



**4º Encontro Internacional de Política Social**  
**11º Encontro Nacional de Política Social**  
**Tema: Mobilidade do capital e barreiras às migrações:**  
**desafios à Política Social**  
Vitória (ES, Brasil), 6 a 9 de junho de 2016

---

**Eixo: Serviço social: fundamentos, formação e trabalho profissional.**

**EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA, FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E DESAFIOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

**Vera Núbia Santos<sup>1</sup>**

**Resumo**

O artigo aborda os desafios postos ao estágio supervisionado no Serviço Social na atualidade e partir de uma reflexão sobre a educação superior no Brasil e a formação em Serviço Social, com especial atenção aos princípios contidos no projeto ético-político da categoria. Sinaliza os aspectos que caracterizam a gestão da instituição superior no Brasil e os rebatimentos ao trabalho docente, ao mesmo tempo em que apontam as implicações desse modelo para a defesa de uma formação pautada numa educação pública, gratuita e referenciada socialmente.

**Palavras-chave:** Educação superior pública. Formação em serviço social. Estágio supervisionado.

**PUBLIC HIGHER EDUCATION, SOCIAL WORK TRAINING AND CHALLENGES OF SUPERVISED PRACTICE**

**Abstract**

The article discusses the challenges posed to the supervised training in social work at the present time and from a reflection on higher education in Brazil and training in Social Work, especially the principles contained in ethical-political project. It signals the aspects that characterize the management of the top institution in Brazil and reverberations to teaching, while pointing the implications of this model for the defense of a guided training in public education, free and socially referenced.

**Keywords:** Public higher education. Social work training. Supervised practice.

**INTRODUÇÃO**

O ano de 2015 trouxe para a Educação Superior no Brasil a viabilidade de manter em destaque o debate sobre seu significado num contexto de crise do capital e, cumulativamente, de refração cada vez mais acentuada do papel do Estado nas políticas sociais. Neste ano, servidores de todos os níveis da educação federal empreenderam uma greve que durou 139 dias, a maior greve docente em 35 anos de atividades de greve dessa categoria. Somente no primeiros quinze anos deste século contabilizam-se seis momentos de greve, com as mais longas greves ocorridas em todo o período em destaque. Mas, por que utilizar desse instrumento?

---

<sup>1</sup> Doutora em Serviço Social e professora do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: <venus\_se@uol.com.br>.

A contrarreforma do Estado brasileiro, marca da adesão do governo ao projeto neoliberal na década de 1990, afetou diretamente as políticas sociais, e também a política de educação, incidindo na ampliação maciça da oferta de ensino superior na modalidade privada. Ressalte-se que houve um significativo avanço da oferta de ensino superior em instituições públicas (universidades, institutos federais, principalmente) a partir dos anos 2000, mas o modelo de educação pública e gratuita para este nível de ensino não tem crescido no mesmo sentido da oferta no ensino privado. Essa lógica, associada à crescente perda de direitos já garantidos à classe trabalhadora com a Constituição de 1988 e a cada vez maior precariedade nas condições de trabalho, avolumam as justificativas para que os movimentos paredistas obtenham adesão cada vez maior na categoria profissional.

As mudanças que perpassam a formação superior, já se conformam com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, mas a Reforma Universitária implantada no Governo Lula, a partir de 2003, levou a cabo a coroada privatização da educação superior também com recursos públicos diretos, com a criação do PROUNI e a reestruturação do FIES. Nas palavras de Martins (2013, p. 31) é preciso perceber as contradições no discurso de um governo que se por um lado

[...] aponta a democracia como método e como fim da Reforma [...] e evoca razões republicanas e estatais, reforçando o compromisso do Estado em oferecer o ensino superior e regular a oferta na área privada [por outro, traz] uma diluição dos conceitos público e privado, em vantagem para a ampliação do ingresso e fixação do setor privado no ensino superior brasileiro. (MARTINS, 2013, p. 31).

No caso do Serviço Social, essa expansão levou a um aumento significativo de cursos em instituições privadas, ainda que a abertura de cursos em universidades públicas (em novas universidades, mas também em grandes universidades, como por exemplo UFBA, UNIFESP e UFRGS) e trouxe um grande impacto, principalmente pela expansão do curso na modalidade a distância.

