

Estágio em Serviço Social: desafios e contradições na efetivação de uma proposta processual de ensino-aprendizagem

José Carlos do Amaral Junior*

RESUMO:

Esse artigo apresenta uma análise bibliográfico-documental sobre o estágio supervisionado em Serviço Social, suas contingências históricas e seus desafios e contradições no contexto do ultraneoliberalismo. Por meio de um percurso crítico-analítico, foi possível observar que o estágio nos cursos brasileiros de Serviço Social acompanhou até certa medida os movimentos educacionais prevalentes, sofrendo também influxos dos aportes teórico-metodológicos que eram predominantes historicamente na formação profissional. Essa estrutura se modificou substancialmente a partir da incursão pela Teoria Social Crítica e maturidade intelectual da profissão, ocorrida nos anos 1980-1990, em que o estágio supervisionado passou a ser mais debatido e a ser conformado centrado no caráter ensino-aprendizagem. No entanto, o cenário ultraneoliberal coloca desafios e contradições na efetivação dessa proposta, principalmente porque desestruturada e desregulamenta o trabalho e o ensino, ao passo que também ergue entraves para um projeto e prática profissional transformadoras.

Palavras-chave: Estágio; Serviço social; Ultraneoliberalismo.

* Doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade. Assistente Social e Historiador.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9983-4181>
E-mail: jcamaral1987@gmail.com

Internship in Social Work: challenges and contradictions in implementing a teaching-learning process proposal

ABSTRACT:

This article presents a bibliographic-documentary analysis of the supervised internship in Social Work, its historical contingencies and its challenges and contradictions in the context of ultra-neoliberalism. Through a critical-analytical path, it was possible to observe that the internship in Brazilian Social Work courses followed to a certain extent the prevailing educational movements, also suffering influxes of theoretical-methodological contributions that were historically predominant in professional training. This structure changed substantially following the incursion into Critical Social Theory and the intellectual maturity of the profession, which occurred in the 1980s-1990s, in which the supervised internship began to be more debated and centered on the teaching-learning nature. However, the ultra-neoliberal scenario poses challenges and contradictions in the implementation of this proposal, mainly because it is unstructured and deregulates work and teaching, while it also raises obstacles to a transformative project and professional practice.

Keywords: Internship; Social work; Ultraneoliberalism.

Introdução

O estágio obrigatório é parte hoje da realidade dos cursos de nível superior no Brasil, configurando elemento importante das grades curriculares na formação de novos profissionais em distintas modalidades. Sua história geral remonta à necessidade de colocar o estudante em contato com a realidade, para que seu processo formativo se complete a partir do concreto.

No Brasil, embora a legislação específica sobre o estágio nos ambientes de educação formal seja relativamente recente, tendo surgido após os anos 1990, tem-se larga tradição com a formação de novos profissionais que incluía, em certa medida, um momento de contato com a realidade objetiva. Importante destacar, no entanto, que nem sempre no curso da história os modelos de estágios implementados nos diferentes processos educativos assumiram o mesmo formato, assim como hoje, apesar da legislação vigente, variações de toda ordem costumam ocorrer, acompanhando a história da educação brasileira e suas oscilações.

Para o Serviço Social atual, renovado após a incursão pelo materialismo histórico-dialético e adentrando pós-1990 sua maturidade intelectual, o estágio supervisionado passa a figurar lugar especial, pois altera-se historicamente seu entendimento no curso do processo formativo de novos profissionais. Essa mudança, importante destacar,

não ocorreu de forma homogênea nos distintos processos de formação das diversas profissões. Lembre-se aqui das características históricas que formam um sistema de ensino muito diverso, altamente credencialista (focado em fornecer credenciais de trabalho), praticista e fortemente regulamentado no Brasil (Schwartzman, 2004). O autor destaca, por exemplo, que o formato de expansão dos cursos superiores no Brasil favoreceu esse exoesqueleto, focado no preparo de profissionais para atender demandas específicas de um mercado de trabalho muito anárquico, salvo as exceções dos cursos “imperiais¹” que, na contramão, mantiveram-se elitistas e pretensamente intelectualistas por muitas décadas. Esse processo histórico abre diversas disparidades entre os diferentes campos formativos, resultando em particularidades que devem ser consideradas. Portanto, parte-se nesse texto do pressuposto inicial que o entendimento do estágio supervisionado no contexto do Serviço Social pode até refletir a realidade educacional brasileira em certa medida, mas desnuda-se em um terreno concreto dotado de especificidades. Sobre elas, dessa maneira, é importante discorrer e analisar, para colocar à luz da totalidade, no trânsito para a singularidade, o que há de particular nessa discussão².

