. 10, n. 3, p. 244–256, 2018. DOI: 10.18315/argumentum.v10i3.19549. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/19549>. Acesso em: 2 jun. 2024.
- AMMANN, Safira B. **Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs). **Pós Neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23. Disponível em: <https://www.unirio.br/unirio/cchs/ess/Members/giselle.souza/politica-social-ii/texto-1-balanco-do-neoliberalismo-anderson>. Acesso em: 10 jun. 2024.
- ANDRADE, Maria Angela Rodrigues Alves de. O metodologismo e o desenvolvimentismo no Serviço Social brasileiro – 1947 a 1961. **Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 17, n. 1, p. 268-299, 2008. Disponível em: <https://ojs.franca.unesp.br/index.php/SSR/article/view/13>. Acesso em: 13 jun. 2024.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009. Disponível em: https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9788575592595_A26244112/preview-9788575592595_A26244112.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.
- ARAÚJO, Alison Cleiton de. **A mercadorização dos serviços sociais públicos**: Tendências contemporâneas e inflexões no exercício profissional de assistentes sociais. 2022. 280 f. Tese (doutorado). Universidade Federal de Pernambuco. CCSA, Recife, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/46363>. Acesso em: 10 jun. 2024.

ARAÚJO, Ana Q. P. **Formação profissional em serviço social: embates no estágio entre o projeto ético-político e as demandas do mercado de trabalho**. 2010. 160 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Paraíba. CCHLA, Paraíba, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/7201?locale=pt_BR. Acesso em: 20 jun. 2024.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: O que é, como se faz**. 48/49. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007. Disponível em: <https://mamaesoucult.wordpress.com/2016/02/06/download-preconceito-linguistico-de-marco-s-bagno-em-pdf/>. Acesso em: 26 jul. 2024.

BARROCO, Maria Lúcia S. Barbárie e neoconservadorismo: os desafios do projeto ético político. **Serviço Social e Sociedade**, nº 106, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/rTywnLhQhmCyXCtYCSQWN9n/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2024.

BARROCO, Maria Lucia Silva. Dimensão Ético-Política. In: MESQUITA, Andrea; GUERRA, Yolanda; GONÇALVES, André de Menezes. **Dicionário Crítico: Estágio Supervisionado em Serviço Social**. Fortaleza, Socialis, 2019. Cap 5, p. 53-59.

BARROCO, Maria Lucia Silva. **Ética e Serviço Social: fundamentos ontológicos**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BARROCO, Maria Lúcia S. Não passarão! Ofensiva neoconservadora e Serviço Social. **Serviço Social e Sociedade**, n. 124, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/Bfwfs35RRvrQbKwTX9DhnNc/?lang=pt>. Acesso em: 21 jun. 2024.

BAUMGRATZ DELGADO YACOUN, Leila; RIBEIRO, Luiz Cláudio. Emprego, Desemprego e Precariedade do Trabalho do Assistente Social. **Revista Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea**, [S. l.], n. 20, p. 141–152, 2009. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaempauta/article/view/165>. Acesso em: 15 jul. 2024.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2016.

BOSCARI, M.; DA SILVA, F. N. A trajetória da Assistência Social até se efetivar como Política Social Pública. **Revista Interdisciplinar de Estudos em Saúde**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 108–127, 2015. DOI: 10.33362/ries.v4i1.341. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/ries/article/view/341>. Acesso em: 4 nov. 2024.

BOSCHETTI, Ivanete. Expressões do conservadorismo na formação profissional. **Serviço Social e Sociedade**, n. 124, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/xv3Lm3vQmxLmWNTmbpmBzNt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2024.

BOSCHETTI, Ivanete; BEHRING, Elaine Rossetti; LIMA, Rita de Lourdes de. **Marxismo, política social e direitos**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL. Diário da União. **Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993**. Regulamenta a profissão do assistente social e dá outras providências. Brasília, DF: Diário da União, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE nº 2, de 18 de junho de 2007**. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados na modalidade presencial. Brasília, Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

BRAZ, Marcelo. O Brasil atual e tragédia bolsonarista: elementos históricos e conjunturais para pensar o projeto ético-político. In: CFESS. **Diálogos do Cotidiano – assistente social: reflexões sobre o trabalho profissional – Caderno 2**. Brasília: CFESS, 2022, p. 12-40.