A formação em Serviço Social na atualidade resulta da articulação de entidades representativas da categoria e traz como fundamento “[...] a defesa de um projeto profissional vinculado a um projeto de sociedade no horizonte estratégico da ampliação dos direitos, na direção da emancipação humana” (ABEPSS, 2009, p. 2-3). A

ampliação da oferta nessa área leva a identificar a necessidade de refletir sobre o estágio como imperativa, haja vista sua peculiaridade no processo de formação.

O estágio supervisionado constitui-se num momento privilegiado da formação acadêmica no Serviço Social brasileiro, especialmente por permitir a escuta de três sujeitos envolvidos nesse processo (estudante, supervisor de campo e supervisor acadêmico), na compreensão de que a formação profissional não se esgota na Unidade de Formação Acadêmica, mas se desenvolve também nos espaços ocupacionais em que se inserem assistentes sociais. Essa formação baseia-se em princípios, dentre os quais pode-se salientar a articulação entre universidade e sociedade e entre formação e exercício profissional, a indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e de campo, interdisciplinaridade, unidade teoria-prática e indissociabilidade entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, e articulação entre ensino, pesquisa e extensão (ABEPSS, 2009).

Ao mesmo tempo em que se defende os princípios acima, observa-se que a atual crise política e econômica brasileira, evidenciada com uma redução ainda maior do Estado na condução das políticas sociais, reforça a contrarreforma na Educação Superior, com um progressivo contingenciamento de recursos da política de educação pública e injeção de recursos na iniciativa privada, por meio de financiamento público em instituições privadas. Castro (2010), ressalta que na lógica da expansão do setor de serviços no capitalismo “[...] a educação superior, assim como a saúde e a previdência, passam a ser vistas como mercadorias a serem adquiridas no mercado” (CASTRO, 2010, p. 199). Só para ilustrar, na modalidade a distância o Censo de Educação Superior de 2013 aponta a existência de 86,6% da oferta de ensino superior na iniciativa privada. (INEP, 2014). Deve-se considerar também que além do crescimento dessa modalidade o Censo indica que em apenas seis das 27 unidades federativas no Brasil há mais estudantes matriculados no ensino público: Paraíba, Santa Catarina, Paraná, Roraima e Tocantins.

Isso leva à necessidade de refletir sobre o ensino superior no Brasil e as mudanças no modelo de gestão, como sinaliza Chauí (1999), uma vez que dos mais de sete milhões de estudantes inseridos/matriculados nesse nível de formação no ano de 2013, pouco mais de dois milhões estão matriculados na instituição pública. Ressalte-se

que do total de 2.391 instituições de ensino, são 301 instituições públicas e 2.090 organizações privadas, e nos níveis de ensino, a maioria das matrículas em graduação e em cursos sequenciais estão localizadas na rede privada, enquanto no caso da pós-graduação há inversão dessa lógica, conforme aponta o Censo (INEP, 2014).

No caso do Serviço Social, observe-se que em 2005 havia 231 cursos no Brasil, sendo 178 em organizações privadas e 53 em instituições públicas (Simões, 2007), já em maio de 2011 há quase o dobro de curso, num total de 418 cursos, sendo 66 em instituições públicas (ABEPSS; CFESS, 2011). Trazer essas reflexões para o Serviço Social justifica-se pela necessidade de compreender a contrarreforma do Estado e as implicações para um projeto profissional que defende a expansão da educação superior pública, gratuita e laica, como um eixo importante da compreensão da formação profissional numa sociedade onde a desigualdade de classes ainda se constitui marco regulador.

A partir do foco no estágio supervisionado, a formação profissional apresenta desafios que devem ser entendidos como elementos para análise. Assim o presente texto busca abordar alguns elementos necessários para essa reflexão, tendo por base duas temáticas que inter-relacionam e interferem no debate: a compreensão da atualidade da educação superior pública no Brasil; e a compreensão do estágio como um importante componente da formação profissional em Serviço Social. Busca-se concluir o texto com alguns aspectos sobre a formação profissional e os desafios que permeiam a atuação do assistente social, tendo como foco uma experiência na supervisão acadêmica no nordeste brasileiro.

## **UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA E O OCASO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA ATUALIDADE**

Tratar da educação superior no Brasil exige, primeiramente, entender o modelo de universidade hoje em voga no país: de instituição pública, as universidades públicas transformam-se em organizações (CHAUI, 1999). Isso significa ser definida por uma outra prática social, qual seja, a de sua instrumentalidade, na qual

É regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso, que para a instituição universitária é crucial, é, para a organização, um dado de fato [...] A

instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. (CHAUI, 1999, não paginado).