Nesse campo, o estágio supervisionado em Serviço Social está longe de ser assunto pacificado. A atualidade do tema está em que, integrando tanto o projeto profissional vigente para o Serviço Social, como a dupla junção de formação de novos profissionais com o compromisso daqueles já formados, as maneiras concretas a partir das quais esse processo se desenvolve pode influenciar sobremaneira não só os processos de trabalho, mas também as conquistas históricas da categoria. Por isso ainda se discute o estágio supervisionado no Serviço Social com a voracidade de quem defende, frente aos avanços cada vez mais conservadores, um projeto profissional que tem como horizonte determinado projeto societário. Projeto esse que se pretende contra hegemônico e, tendo sido formatado no contexto paradoxal do avanço neoliberal no Brasil, enfrenta desde a sua origem desafios de toda ordem em sua concretização.

Dessa maneira, esse texto está organizado em três partes, a saber: (1) em um primeiro momento, será abordado o estágio de maneira geral e sua incursão pelo Serviço Social, buscando demonstrar as contingências históricas da sua processualidade; (2) posteriormente, na segunda parte, o foco está dado na configuração que o estágio supervisionado assumiu a partir das novas Diretrizes Curriculares da ABEPSS, de 1996, e seu caráter pedagógico nessa nova proposta; e (3), na terceira parte, será feita uma análise crítica a partir da atualidade, intentando demonstrar como se abrem diversos desafios para o estágio enquanto parte constituinte do trabalho e formação profissional do assistente social.

As contingências históricas do estágio em Serviço Social

Em termos legais, a Lei nº 9.394, de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Brasil, 1996), conhecida como LDB, trata o assunto de forma pouco específica, passando para as Instituições de Ensino a responsabilidade de regulamentar seus processos de estágio. O estágio obrigatório e não obrigatório, portanto, não foram alterados substancialmente pelo disposto na LDB, prolongando a tratativa que, de uma maneira ou de outra, já existia nas instituições de ensino. Foi somente mais tarde, em 2008, que a Lei Geral do Estágio foi promulgada, Lei nº 11.788 (Brasil, 2008). De forma bastante curta, esse dispositivo legal surgiu especificando que o estágio é parte integrante da formação pedagógica dos cursos, elaborando em seu texto uma diferenciação entre o que configuravam estágios e aquilo classificado como trabalhadores inseridos formalmente no mercado de trabalho. Essa diferenciação legal, que será citada mais adiante em uma análise crítica, estabelece bases importantes para a configuração do processo de estágio atual: além de contrastá-lo com o trabalhador empregado, estabelece a carga horária máxima permitida, as condições gerais para que se realize o estágio, a necessidade de supervisão, bem como destaca sua centralidade pedagógica. Esses são, em termos gerais, os elementos do arcabouço legal que estrutura o estágio obrigatório e não obrigatório do ensino superior brasileiro, que não passa sem críticas. Portanto, apesar do avanço nas regulamentações existentes, abre-se um espaço profícuo para que diversas práticas reconhecidas como “estágio” mantenham estruturas anteriormente vigentes.

Para entender os impactos dessa regulamentação no Serviço Social, no entanto, é preciso retomar aos seus fundamentos, articulando história, teoria e método. Lembrando que o primeiro curso de Serviço Social foi implementado em 1936, na Era Vargas, como demanda do capitalismo na intervenção planejada sobre os estratos urbano-industriais da classe trabalhadora. Sobre esse tema há vasta literatura, mas cita-se Iamamoto e Carvalho (2014) e Paulo Netto (2011, 2018). Os autores demonstram, portanto, como demandado pela burguesia para lidar com expressões da Questão Social à época, o Serviço Social se estrutura como profissão altamente vinculada à prática, fortemente associada às formas pretéritas de caridade e ajuda, sobretudo cristã. Apoiando-se inicialmente no aporte franco-belga, o Serviço Social brasileiro manteve-se muito próximo do pensamento da Igreja Católica e de seu modelo de ação social (Castro, 2011). Foi somente mais tarde, no contexto pós-II Guerra, destaca o autor, que a contribuição estadunidense passou a ser prevalente e a conformar uma prática profissional mais tecnicista, positivista, buscando se afastar de alguns elementos do incentivo anterior, mas mantendo em suma

seu caráter pragmático e interventivo. Nessas primeiras décadas, importante destacar, a Era Vargas instituiu uma série de reformas na educação que, entre muitas mudanças, buscou ampliar o ensino técnico e suas instituições, altamente focados em formações pragmáticas que atendessem o crescimento industrial (Schwartzman; Bonemy; Costa, 2000). Foi nesse contexto também que o sistema de ensino formal promoveu uma nova reaproximação com o ensino de caráter confessional – cuja importância diminuiu no Brasil na virada do século XIX para o XX – movimento que influenciou a abertura das primeiras escolas de Serviço Social, com forte caráter neotomista de influência franco-belga.