Disponível em:

https://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS_DialogosDoCotidiano-Caderno2-Final.pdf. Acesso em: 4 jul. 2024.

BURIOLLA, Marta Alice Feiten. **O Estágio Supervisionado**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

BURIOLLA, Marta Alice Feiten. **Supervisão em Serviço Social: O supervisor, sua relação e seus papéis**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

CAPUTI, Lesliane. Supervisão de estágio em Serviço Social: significâncias e significados.

Katálysis, v. 19, n. 3. out. 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rk/a/4sCD3tTKhZ4zBZt4BJ9gMXp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 4 jun. 2024.

CARIAGA, Maria Helena; SILVA, Maria Jose da. Caminhos da formação: os desafios da supervisão de estágio no curso de Serviço Social de Miracema do Tocantins. **Serviço Social e Sociedade**, n. 125, 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/sssoc/a/69Fn9zgrPSqCJPGhmQ9HVYK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2024.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de. O projeto da formação profissional do assistente social na conjuntura brasileira. **Cadernos ABESS**, n.1, São Paulo: Cortez, 1986. Disponível em:

<https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/o-projeto-da-formacao-profissional-do-assistente-social-na-conjuntura-brasileira-alba-maria-pinheiro-de-carvalho-201609151337453653280.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

CASTRO, Marina Monteiro de Castro e; TOLEDO, Sabrina Navarro. A Reforma Curricular do Serviço Social de 1982 e sua implantação na Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora. **Libertas**, UFJF, v. 11, p. 1-24, 2011. Disponível em:

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/article/view/18119>. Acesso em: 1 jun. 2024.

CFESS. **Atribuições privativas do/a assistente social em questão**. Brasília: CFESS, 2012.

Disponível em: <https://www.cfess.org.br/arquivos/atribuicoes2012-completo.pdf>. Acesso em: 3 set. 2024.

CFESS. Meia Formação não garante um direito. O que você precisa saber sobre a supervisão direta de estágio em Serviço Social. **Cartilha Estágio Supervisionado**. Brasília: (DF), CFESS, 2013. Disponível em: https://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_ESTAGIO-SUPERVISIONADO.pdf. Acesso em: 2 jun. 2024.

CFESS. **Nota sobre Teletrabalho e Tele Perícia**: orientações para assistentes sociais no contexto da pandemia. Brasília: CFESS, 2020. Disponível em: <https://www.cfess.org.br/arquivos/Nota-teletrabalho-telepericiacfess.pdf>. Acesso em: 6 set. 2024.

CFESS. **Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS-CRESS**. Brasília-DF: CFESS, 2012. Disponível em: https://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_POL-EDUCACAO-PERMANENTE.pdf. Acesso em: 21. set. 2024.

CFESS. **Resolução n° 273/93, de 13 de março de 1993**. Institui o Código de Ética da/o assistente social e dá outras providências. Brasília: CFESS, 1993.

CFESS. **Resolução n° 533, de 29 de setembro de 2008**. Regulamenta a supervisão direta de estágio no Serviço Social. Brasília: CFESS, 2008.

DALIO, Danilo. Neoconservadorismo, política e crise: Ideias-força e estratégias de ação. **Pensata**, [S. l.], v. 9, n. 2, 2021. DOI: 10.34024/pensata.2020.v9.11046. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/pensata/article/view/11046>. Acesso em: 20 jun. 2024.

DESLANDES, Suely Ferreira. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FARIA, Gabriela. Tecnologias da informação e comunicação nas políticas sociais: opacidade e ilusão democrata. **Katálysis**, v. 25, n. 1, p. 137-146, Florianópolis: jan/abr 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/82314>. Acesso em: 3 jun. 2024.

FONSECA, Clarice Tavares; PASSOS, Letícia Gabrielle Costa; CAVALCANTE, Maria Clara de Carvalho Leite. O Conservadorismo Clássico e Moderno: Expressão e novos contornos no Brasil. In: CAVALCANTI, Soraya Araujo Uchoa. **Serviço social no Brasil: Desafios contemporâneos 2**. Ponta Grossa - PR: Atena, 2023. Cap. 1, pg 1-16. Disponível em: <https://atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/servico-social-no-brasil-desafios-contemporaneos-2>. Acesso em: 5 jun. 2024.