Cumprе ressaltar que na formação brasileira recente, a educação superior no contexto pós Guerra Fria, baseou-se em princípios de uma modernização conservadora que teve por base o modelo de universidade estadunidense com a adoção do golpe militar na década de 1960, com adoção de programas de colaboração que “[...] vinham sendo desenvolvidos antes do Golpe e, embora com objetivos frequentemente desvinculados da Guerra Fria, difundiram o modelo estadunidense de educação superior como o modelo por excelência para o Brasil” (LEHER; LOPES, 2008, p. 8).

O modelo de universidade, e de ensino superior no país, passou por profundas mudanças em decorrência da intervenção militar no governo brasileiro nos anos de 1960 e, se por um lado expressou formas de “[...] repressão aos estudantes e professores, censura à produção intelectual e aos debates políticos, alteração de sua estrutura e dinâmica de funcionamento e no seu reordenamento institucional face aos interesses do capital – ela também se constituiu em espaço de resistência” (ALMEIDA, 2009, p. 641).

A universidade passa por processo de refuncionalização, a partir de 1968, já com o incentivo à privatização da educação superior por meio da criação de novas instituições de ensino e mesmo com a estruturação e hierarquização da carreira docente, ainda que em níveis diferenciados de contratos trabalhistas. (ALMEIDA, 2009; LEHER; LOPES, 2008).

Nesse processo, consolida-se em finais do século XX o modelo de universidade operacional, um modelo que sustenta educação superior desde a década de 1990, em decorrência da opção do Estado brasileiro pelos princípios neoliberais e naturaliza-se como um espelho da forma atual do capitalismo.

Desponta-se uma “incapacidade” de compreender a totalidade da vida social, fruto da invasão pós-moderna no processo de conhecimento, que reflete significativamente na educação superior, e, por conseguinte, nas instituições que a “operam”. Nesse sentido, no último quartel do século XX observou-se uma transição significativa para o que hoje ainda se observa como universidade operacional. Há que se

considerar que a ideia de universidade voltada diretamente para o conhecimento, foi superada no Brasil pela universidade funcional, que se volta diretamente para o mercado de trabalho e hoje volta-se para si mesma, enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos (CHAUI, 1999).

Algumas características que aportam esse modelo de universidade atual já eram evidenciadas desde a década de 1970, principalmente em decorrência de duas formas de contratação de pessoal docente, uma pelas instituições de caráter autárquico, com garantia de regime jurídico estatutário, mas com menor salário, e outra de caráter fundacional, cujo salário docente era mais valorizado, mas o regime de menos segurança jurídica, o que levou à uma luta da categoria no sentido de unificar essa condição do trabalho docente. (LEHER; LOPES, 2008).

O que se esperar dessa organização se não o que já se exacerba em pleno século XXI: defesa do produtivismo científico, com criação de parâmetros voltados para o desenvolvimento científico; excesso de carga horária em sala de aula, numa contraposição ao tripé ensino-pesquisa-extensão fundamental à educação superior; subsunção da vida acadêmica a editais públicos e privados, numa forte incorporação da lógica de mercado ao processo de produção de conhecimento científico (TREIN; RODRIGUES, 2011; LEHER; LOPES, 2008).

As chaves para compreensão dessa organização na atualidade podem ser observadas também nos papéis de um governante que teve apoio de grande parcela da população em razão da sua capacidade de arregimentar apoio de vários lados para implantar uma reforma universitária que aprofundou a programática privatização da educação. Martins (2013, p. 30), ao analisar o discurso do governo a solicitar apoio, lembra que “as principais justificativas apresentadas pelo governo em relação à Reforma Universitária vão no sentido de reconhecer e viabilizar um compromisso histórico das Universidade públicas com o desenvolvimento socioeconômico do país”.

Posicionamentos contrários e críticos à Reforma Universitária são marcados pelas entidades dos trabalhadores e, inicialmente, de estudantes, uma vez que

Perceberam a interpenetração e a difusão do público e do privado e um projeto que, de início previa isenções ao setor privado, que poderia chegar à ordem de R\$ 3 bilhões para gerar até 140 mil vagas (no máximo). Na mesma época, em 2004, a ANDIFES apresentou um estudo afirmando que seria possível, com um investimento de R\$ 1 bilhão, criar 400 mil vagas em cursos noturnos nas universidades públicas federais [...]. (MARTINS, 2013, p. 31).