Tendo o Serviço Social surgido em relação muito próxima e simbiótica com determinado modelo de prática, isso influenciou os processos de “estágio” que foram prevalentes nas primeiras décadas do curso no país (Lewgoy, 2018). A autora pontua, por exemplo, que em um primeiro momento o estágio tinha o sentido de “treinamento prático”, o que significava sua forte inclinação para “colocar em prática o que se aprendeu”, perspectiva que, embora ainda persista hoje em diversas áreas, é cartesiana e apartada do processo formativo no geral. Após esse primeiro período, que durou de 1940 até os anos 1960, o estágio na área, já sofrendo os influxos do aporte estadunidense, assumiu caráter metodológico de supervisão, em que os “casos” eram discutidos entre supervisor e aluno, em uma abordagem psicologizante e individualizada. Vale lembrar que a área se cristalizou a partir daí na tríade caso/grupo/comunidades, se afastando da produção a que era contemporânea nas ciências humanas e sociais, ao tempo que centralizava seus processos formativos na técnica, pretensamente neutra, no método que se reivindicava científico (Montaño, 2009).

O estágio supervisionado em Serviço Social, portanto, se manteve em suas primeiras décadas atrelado a um modelo de “preparo” e “lida” com a prática. Lewgoy (2018) argumenta, por exemplo, que os processos históricos dessa abordagem acompanharam em certa medida as tendências educacionais brasileiras no geral. Lembre-se que o escolanovismo foi protagonista quase unânime na educação brasileira e que sua difusão de uma educação funcionalista corrobora para a construção de uma percepção praticista dentro do ensino formal - sobre isso, discorre muito bem Saviani (2005) em “As concepções pedagógicas na história da educação brasileira”. Portanto, o lugar do estágio no Serviço Social tradicional, ao que tudo indica, correspondia ao modelo educacional histórico vigente, acompanhando após os anos 1940 uma perspectiva de educação tecnicista, que iria se difundir e fortalecer ainda mais no contexto educacional acrítico e asséptico promovido pela Ditadura Militar (Saviani, 2005). Cita-se as contribuições de Silva (2021) para ilustrar em como a profissão estabeleceu em subsídios conser-

vadores - como o funcionalismo e a fenomenologia - uma relação com a prática dotada de sentido individual e interpessoal, o que fez prolongar a perspectiva da supervisão de estágio enquanto uma forma de treinamento e/ou dialógica, quase terapêutica. Esse momento histórico para a educação brasileira e de formação geral dos cursos de Serviço Social brasileiros demonstram como o caráter positivista e nucleado na tríada caso/grupo/comunidade permaneceu forte e capilarizado por muitas décadas, encontrando reverberação no contexto sociopolítico.

Uma mudança substancial nesse formato só ocorreria mais tarde, após os anos 1980. Aqui, é necessária uma digressão para entender o momento histórico pelo qual passava o Serviço Social brasileiro: a partir de 1965 surgiu o Movimento de Reconceituação da área, que fomentou debates pela América Latina sobre os formatos dos cursos e da prática profissional, iniciando uma erosão do Serviço Social tradicional (Netto, 2018). Segundo o autor, embora a Ditadura tenha esterilizado uma intenção de ruptura pela via crítica e o Movimento tenha também resultado em modelos não necessariamente disruptivos ao tradicional, essa iniciativa demarca uma primeira tentativa, que tomaria fôlego e expressividade nos anos 1980, quando o regime autocrático burguês se enfraqueceu, ao passo de que a categoria profissional também encontrou as condições objetivas para um posicionamento crítico (lembre-se da mudança de perfil de recrutamento dos profissionais, do alargamento universitário da área, de sua laicidade e das possibilidades que se abriram para produção de conhecimento próprio). Após o marco do Congresso da Virada, ocorrido no III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, o CBAS, em 1979, o Serviço Social iniciou sua incursão pelo aporte teórico-metodológico da Teoria Social Crítica, colocando em prática o projeto pretérito de parte da categoria de romper com as vias tradicionais, sobretudo com o *Social Work* estadunidense. Assim, as condições históricas existentes possibilitaram não apenas a revisão metodológica do Serviço Social brasileiro, mas a construção de um novo projeto profissional (Mota; Rodrigues, 2020). Esse novo projeto, materializado em distintas frentes, consolida o que se chama hoje de Projeto Ético-Político Profissional (PEPP).