FORTI, Valéria; Guerra, Yolanda. Na prática a teoria é outra?. In: **Serviço Social: Temas, Textos e Contextos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010, p. 9-30.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?**. 4º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Monitoria: uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 27, n. 1, p. 133–153, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8645902>. Acesso em: 29 jun. 2024.

GIAQUETO, Adriana. O lugar do estágio supervisionado em Serviço Social na formação profissional: Aportes legais, desafios atuais. **Serviço Social e realidade**, v.22, n.1, 2013. Disponível em: <https://periodicos.franca.unesp.br/index.php/SSR/article/view/2458>. Acesso em: 8 jun. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa Qualitativa tipos fundamentais**. São Paulo, v. 35, n.3, 1995.

GONÇALVES, Renata. Quando a questão racial é o nó da questão social. **Revista Katálysis**, v. 21, n.3, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/JGPd8LQgf3yWcxfRRWwjtFN/>. Acesso em: 9 jul. 2024.

GUERRA, Yolanda; BRAGA, Maria E. Supervisão em Serviço Social. In: CFESS. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília, DF, 2009, p. 531- 552.

GUIMARÃES, Gleny Terezinha Duro; MARTINS, Paulo Roberto. Supervisão em Serviço Social diante da precarização no mundo do trabalho: uma perspectiva helleriana. **Revista Katálysis**, v. 19, n. 3, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/LCY7jwPyXdHLMnqZtxZCFYq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jul. 2024.

GUIRALDELLI, Reginaldo; ALMEIDA, Janaina Loeffler de. A construção dos Fóruns de supervisão de estágio em Serviço Social. **Katálysis**, v. 19, n. 3, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/WHyMbJShkdJcgwctfN6h4Dq/>. Acesso em: 5 jun. 2024.

HILLESHEIM, Jaime. Estágio profissional e precarização do trabalho. **Temporalis**, ano 16, n. 32, jul/dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/14174>. Acesso em: 18 jun. 2024.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. A formação acadêmico-profissional no Serviço Social Brasileiro. **Serviço Social e Sociedade**, nº 120, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/t7jmcDg9vPQG3bhmz3WTPCs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jun. 2024.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. Os desafios da profissão de Serviço Social no atual contexto de retrocessos das conquistas da classe trabalhadora. In: CFESS. **Diálogos do Cotidiano – Assistente social**. Reflexões sobre o cotidiano profissional. Brasília: CFESS, 2021. Disponível em: <https://www.cfess.org.br/arquivos/12021Cfess-DialogosDoCotidianoVol1-Site.pdf>. Acesso em: 6 set. 2024.

IAMAMOTO, Marilda, Vilela. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

IAMAMOTO, Marilda, Vilela. Os espaços sócio-ocupacionais do assistente social. In: **Serviço Social: Direitos e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009, p. 341 - 376.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. Projeto profissional, espaços ocupacionais e trabalho do assistente social na atualidade. In: CFESS. **Atribuições privativas do/a assistente social em questão**. Brasília: CFESS, 2012. Disponível em: <https://www.cfess.org.br/arquivos/atribuicoes2012-completo.pdf>. Acesso em: 5 set. 2024.

IAMAMOTO, Marilda Vilela; CARVALHO, Raul de. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1982.

IAMAMOTO, Marilda, Vilela. **Renovação e conservadorismo no Serviço Social: ensaios críticos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

IAMAMOTO, Marilda, Vilela. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KALLEBERG, Arne L. O crescimento do trabalho precário: um desafio global. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 24, n. 69, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/wFXkGkStrfp8yByGCh3C4rp/?lang=pt>. Acesso em: 8 jun. 2024.

KOURY, Suzy Elizabeth Cavalcante; MELÉM, Alex Albuquerque Jorge. O mercado flexibilizado e a precarização do trabalho cibertariado. **Revista Direito e Justiça: Reflexões Sociojurídicas**, v. 20, n. 38, 2020. Disponível em: <https://san.uri.br/revistas/index.php/direitojustica/article/view/163>. Acesso em: 20 jun. 2024.