A lógica da universidade operacional, pode-se dizer, já se consolida e as implicações, que se agudizam em razão do aprofundamento da implantação dos princípios neoliberais, que levam ao capital avançar com o crescimento de medidas antissociais por meio da contrarreforma do Estado: “[...] amplia-se o espaço de trabalho precário, intensifica-se a produtividade do trabalho, reduzem-se direitos sociais e trabalhistas e, reduzindo a função do Estado, privatizam-se políticas e direitos sociais” (GUMARÃES; MONTE; FARIAS, 2013, p. 36).

Guimarães, Monte e Farias (2013), ao analisarem a evolução das instituições de ensino superior no período de 1995 a 2011, sinalizam que mesmo com crescimento de instituições públicas nos governos Lula e Dilma, em termos absolutos houve um incremento da privatização da educação superior, de forma que entre 2002 e 2011 o percentual de instituições privadas permaneceu no patamar de 88,0% do total de instituições superiores. Nesse sentido, para os autores, faz-se necessário compreender três aspectos que interferem no trabalho docente: o produtivismo acadêmico, a instensificação do trabalho e a precarização, como também sinalizam Trein e Rodrigues (2011) e Leher e Lopes (2008).

As implicações desse modelo de universidade atinge diretamente o Serviço Social, por se tratar de uma profissão que, deliberada e prioritariamente, traz como objetivo do projeto profissional a opção por uma sociedade sem dominação de classes e cuja justiça social seja um dos elementos que conformem a formação profissional, numa clara rota de colisão com o modelo de educação superior em vigência. No caso do estágio supervisionado esse perfil depara-se com uma realidade que deve ser cada vez mais decifrada, a fim de superá-la.

#### **ESTÁGIO EM SERVIÇO SOCIAL NA CONTRACORRENTE DA PRECONIZADA FORMAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA**

O modelo de universidade operacional atinge diretamente o que propõem as diretrizes curriculares construídas pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS). O que isso quer dizer? Ao contrário do que se define para a formação de profissionais para o mercado, ou para atender à gestão, no Serviço Social busca-se uma formação amparada em três dimensões: teórico-metodológica, ético-

política e técnico-operativa; dimensões que devem dar conta de apreender a dinâmica da realidade para que se possa intervir na realidade social.

O estágio é percebido, nesse sentido, como uma atividade curricular de inserção de estudantes em espaços ocupacionais. Um momento da formação acadêmica que tem por objetivo a aproximação do exercício profissional capacitação, como definem as diretrizes curriculares da área (MEC, 2002). Cabe ressaltar que as diretrizes curriculares evidencia como perfil para formandos em Serviço Social, o de profissional que ao atuar nas expressões da questão social, seja capaz de formular e implementar “[...] propostas de intervenção para o seu enfrentamento, com capacidade de promover o exercício pleno da cidadania e a inserção criativa e propositiva dos usuários do Serviço Social no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho” (MEC, 2002, não paginado).

No âmbito da formação profissional, o estágio capacita profissionais no exercício da profissão, uma vez que a supervisão de estágio é uma atribuição privativa de assistentes sociais, prevista no artigo 5º da Lei 8.662/93, que regulamenta a profissão de assistente social. (BRASIL, 1993).

O conjunto de competências e habilidades requeridas nas diretrizes curriculares aprovadas pelo MEC reforçam uma formação que tanto *atende* ao modelo de ensino superior em evidência, quanto *permite* a existência de possibilidades de construção de uma proposta pedagógica que busque no projeto profissional do Serviço Social brasileiro, a sustentação para uma formação crítica da realidade social e criativa para superar os desafios que essa realidade impõe às profissões.

O estágio supervisionado entra aqui como uma proposta político-pedagógica articulada a um projeto profissional posicionado na defesa dos interesses da classe trabalhadora (classe majoritária na sociedade) e do compromisso com a autonomia, a plena expansão e a emancipação dos indivíduos sociais. A concretização dos princípios desse projeto, já consolidado na década de 1990, é um desafio no cotidiano docente porque requer uma formação capaz de fundamentar, teórica e metodologicamente, e instrumentalizar para a análise da realidade social.