É importante lembrar que esse projeto profissional, que integra determinado projeto societário, toma forma objetiva em diversas frentes e conquistas ocorridas nos anos 1980-1990, como o acúmulo de conhecimento na área, o fortalecimento das formas político-jurídicas da categoria (CFESS, CRESS, ABEPSS e Enesso) e as conquistas legais (Código de Ética revisado em 1993, Lei de Reconhecimento e Regulamentação da profissão, nº 8.662 de 1993 (Brasil, 1993), e as novas Diretrizes Curriculares formuladas pela ABEPSS, em 1996) – como demonstra Paulo Netto (2009). Esse conjunto material,

destaca o autor, demarca o Serviço Social maduro intelectualmente, proposta hoje que se pretende hegemônica no Brasil e se fundamenta na relação história-teoria-método.

Esse novo modelo demarcou uma mudança significativa no projeto da profissão, o que impactaria necessariamente mudanças expressivas em seu formato curricular, na busca por um ajuste no processo de ensino-aprendizagem que reposicionasse a prática no processo formativo. Sobre isso, discutir-se-á a seguir.

O estágio em Serviço Social pós-Reconceituação

É nesse contexto específico que, nas palavras de Lewgoy (2018), criam-se as condições objetivas para romper com os modelos de estágio supervisionado anteriormente prevalente no Serviço Social. Nesse sentido, destaca-se, apesar de no Movimento de Reconceituação os companheiros argentinos já terem sinalizado à necessidade de revisão do estágio no processo formativo, foi com as novas Diretrizes Curriculares (DCs) da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPS), ao estabelecer que o processo formativo dos assistentes sociais deve, necessariamente, permitir o desenvolvimento de três competências: ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativa; que se reposicionou o estágio no currículo atribuindo a ele caráter pedagógico, integrante do processo de ensino-aprendizagem, imbuído no desenvolvimento de tais competências.

Vale lembrar que a Lei de Regulamentação da profissão já estabelecia a supervisão de estágio como atribuição privativa do Assistente Social, bem como o Código de Ética revisado em 1993 pontuava sobre elementos dessa relação de supervisão. O entendimento é de que as novas DCs, em sintonia com todas as conquistas históricas da profissão, passam a atribuir outra importância e papel ao estágio supervisionado. O que, de fato, demanda atenção para superar os elementos presentes nos modelos anteriores, atrelados a uma concepção teórico-metodológica conservadora.

O percurso que Lewgoy (2018) estabelece em seu texto é particularmente interessante, o que dá forma a uma intencionalidade de entender o estágio supervisionado enquanto parte do processo de ensino-aprendizagem, mas sobretudo considerando esse processo de um ponto de vista materialista histórico-dialético. A escolha teórica da autora ao utilizar, por exemplo, nomes da Pedagogia Histórico-crítica e da Psicologia Socio-histórica, referenda esse argumento. Na concepção vygotskyana - aqui tendo como base seu clássico “A Construção do Pensamento e da Linguagem” (Vygotsk, 2009) - o processo de ensino-aprendizagem se estabelece pela necessária mediação do outro, em

que os seres humanos são introduzidos no mundo social, nas objetivações-subjetivações necessárias para se apreender o conhecimento humano historicamente construído, sistematizado e acumulado. O autor desenvolve, portanto, o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ou zona de desenvolvimento imediato, a depender da tradução), que designa esse salto qualitativo no processo de aprendizagem que só toma forma pela mediação do outro, ou seja, na presença daquele que, já dominando o conjunto socio-histórico de determinações necessárias, possibilita ao iniciante aprender e desenvolver. Lewgoy (2018) relaciona esse caráter fundante da Psicologia Socio-histórica com o necessário processo de ensino-aprendizagem a que passa exercer o estágio supervisionado no novo currículo do Serviço Social. É acertada a abordagem da autora em buscar nos referenciais marxistas a importância da supervisão enquanto mediação do processo de ensino-aprendizagem, condição fundamental para que se desenvolvam as competências almejadas no currículo mínimo - currículo esse que passa a ter o estágio como uma disciplina, mas a entendê-lo como parte intrínseca de todo o processo formativo dos estudantes, *locus* de desenvolvimento das competências que passam a ser entendidas como centrais no processo de formação profissional.