LEWGOY, Alzira Maria Baptista. O Estágio supervisionado em Serviço Social: Desafios e estratégias para a articulação entre formação e exercício profissional. **Temporalis**, ano 13, n. 25, 2013. Disponível em: <https://www.cressrn.org.br/files/arquivos/9EKbSiTI4wl79N0dO3D9.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2024.

LEWGOY, A. M. B. **Pensar a supervisão de estágio em Serviço Social: ser ou não ser, eis a questão!**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. p 264, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/599>. Acesso em: 20 jun. 2024.

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

MACÊDO, Dayana Valério Coimbra de. Algumas considerações sobre o trabalho e sua precarização no contexto capitalista | Some considerations on labor and its precariousness in the capitalist context. **Revista Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea, [S. l.]**, v. 16, n. 41, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaempauta/article/view/36700>. Acesso em: 6 jun. 2024.

MANRIQUE, Castro Manuel. **História do serviço social na América Latina**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007. 176 p.

MARX, Karl. A lei geral da acumulação capitalista. In: O Capital. Livro I, volume 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009, p. 715-752.

MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo : Boitempo, 2011.

MEDEIROS, Moíza Siberia Silva de. Os fundamentos da relação teoria e prática no estágio em Serviço Social. **Katálysis**, v. 19, n. 3, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/4sCZdNQQRwY8kV4m8SrLFbs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 jun. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MESQUITA, Andréa Pacheco de. Supervisão Acadêmica. In: MESQUITA, Andrea; Guerra, Yolanda; GONÇALVES, André de Menezes. **Dicionário Crítico: Estágio Supervisionado em Serviço Social**. Fortaleza, Socialis, 2019. Cap 24, p. 179-185.

MONTAÑO, Carlos. **A natureza do Serviço Social: um ensaio sobre a sua gênese, a “especificidade” e sua reprodução**. - 2. ed - São Paulo: Cortez, 2009.

MORAES, Carlos Antonio de S. A particularidade da dimensão investigativa na formação e prática profissional do assistente social. **Serviço Social e Sociedade**, n. 122, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/jqJT7Nmjgmj4yBqcYycgrHh/>. Acesso em: 18 jun. 2024.

MORAES, Carlos Antonio de Souza. O Serviço Social brasileiro na entrada do século XXI: considerações sobre o trabalho profissional. **Serviço Social e Sociedade**, n. 127, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/mXcmbGVxMFzHYVMxKwZ9tDb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 9 jun. 2024.

MOREIRA, Ana Samilly A.; ALBUQUERQUE, Cynthia S; PEREIRA, Evelyne Medeiros. Democracia e Serviço Social: sobre o revisionismo conservador da renovação crítica. **Qualitas Revista Eletrônica, [S. l.]**, v. 22, n. 3, p. 78–93, 2023. Disponível em: <https://revista.uepb.edu.br/QUALITAS/article/view/2452>. Acesso em: 2 jun. 2024.

MOTA, Ana Elizabete. Crise contemporânea e as transformações na produção capitalista. In: CFESS. **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília, CFESS, 2009.

NEGREIROS, Taise Cristina Gomes Clementino. FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL EM NATAL/RN: DESAFIOS E PERSPECTIVAS. **Temporalis, [S. l.]**, v. 18, n. 35, p. 137–154, 2018. DOI: 10.22422/temporalis.2018v18n35p137-154. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/17920>. Acesso em: 15 jun. 2024.

NETTO, J. P. A construção do projeto ético-político do Serviço Social. In: MOTA, A. E. *et al.* **Serviço Social e Saúde: formação e trabalho profissional**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. São Paulo : Cortez, 1992.

NETTO, José Paulo. Cinco notas a propósito da questão social. **Temporalis**, ano 2, n. 3, 2001. Disponível em:

https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/temporalis_n_3_questao_social-201804131245276705850.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

NETTO, José Paulo. Crise do Capital e Consequências Societárias. **Revista Serviço Social e Sociedade**. Nº 111, 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ssoc/a/D6MmJKCjKYqSv6kyWDZLXzt/>. Acesso em: 20 jun. 2024.

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

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo. Notas sobre marxismo e Serviço Social, suas relações no Brasil e a questão do seu ensino. **Cadernos ABESS**, n. 04, 1991. Disponível em:

<https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/o-marxismo-e-seus-rebatimentos-no-servico-social-jose-paulo-netto-joao-antonio-de-paula-201609020231020166010.pdf>. Acesso em 5 jun. 2024.