A ABEPSS (2009, p. 10) ao apontar como necessária a formação “[...] dirigir-se para a construção de alternativas e estratégias profissionais que contribuam para a defesa dos interesses da classe trabalhadora [...]” ressalta a oposição à sua redução à racionalidade instrumental

[...] o que exige do estágio supervisionado curricular possibilitar experiências que ultrapassem o atendimento exclusivo das novas demandas do mercado de trabalho, ampliando os horizontes da formação do profissional com o desenvolvimento de competências técnico-operativas, compromisso ético-político e sustentação teórico-metodológica (ABEPSS, p. 2009, p.10).

O estágio constitui-se “[...] 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” (ABEPSS, 2009, p. 11)

Mas se é importante considerar esse momento em sua importância na formação, não se deve desconsiderar as condições objetivas as quais estão submetidas supervisores acadêmico e de campo. É comum no projeto pedagógico dos cursos de Serviço Social, especialmente aqueles de cursos na modalidade presencial, indicar a supervisão direta de estágio com esses dois sujeitos, pois no processo de estágio estão em articulação duas unidades/instituições, a UFA e a instituição campo de estágio. A Resolução CFESS n.º 533/2008, no seu artigo 2º define a supervisão direta como

[...] atividade privativa do assistente social, em pleno gozo dos seus direitos profissionais, devidamente inscrito no CRESS de sua área de ação, sendo denominado supervisor de campo o assistente social da instituição campo de estágio e supervisor acadêmico o assistente social professor da instituição de ensino. (CFESS, 2008, não paginado).

Articulam-se no processo de supervisão as condições éticas e técnicas do exercício profissional, além de outros mecanismos que dão suporte ao trabalho do assistente social nos diversos espaços ocupacionais onde atua (CFESS, 2006). Cabe ressaltar que se exige dessa relação a competência profissional, que se vincula a um projeto profissional “[...] inovador e crítico, com fundamentos históricos e teórico-metodológicos hauridos na tradição marxista, apoiado em valores e princípios éticos radicalmente humanistas e nas particularidades da formação histórica do país” (IAMAMOTO, 2009, p. 18).

Assim, a competência profissional significa compreender que nas relações sociais instituídas na divisão de trabalho capitalista, a burocracia cinde os interesses particulares do interesse geral, na relação entre o público e o privado, e reforça a inversão na forma de tratar os homens e as coisas, quer dizer a competência crítica deve ser compreendida como indica Iamamoto (2009, p. 17) no sentido “de desvendar os

fundamentos conservantistas e tecnocráticos do discurso da competência burocrática” que muitas vezes invade o exercício profissional.

Importa destacar, na contracorrente dessa atuação, a competência crítica gerada pela capacidade de uma atuação amparada na socialização das informações como perspectiva de acesso aos direitos dos usuários (SILVA, 2000). A socialização das informações configura-se também como efetivação da cidadania, pois se trata de um processo de politização voltado à reflexão e crítica. Esse processo desenvolve-se por meio do estabelecimento de uma relação democrática entre o saber profissional, institucional e político do assistente social e o saber do usuário, com vista a elevar o seu poder na consecução do direito (SILVA, 2000).

As exigências contemporâneas para o exercício do Serviço Social estão vinculadas a três dimensões, que se inter-relacionam, quais sejam: a dimensão do conhecimento teórico-metodológico consistente; a dimensão do compromisso ético e político presente no código de ética profissional do assistente social – CEPAS; e a dimensão da capacitação técnico-operacional, traduzida nas estratégias de ação direcionadas aos interesses e necessidades dos usuários dos serviços (SILVA, 2000).

A capacitação para atender as exigências estão postas na atualidade pela própria dinâmica da atuação profissional, que depende da relativa autonomia de que dispõe o assistente social, uma vez que essa autonomia “[...] é dependente da correlação de forças econômica, política e cultural em nível societário e se expressa, de forma particular, nos distintos espaços ocupacionais construídos na relação com sujeitos sociais determinados” (IAMAMOTO, 2009, p. 39).

Nesse sentido, as três dimensões ressaltadas por Silva (2000), que, de acordo com as diretrizes curriculares para os cursos de Serviço Social, compõem os projetos políticos pedagógicos nas UFA’s, devem ser compreendidas como inerentes à formação acadêmica para lidar com o cotidiano profissional e sugere: a apropriação da realidade social e das demandas e possibilidades de ação profissional, uma vez consistente a dimensão teórico-metodológica; a apropriação e realização dos compromissos presentes no CEPAS, tendo em vista os princípios nele inseridos; e, junto à capacitação técnico-operacional, para consolidar o projeto profissional da categoria.