A autora também reforça como a supervisão - que nas mudanças ocorridas nos anos 1990 passa a ter caráter duplo, de campo e acadêmica - corrobora com a condução do processo de aprendizagem na medida em que auxilia os estudantes a sair dos conceitos espontâneos, alcançando os conceitos científicos. Aqui, abre-se uma ampla frente de análise acerca da instrumentalidade, que pode ser vista em Guerra (2014), como também do pensamento dialético no cotidiano, para o qual Kosik (1963) continua sendo referência com “Dialética do Concreto”. No entanto, cabe acrescentar que Lewgoy (2018) reforça o caráter pedagógico do estágio supervisionado em Serviço Social, ao se apropriar de importantes pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Ressalta-se que está em Vygotsky (2009) a concepção fundamental de que o processo de ensino-aprendizagem transcorre necessariamente na passagem dos conceitos espontâneos para os conceitos científicos, em que aquele sujeito que aprende e se desenvolve, mediado pelo outro que já domina o conjunto de determinações socio-históricas, rompe com o mundo empírico e sensocomunizado, passando a entender as leis gerais que explicam e descrevem os fenômenos. A concepção de ensino-aprendizagem vygotskyana contrasta com o construtivismo, atribuindo caráter central ao outro que medeia o processo, mas também ao conteúdo desse processo, na medida em que importa a natureza e grau de apropriação dos sujeitos do mundo socialmente e historicamente construído, em seus signos e complexidade. Mais do que um entendimento semiótico

do processo de ensino-aprendizagem, a Psicologia Socio-histórica constrói um arcabouço teórico-metodológico sobre as bases materialistas histórico-dialéticas desse processo, resultando em implicações importantes no campo da educação, mais especificamente da pedagogia.

É de Demerval Saviani (2013) a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica - que pode ser em síntese apreendida no livro homônimo - construída a partir de referenciais marxistas e marxianos para se pensar uma proposta pedagógica aplicada ao ensino formal que superasse os reducionismos dos modelos vigentes. O autor buscou dialogar com a herança da Escola Nova³ - que como citado, influenciou sobremaneira a educação formal brasileira na primeira metade do século XX - mas também com os modelos de educação que se sucederam, como o tecnicismo, o construtivismo e o humanismo marxista. Para todos eles, apreende o autor, em maior ou menor grau há um abismo conceitual que ora enrijece os currículos em formatos muito pragmáticos, ora obscurece a capacidade crítica e conteudista do processo de ensino-aprendizagem.

Pensar em um ensino formal capaz de desenvolver competências críticas, mas também possibilitar às classes subalternas apreender o conhecimento social e historicamente acumulado em iguais condições com a burguesia, é pensar um modelo em que a educação supera os reducionismos estruturalistas e sai da posição de “mero aparelho ideológico” de reprodução, para lembrar Althusser, embora o pessimismo do estruturalismo na educação não seja constante só em sua retórica.

O que está em jogo nesse modelo específico de entendimento dos processos de ensino-aprendizagem e de processo educativo é a defesa da classe trabalhadora poder se apropriar do conhecimento humano, na medida em que também desenvolve o pensamento crítico, e abre possibilidades para a *práxis* transformadora. Saviani (2013) reforça a perversidade dos modelos educacionais desiguais atualmente vigentes, que preparam os filhos das classes mais abastadas para o trabalho intelectual, as artes e as letras, enquanto às classes trabalhadoras é destinado um ensino utilitarista, mercadológico, puramente pragmático. Basta lembrar que historicamente esse foi o discurso prevalente tanto na Ditadura Vargas, que separou o ensino por “graus de especialidade e vocação”, formatando cursos e currículos para a classe trabalhadora, com distinção clara de gênero, e da Ditadura Militar, que fez prosperar o tecnicismo asséptico altamente funcional ao desenvolvimentismo. Leontiev (2004) leva à máxima essa abordagem ao afirmar que a apropriação desigual do conhecimento historicamente construído mantém a classe trabalhadora refém de determinada cultura da alienação, para a qual a

inversão dessa lógica é necessária, sobretudo ao se considerar no horizonte um outro projeto societário - a superação da ordem capitalista.

Em outras palavras, o percurso escolhido por Lewgoy (2018) para analisar o estágio supervisionado em Serviço Social reforça o caráter do estágio supervisionado pós-DCs de 1996, rompendo com os modelos anteriores e, sendo coerente com o aporte teórico-metodológico da Teoria Social Crítica hegemônica na área. Busca assim, desenvolver competências que instrumentalizem os profissionais para apreender criticamente as expressões da Questão Social e, a partir daí, planejar e conduzir seus processos de trabalho, através de uma *práxis* transformadora. Aqui é necessário introduzir que, destarte dessas mudanças, o novo modelo de estágio supervisionado passou a ser organizado de maneira substancialmente diferente - mesmo que as DCs de 1996 tenham sofrido graves esvaziamentos em sua versão aprovada pelo MEC posteriormente.