NETTO, José Paulo. O Movimento de Reconceituação: 40 anos depois. **Serviço Social e Sociedade**. Nº 84 – ANO XXVI, 2005.

NICOLAU, Maria Celia Correia; SANTOS, Tássia Rejane Monte. O estágio no processo da formação profissional em Serviço Social: dimensão socioeducativa e os desafios à contracorrente. **Katálysis**, v. 19, n. 3, 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rk/a/9PSWxy3tS3FCSkgV9sk6PzR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 jun. 2024.

NOVAES, Henrique T, BENINI, Édi A. A Turbomercantilização e os desafios da produção associada. In: **Mercado de trabalho: conjuntura e análise** / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Ministério do Trabalho e Emprego. V. 49, novembro. Brasília: Ipea: MTE, 2011, p. 77-86. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/12010>. Acesso em: 20 jun. 2024.

ORTIZ, Fátima da Silva Grave. A Política Nacional de Estágio e a supervisão direta: avanços e desafios. **Temporalis**, [S. l.], v. 14, n. 27, p. 203–219, 2014. DOI:

10.22422/2238-1856.2014v14n27p203-219. Disponível em:

<https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/7196>. Acesso em: 28 jul. 2024.

ORTIZ, Fátima Grave. Desafios Contemporâneos para o Processo de Estágio e Supervisão em Serviço Social. In: FORTI, Valéria; GUERRA, Yolanda. **Serviço Social: Temas, Textos e Contextos**: coletânea nova de serviço social. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010. Cap. 7, parte 3, p. 121-132.

PEREIRA, Maria Erica Ribeiro. O estágio supervisionado frente à conjuntura atual de formação em Serviço Social. **Katálysis**, v. 19, n. 3, out. 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rk/a/rGvVYrXM7wyV5tz5GSJmB7B/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2024.

PEREIRA, Gênesis de Oliveira. O preconceito e a prática profissional do assistente social: os valores e o projeto profissional crítico. **Serviço Social em Revista**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 189–209, 2016. DOI: 10.5433/1679-4842.2016v18n2p189. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/23638>. Acesso em: 6 jul. 2024.

PROJETO DE EXTENSÃO MEMÓRIA E HISTÓRIA DO SERVIÇO SOCIAL - (MEHSSPE). **Renovação do Serviço Social em Pernambuco na Ditadura: inventário do acervo**. Pernambuco, 2024. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1twTkmtMpqA94DJfxyN0GF0LiS4I9DxB/view>. Acesso em: 19 maio. 2024.

RAICHELIS, Raquel. O assistente social como trabalhador assalariado: desafios frente às violações de seus direitos. **Serviço Social e Sociedade**, n. 107, pp.420- 437, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/xJZpht8LVT96vSvn7cPNQMR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 9 jun. 2024.

RAICHELIS, Raquel. Proteção social e trabalho do assistente social: tendências e disputas na conjuntura de crise mundial. **Serviço Social e Sociedade**, n. 116, pp. 609-635, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/nWD4BRgjxy4H54tJtXyxVst/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 jun. 2024.

RIBEIRO, Eleusa Bilemjian. O Estágio no Processo de Formação dos Assistentes Sociais. In: FORTI, Valéria; GUERRA, Yolanda. **Serviço Social: Temas, Textos e Contextos**: coletânea nova de serviço social. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010. Cap. 7, parte 3, p. 79-101.

RODRIGUES, Mavi; MOTA, Ana Elizabete. Ultraconservadorismo, política anticivilizatória e luta de classes. In: VI Simpósio Internacional Lutas Sociais na América Latina “**Imperialismo, neofascismo e socialismo no século 21**”, 2021. Disponível em: https://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/anais_vi_simposio/artigos_vi_simposio/GT6_ideologias/v13_mavi_G6.pdf. Acesso em: 19 jun. 2024.

SANTOS, Cláudia Mônica dos; ABREU, Maria Helena Elpidio. Os impactos da Política Nacional de Estágio na formação profissional frente à Universidade Neoliberal. **Revista Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea**, v.9, n. 27, p. 127-142, 2011. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaempauta/article/view/2502>. Acesso em: 5 jun. 2024.