A apropriação dessas dimensões interfere diretamente no exercício profissional na atualidade, o que traz rebatimentos no processo de estágio. A dinâmica da sociedade mostra que no âmbito dos serviços sociais, o trabalho profissional desenvolve-se numa contradição: Silva (2000, p. 121) lembra que ao mesmo tempo em que para o capital “[...] os serviços sociais constituem formas de socializar os custos da reprodução da força de trabalho[...]”, para os trabalhadores e usuários os serviços são necessários, mesmo que insuficientes, para atender às necessidades básicas, ou, como denuncia Iamamoto (2009, p. 40), “[...] re-elaboradas na óptica dos empregadores no embate com os interesses dos usuários dos serviços profissionais”.

Observe-se que no processo de estágio essa problematização permite compreender a relação entre exercício profissional e formação acadêmica e deve ter em foco, além da legislação pertinente, a percepção da dinâmica social para compreender os desafios postos na educação superior. O crescimento dos cursos superiores no Brasil, intensificado com a ampliação do setor privado no ensino, iniciado na década de 1990 e impulsionado com os programas de financiamento a partir dos anos 2000, comprometeu significativamente o projeto de formação em Serviço Social defendido pelas entidades da categoria – ABEPSS, CFESS e ENESSO.

Os desafios profissionais e acadêmicos impostos ao Serviço Social brasileiro na atualidade são inúmeros, dentre os quais, Iamamoto (2009, p. 43) ressalta: 1) uma formação rigorosa no trato teórico-metodológico, para que se possa compreender e analisar o processo de desenvolvimento do capitalismo, e as formas particulares que o realiza no Brasil sob a hegemonia do capital financeiro. Essa formação deve considerar as implicações para as políticas públicas e suas refrações no exercício profissional; 2) a necessidade de acompanhar a qualidade da formação ante o aumento significativo do ensino privado e, principalmente, na modalidade a distância; 3) “articulação com entidades, forças políticas e movimentos dos trabalhadores no campo e na cidade em defesa do trabalho e dos direitos civis, políticos e sociais”; 4) afirmação do projeto profissional no cotidiano, com vistas a adensar as lutas em defesa da ampliação e preservação dos direitos conquistados, com especial atenção à participação nos espaços de representação e fortalecimento das formas de democracia direta; 5) manter atitude crítica na defesa das condições de trabalho, bem como da qualidade dos serviços, de forma a potencializar a autonomia profissional.

Esses desafios, numa realidade de projeto de formação superior adversa, ganha contornos que o processo de estágio pode ressaltar, por se constituir em momento em que a inserção de estudantes no campo de estágio.

### **CONCLUINDO: DESAFIOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL**

A supervisão no processo de estágio é o lócus privilegiado onde os desafios se mostram recorrentes, e tem uma função pedagógica que insere dimensões sócio-profissional, ética e política e que “[...] no contexto da crise contemporânea e de seus impactos no Estado, nos espaços sócio-ocupacionais, nas demandas e no exercício profissional, constitui-se, ainda, uma lacuna a ser preenchida pela produção teórico-bibliográfica crítica” (GUERRA; BRAGA, 2009, p. 533).

Dada a importância da supervisão no processo de estágio, principalmente pela relação que se estabelece entre as duas instituições envolvidas – instituição de ensino, ou UFA, e instituição de campo, e entre os sujeitos, pode-se enfatizá-la como espaço de realização de ensino-aprendizagem numa perspectiva aprimoramento, tanto da formação acadêmica, quanto do exercício profissional. Guerra e Braga (2009, p. 535) entendem a imprescindibilidade da supervisão na formação e capacitação profissional permanente, “[...] que se realiza por meio da formulação e implementação de políticas e serviços sociais”.

Trata-se de um processo, continuam as autoras, de estímulo, provocação, acompanhamento e contribuição, cuja finalidade é operacionalizar a intervenção profissional. Por outro lado, observa-se que ainda que se tenha por norte essa direção, a produção da temática não se constitui um forte na produção do Serviço Social na América Latina, e especialmente no Brasil (GUERRA; BRAGA, 2009).

Ainda que a estrutura das instituições públicas estejam cada vez mais subsumidas na lógica da sociabilidade capitalista, há caminhos que possibilitam ir de encontro ao que está exposto, no sentido da defesa do projeto profissional. Há que se observar as formulações que orientam a gestão da educação superior, que integra um esforço formulado por organismos multilaterais, que subsumem os processos pedagógicos (ALMEIDA, 2009).