Analisando a Resolução do CFESS nº 533/2008 (CFESS, 2008) e o documento chamado “Meia Formação Não Garante um Direito” do referido Conselho (CFESS, 2014), é possível perceber que esse “novo modelo” suscitou diversos debates, e uma necessidade de acompanhamento ativo por parte do conjunto CFESS-CRESS dos processos de estágio para garantir o proposto. O documento relata, dentre outras coisas, que a supervisão de campo e acadêmica não deve reforçar a falsa dicotomia teoria vs. prática. Coloca ainda que, após as DCs de 1996, diversos problemas envolvendo o estágio supervisionado foram relatados, o que exige maior empenho da categoria na fiscalização e acompanhamento. Vale lembrar que, integrando esse movimento, a ABEPSS criou em 2009 a Política Nacional de Estágio (PNE), cujo objetivo é efetivar maior aproximação com os cursos, acompanhando os estágios supervisionados que são realizados e assim, garantir que eles estejam alinhados com as mudanças propostas no novo currículo (ABEPSS, 2010). Essas iniciativas tomadas a partir dos anos 1990 buscam, principalmente, garantir que os processos de supervisão e estágio assumam seu caráter de ensino-aprendizagem e que não se convertam em mera prática assistida ou requisito formal curricular. Tanto os documentos construídos e emitidos pelo CFESS, quanto à PNE explicitam ainda que a garantia do estágio supervisionado em consonância com o disposto nas DCs de 1996 é também a garantia de efetivação do PEPP, o que coloca para a ordem do dia a reflexão de quais são, e como superar, os obstáculos que se impõem nessa empreitada. A atualidade desdobra desafios ainda mais complexos nessa efetivação, o que será tratado de forma mais detalhada na seção a seguir.

Estágio supervisionado em tempos de ultraneoliberalismo

É importante refletir sobre como se abrem diversos desafios para o estágio enquanto parte constituinte do trabalho e formação do assistente social, considerando seu formato renovado após a maturidade intelectual do Serviço Social brasileiro. Lewgoy (2018) argumenta que há desafios da ordem do passado e das heranças que os modelos pretéritos deixaram no Serviço Social, mas que também se enfrentam na atualidade obstáculos que são próprios da efetivação de um novo formato de estágio supervisionado. A autora cita, por exemplo, a já mencionada percepção reducionista das supervisões acadêmicas e de campo como formas objetivas do discurso teoria *versus* prática, criando um abismo no processo formativo que, em detrimento de reforçar a integração do desenvolvimento das competências necessárias, contribuiu com a promoção da cisão entre a dimensão teórico-metodológica e a técnico-operativa.

Menciona-se também os problemas enfrentados a partir da banalização e mercantilização do ensino superior, em que as instituições de ensino se comprometem pouco com a qualidade dos cursos, o que faz emergir processos de supervisão e de estágio céleres, formalistas, reducionistas e limitados, na contramão do que está contido no centro da proposta de estágio supervisionado reestruturada a partir do novo currículo. O documento do CFESS (2014) também explicita que a operacionalização do novo modelo tem encontrado dificuldades de se efetivar na medida em que os supervisores não compreendem seu compromisso enquanto categoria para com a supervisão - prevista nos dispositivos regulamentadores da profissão e de sua prática - ou dado o contexto de precarização e desregulamentação do trabalho, em que são levados a conceber a supervisão como trabalho extra, perspectiva muitas vezes compartilhada e fomentada pelos seus empregadores. Dessa forma, se enfraquece o modelo renovado, para o qual a supervisão é parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem, já que a mediação pelo outro que já domina o conjunto de determinações socio-históricas é enfraquecida nesse processo.

Jaime Hillesheim (2016) auxilia a construir um panorama dessa atualidade com maior gravidade: ocorrências sobre o estágio supervisionado chegam ao conjunto CFESS-CRESS, muitas das quais relacionadas a como a lógica do mercado faz sucumbir à dimensão pedagógica do processo. O autor demonstra, por exemplo, como a Lei do Estágio - aquela promulgada em 2008 - ao tentar proceder com uma diferenciação entre estágio e emprego, acabou criando aproximações que, em sentido mais amplo, fomentam uma leitura do estagiário enquanto um trabalhador de baixo custo. Esse é um problema, adverte, de primeira ordem, cuja lógica ultraneoliberal atual faz crescer em distintas direções. Hillesheim (2016) cita ainda diversos projetos de leis que visam

ampliar esse espectro desregulamentando ainda mais o estágio, perspectiva totalmente funcional ao regime do capital atual que precisa incorporar mão de obra cada vez mais barata para manter elevadas as taxas de lucro. O autor destaca, por sua vez, que se abre ainda um paradoxo ao se considerar os estágios remunerados, aqueles que concedem bolsas aos estagiários: é preciso compreender que o estágio tem função pedagógica, e que a responsabilidade pela manutenção dos estudantes mais empobrecidos é das políticas de permanência e assistência estudantil das instituições de ensino e não pode recair exclusivamente sobre os campos de estágios, que não têm essa função.