SANTOS, Claudia Monica; PINI, Francisca. A transversalidade do ensino da prática na formação profissional do assistente social e o projeto ABEPSS itinerante. **Temporalis**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 133–153, 2017. DOI: 10.22422/2238-1856.2013v13n25p133-153. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/4855>. Acesso em: 14 jun. 2024.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis, SC: UFSC, 2005.

SILVA, José Fernando Siqueira da Silva. Crise do capital, neoconservadorismo e Serviço Social no Brasil: apontamentos para o debate. **Revista Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea**, [S. l.], v. 13, n. 35, p. 99–125, 2015. DOI: 10.12957/rep.2015.18624. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaempauta/article/view/18624>. Acesso em: 21 jun. 2024.

SILVA, Lídia Maria Monteiro Rodrigues da Silva. A Construção do Conhecimento Profissional e o Ensino do Serviço Social. **Caderno ABESS**, n.6, 1993. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/13-caderno-abess-n6-a-construcao-do-conhecimen-to-profissional-e-o-ensino-do-servico-social-201702011349324637710.pdf>. Acesso em 20 jul. 2024.

SILVA, Maisa Miralva da; RIBEIRO, Eleusa Bilemjian. Reflexões sobre o estágio na educação superior e sua particularidade no Serviço Social. **Katálisis**, v. 19, n. 3, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/sjGTz6zhjbJkvZdjCYSbvPJ/>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SIMIONATTO, Ivete. As expressões ideoculturais da crise capitalista na atualidade e sua influência teórico-política. In: CFESS. **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília, CFESS, 2009.

SILVA, Ivone Maria Ferreira da. Estado e igreja: a “universalização” da questão social. In: **Questão social e serviço social no Brasil: fundamentos sócios históricos**. Cuiabá: EdUFMT: FAPEMAT, 2008.

SOUZA, Jamerson Murillo Anunciação de. Edmund Burke e a gênese do conservadorismo. **Serviço Social e Sociedade**, n. 126, p. 360-377, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/GqXmyVz6Ws4v9dqnfdbgXNC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2024.

SOUZA, Jamerson Murillo Anunciação de. O conservadorismo moderno: esboço para uma aproximação. **Serviço Social e Sociedade**, p. 199-223, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/c78TRGFhqrpDTjGHhYX3pzzq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 6 jun. 2024.

SOUZA, Jamerson Murillo Anunciação de. **Tendências ideológicas do conservadorismo**. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-graduação em Serviço Social, UFPE, Recife, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/18011>. Acesso em: 11 jun. 2024.

TEIXEIRA, Rodrigo; AQUINO, Isaura; GURGEL, Telma. Estágio supervisionado em Serviço Social: desfazendo os nós e construindo alternativas - Relatório do projeto ABEPSS Itinerante 2014. **Temporalis**, [S. l.], v. 16, n. 31, p. 399–418, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/13351>. Acesso em: 11 jun. 2024.

UFPE. **Documento-base sobre a situação do estágio e da Coordenação de Estágio no Curso de Serviço Social da UFPE**. Recife, 2024.

UFPE. **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social**. Recife, 2009. Disponível em: <https://www.ufpe.br/servico-social-bacharelado-ccsa>. Acesso em: 1 ago. 2024.

UFPE. **Relatório de Gestão - Coordenação de Estágio**. Recife, 2022.

UFPE. **Relatório Gestão Coordenação Estágio em Serviço Social**. Recife, 2022.

UFPE. **Resolução Nº 11/2022**. Recife, 2022. Disponível em:

https://www.ufpe.br/documents/442062/3655669/Res_2022_11_CEPE_atividades_docentes.pdf/a22d14a8-d3bd-43f1-b988-b39a5361b07f. Acesso em: 20 set. 2024.

VICENTE, Damares. Desgaste mental de assistentes sociais: um estudo na área da habitação.

Serviço Social e Sociedade, n. 123, p. 562-581, jul./set. 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/sssoc/a/DWKB5jXrBfHBKF7dd68vs9k/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 9 jun. 2024.

YAZBEK, M. C. Os Fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social brasileiro na contemporaneidade. In: **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Curso de Capacitação a Distância. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social/CFESS; UnB/Centro de Educação Aberta Continuada a Distância/Cead, 2009. P. 145-148.