Um dos caminhos está amparado na dimensão jurídico-formal, na qual a legislação da área ainda se direciona para o que preconiza a direção social da profissão. Como exemplo, observe-se a Lei 8.622 (BRASIL, 1993), que no âmbito da regulamentação da profissão de assistente social, define como competências – Art. 4º, e atribuições privativas – Ar. 5º, dentre outras: o planejamento, organização e administração de programas e projetos; elaboração, execução e avaliação de políticas sociais; orientação de indivíduos e grupos no sentido da defesa dos direitos; assessoria e consultoria a movimentos sociais; realização de estudos socioeconômicos com usuários para fins de benefícios sociais; *assumir, no magistério de Serviço Social tanto a nível de graduação como pós-graduação, disciplinas e funções que exijam conhecimentos próprios e adquiridos em curso de formação regular; treinamento, avaliação e supervisão direta de estagiários de Serviço Social*. Almeida (2009, p. 645), porém, alerta que o trabalho docente enfrenta uma tensão que se revela pela implantação das diretrizes curriculares, colidente com as mudanças da Lei de Diretrizes e Bases, junto a condições de trabalho cada vez mais precárias e da exigência de produtividade, “que submetem a autonomia intelectual, a capacidade criativa e as práticas pedagógicas a um conjunto de inovações e procedimentos alheios às referências que de fato deveriam pautar o trabalho acadêmico”.

Torna-se evidente a tensão entre projeto profissional, que afirma ao assistente social a sua autonomia para realizar o seu trabalho profissional com liberdade e a condição de trabalhador assalariado – tanto o supervisor acadêmico quanto o supervisor de campo, cujas ações são submetidas às determinações empregadores, aos quais individualmente forjados a subordinar-se, ainda que coletivamente possam rebelar-se. Ressalte-se que ainda que se possa, dada a autonomia docente em instituições públicas, apontar possibilidades de superação de algumas condições limitadoras do pleno desenvolvimento do projeto profissional via projeto pedagógico, as questões institucionais no campo de estágio estão além da interferência direta da UFA. Em face dessas considerações, e com base numa experiência de estágio na supervisão acadêmica, pode-se apontar os seguintes desafios da atuação no contexto do estágio supervisionado no Brasil:

- necessidade de capacitação continuada de supervisores, na perspectiva de ampliação da percepção do estágio como um dos componentes curriculares de síntese da

formação acadêmica. A capacitação continuada, expressa em forma de cursos de atualização ou especialização, atividades institucionais conjuntas, ou mesmo produção bibliográfica coletiva (aqui incluído o estudante), tem como objetivo oportunizar esses sujeitos da supervisão problematizem o estágio como inerente à formação, mas também ao exercício profissional;

- reflexão contínua no processo de estágio sobre a condição de trabalhador assalariado do assistente social, de forma a permitir descortinar as nuances que permeiam o estágio supervisionado, seja obrigatório, seja não obrigatório. O marco jurídico-normativo apresenta aspectos pertinentes ao significado e desenvolvimento do estágio supervisionado, mas não se pode perder de vista que este realiza-se sob supervisão de um determinado trabalhador e as condições de trabalho passa a ser um importante aspecto nesse processo;

- reflexão crítica sobre os espaços sócio-ocupacionais onde atuam assistentes sociais, sejam aqueles vinculados historicamente à profissão, sejam novas demandas postas, no sentido de compreender a lógica que os imprime na sociedade capitalista. Os espaços sócio-ocupacionais devem ser percebidos como espaços reais de inserção profissional, sem perder de vista que há, além do marco jurídico formal, uma perspectiva ética-política sobre as ;

- apropriação do marco legal que dá sustentação ao exercício do Serviço Social, com especial atenção ao conjunto de resoluções do CFESS voltadas ao trabalho profissional, como aspecto primordial para possibilitar o papel e o significado da profissão em determinados espaços ocupacionais;

- abertura de campos de estágio em conformidade com o que preconiza a Política Nacional de Estágio da ABEPSS e a Resolução 533/2008, do CFESS, com o acompanhamento devido das UFA's, na perspectiva de que a defesa do compromisso com uma formação acadêmica e profissional com qualidade também se estabelece nos campos de estágio;

- a necessidade de criação de espaços de reflexão coletiva sobre o estágio, como por exemplo o Fórum de Supervisores, com o apoio das UFA's, instituições

campos de estágio e do Conselho Regional de Serviço Social – CRESS, bem como de outras entidades da categoria.