Assim, pela lógica de perseguir as condições para se manter estudando, muitas vezes os estudantes mais pobres recorrem a variados estágios, ou a estágios não obrigatórios ainda mais desregulamentados e precarizados, o que impede tanto o processo formativo como um todo, como o estágio supervisionado de alcançar seus objetivos.

Lembrando aqui também de Elaine Behring (2021) em “Fundo Público, Valor e Política Social”, e de sua tratativa sobre o fundo público no ultraneoliberalismo enquanto constantemente disputado pelos detentores do capital. É importante ficar alerta também para como, por exemplo, ao permitir que os estágios obrigatórios e não obrigatórios adentrem o mercado de trabalho sob a lógica de “mão de obra barata” e muitas vezes custeada (com bolsas e subsídios) pelo Estado, a burguesia se apropria também de parte do fundo público para extrair mais valor e, em sua realização, aumentar as taxas de lucro (Hillesheim, 2016). Aqui, mais uma vez, está em jogo não só o esvaziamento do caráter pedagógico do estágio supervisionado, mas a sua cooptação pelo modo de produção capitalista. O estágio entendido como “mão de obra de baixo custo” e financiado ou cofinanciado pelo Estado exacerba os claros limites do capitalismo na mercantilização do ensino, expondo também a rápida e precária absorção dos sujeitos em formação pelo mercado de trabalho. Essa “aproximação parasitária” coloca em questão diversos campos de estágio e a natureza de suas demandas, na medida em que a lógica neles impressa se afasta sobremaneira do compromisso com o processo de ensino-aprendizagem na formação de novos profissionais.

Sobre essa cooptação, cite-se ainda a sobrecarga dos assistentes sociais em seus distintos espaços socio-ocupacionais, bem como os discursos institucionais conservadores que ajudam a impedir que novos campos de estágios se abram e que os supervisores de campo cumpram seu compromisso com a categoria. Há que se acrescentar que a supervisão acadêmica tem sido constantemente impactada pela mercantilização do ensino superior, muitas vezes com profissionais terceirizados contratados para realizar a supervisão - em completa desconexão com a trajetória de formação dos estudantes -

ou com profissionais sobrecarregados, com número muito superior de estudantes para supervisionar do que o indicado e permitido pela legislação - realidade que se estende, também à supervisão de campo (Lewgoy, 2018).

Nesse processo de cooptação, com campos de estágios escassos e aliados à lógica prevalente de aquisição de mão de obra a baixo custo, Hillesheim (2016) alerta para a possibilidade que se abre da condição de classe dos estudantes influenciar na obtenção daqueles estágios considerados “melhores” ou “mais concorridos”. Isso porque, explica, passa a prevalecer a lógica das vagas de estágio semelhante às vagas de emprego, o que desvirtua e coopta ainda mais o estágio supervisionado segundo a lógica do mercado liberal. Assim, aqueles estudantes oriundos de estratos mais abastados da classe trabalhadora conseguem as melhores vagas, por acumularem os pré-requisitos considerados necessários segundo a lógica do mercado liberal, como curso de línguas estrangeiras, experiências em grandes empresas e conglomerados empresariais, intercâmbio etc. Seguindo essa premissa, é importante considerar também que essa lógica de seleção dos estagiários segundo critérios aceitos e validados pelo mercado de trabalho liberal acaba resultando na hierarquização e segregação das próprias instituições de ensino, em que os estudantes das universidades mais renomadas e elitizadas são vistos como “mais aptos” e, portanto, melhores indicados aos campos de estágio. A problemática contida nessa lógica exacerba a cooptação do estágio pelo ultraneoliberalismo, em que os estudantes dos estratos mais baixos da classe trabalhadora, cujo processo formativo já está condicionado pela sua situação de classe (como, por exemplo, os cursos noturnos, ofertados a distância etc.) acabam sendo direcionados aos campos de estágio menos estruturados.

No conjunto de reflexões apresentadas aqui, o que se percebe, é que a lógica ultraneoliberal atual tem erigido barreiras à concretização de um modelo de estágio supervisionado que esteja alinhado com o projeto profissional, e com todos aqueles elementos que lhe dão forma objetiva de ensino-aprendizagem, imprimindo a centralidade da lógica do “emprego” e do “livre mercado”, altamente funcionais à ordem ultraneoliberal. O que se percebe é a complexificação da discussão do estágio, principalmente frente à precarização do trabalho na ordem atual.