Esses desafios não são os únicos, mas aqui se apontam possibilidades para superá-los, e traduzi-los no que propõe o projeto profissional do Serviço Social de forma a alcançar uma formação crítica e competente dos sujeitos envolvidos no processo do estágio.

## Referências

- ABEPSS. **Política nacional de estágio**. 2009. Disponível em <[http://www.cfess.org.br/arquivos/pneabepss\\_maio2010\\_corrigeida.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/pneabepss_maio2010_corrigeida.pdf)>.
- ABEPSS; CFESS. As entidades do Serviço Social brasileiro na defesa da formação profissional e do projeto ético-político. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 108, 2011.
- ALMEIDA, N. L. T. Magistério, direção e supervisão acadêmica. *In*: CFESS & ABEPSS (Eds.). **Serviço social, direitos sociais e competências profissionais**. Brasília (DF): CFESS/ABEPSS, 2009.
- BRASIL. **Regulamentação da profissão de assistente social**. Lei 8.662. 1993. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8662.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8662.htm)>.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES n.º 15/2002**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES152002.pdf>>.
- CASTRO, A. B. B. Política educacional e direitos sociais: reconfiguração do ensino superior no Brasil. *In*: BOSCHETTI, I.; *et al.* (orgs.). **Capitalismo em crise, política social e direitos**. São Paulo: Cortez, 2010.
- CFESS. **Resolução 533/2008**. Regulamentação da supervisão direta de estágio no Serviço Social. 2008. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/js/library/pdfjs/web/viewer.html?pdf=/arquivos/Resolucao533.pdf>>.
- CFESS. **Resolução 493/2006**. Dispõe sobre as condições éticas e técnicas do exercício profissional do assistente social. 2006. Disponível em: <[http://www.cfess.org.br/js/library/pdfjs/web/viewer.html?pdf=/arquivos/Resolucao\\_493-06.pdf](http://www.cfess.org.br/js/library/pdfjs/web/viewer.html?pdf=/arquivos/Resolucao_493-06.pdf)>.
- CHAUI, M. A universidade operacional. **Folha**. 1999. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs09059903.htm>>.

GUERRA, Y.; BRAGA, M. E. Supervisão em Serviço Social. CFESS; ABEPSS (Eds.). **Serviço social, direitos sociais e competências profissionais**. Brasília (DF): CFESS/ABEPSS, 2009.

GUIMARÃES, A. R., MONTE, E. D., FARIAS, L. M. O trabalho docente na expansão da educação superior brasileira: entre o produtivismo acadêmico, a intensificação e a precarização do trabalho. **Universidade e Sociedade**, Brasília (DF), ano 22, n. 52, 2013.

IAMAMOTO, M. V. O serviço social na cena contemporânea. *In*: CFESS & ABEPSS (Eds.). **Serviço social, direitos sociais e competências profissionais**. Brasília (DF): CFESS/ABEPSS, 2009.

INEP. **Censo da educação superior 2013**. 2014. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/apresentacao/2014/colativa\\_censo\\_superior\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/colativa_censo_superior_2013.pdf)>.

LEHER, R.; LOPES, A. **Trabalho docente, carreira e autonomia universitária e mercantilização da educação**. 2008. Disponível em: <[http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom\\_seminario\\_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Roberto%20Leher.pdf](http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Roberto%20Leher.pdf)>.

MARTINS, A. Expansão universitária: discurso e justificação. **Universidade e Sociedade**, Brasília (DF), ano 22, n. 52, 2013.

SILVA, M. L. L. Um novo fazer profissional. CFESS & ABEPSS (Eds.). **Capacitação em serviço social e política social**. Módulo IV: O trabalho do assistente social e as políticas sociais. Brasília (DF): CEAD/UnB, 2000.

SIMÕES, P. **Cursos de serviço social no Brasil. Catálogo**. 2007. Disponível em: <[http://www.pbcom.com.br/lab10/publicacoes\\_teste/docs/cursos\\_de\\_servico\\_social.pdf](http://www.pbcom.com.br/lab10/publicacoes_teste/docs/cursos_de_servico_social.pdf)>.

TREIN, E.; RODRIGUES, J. O mal-estar na academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, 769-792, 2011. Disponível em: <doi 10.1590/S1413-24782011000300012>.