Considerações finais

Em guisa de conclusão, pode-se apreender que o Serviço Social conseguiu historicamente construir um modelo de estágio supervisionado pensado - coletivamente,

visto que a maturidade intelectual é uma construção coletiva - para promover as competências almejadas dos estudantes e profissionais envolvidos. Sua intencionalidade é permitir que os estudantes articulem as dimensões técnico-operativa, teórico-metodológica e ético-política, na apreensão do real e exercício da prática profissional. Essa é, como destacado, uma premissa basilar para o projeto profissional da categoria, que segue na direção de determinado projeto societário.

Superar os modelos pretéritos de estágio historicamente existentes no Serviço Social só foi possível porque a área se organizou e pensou a si mesma, recorrendo a outros caminhos que subsidiaram um aporte teórico-metodológico crítico. Não é possível retirar de cena aqui, obviamente, os avanços que incidiram sobre o sistema de ensino formal como um todo, como a promulgação da LDB - embora com diversas lacunas - e a Lei do Estágio, bem como as mudanças socio-históricas fundamentais para sua ocorrência, como a superação do regime autocrático burguês e a redemocratização do país, processos que acompanharam tendências de transformação na educação como um todo. O estágio supervisionado no Serviço Social só pode alcançar o formato atual - de caráter pedagógico, formador de competências no processo de ensino-aprendizagem, compromisso da categoria como um todo, de dupla supervisão e de caráter transversal - porque as condições objetivas para sua realização foram consolidadas. Os avanços nas discussões teórico-metodológicas das políticas educativas, por sua vez, também exercem influxos expressivos, na medida em que contribuem para se pensar o modelo de formação reestruturado. O fim da Ditadura fez emergir e oxigenar as discussões em torno da superação do ensino tecnicista e do escolanovismo, o que auxiliou a fomentar um debate mais amplo sobre os processos educativos, sobre a função da universidade e acerca de como as profissões se estruturam e se repositionam no jogo das relações sociais.

O que significa, de certa maneira, que à luz da conjuntura atual, as relações sociais e de produção no capitalismo tardio exercem consideráveis influxos e refluxos para o projeto modificado de estágio supervisionado, dentro desses processos no geral, mas no Serviço Social, em particular. Muitos deles foram citados na terceira parte do texto, mas vale reforçar aqui o caráter altamente desregulamentador e de cooptação do trabalho no ultraneoliberalismo, no qual sobra pouco, ou quase nenhum espaço, para o aprendizado crítico, o pensamento revolucionário e a prática eticamente comprometida com as classes subalternas. Nesse jogo de forças desiguais, os campos de estágio acabam sendo esvaziados de sua nucleação em torno do processo de ensino-aprendizagem, ficando cada vez mais explícito o interesse em fazer deles “campos da prática”, em que

é central o trabalho repetitivo, não refletido, o excesso de operacionalização e o sentido subjacente de estágio como subemprego.

Foi destacado o papel central que o conjunto político-jurídico da categoria tem em fiscalizar e discutir o estágio, nacionalmente. Aqui lembre-se da importância da fiscalização e acompanhamento do conjunto CFESS-CRESS e da Política Nacional de Estágio da ABEPSS, de 2010. Parte da ação está, justamente, em compreender de que forma o capital avança e tenta destruir as propostas contra-hegemônicas, para assim poder organizar coletivamente a resistência. Outra parte considerável está também em compreender os projetos educativos funcionais ao capital, e como formar novos profissionais nesse cenário de contrarreformas. Por isso, frente aos desafios variados que se erguem, não se pode renunciar ao estágio supervisionado enquanto *lócus* privilegiado do desenvolvimento de competências críticas e de formação pedagógica dos assistentes sociais - e espaço de conhecimento e resistência.

Referências

ABEPSS - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. *Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social*. Rio de Janeiro: ABEPSS, 1996.

ABEPSS - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. *Política Nacional de Estágio (PNE)*. Rio de Janeiro: ABEPSS, 2010.

BEHRING, E. R. *Fundo público, valor e política social*. São Paulo: Cortez Editora, 2021.

BRASIL. *Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT [...] e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. *Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993*. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1993. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8662.htm. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jan. 2023.

CASTRO, M. M. *História do Serviço Social na América Latina*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CFESS - CONSELHO CFESS FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. *RESOLUÇÃO CFESS Nº 533, de 29 de setembro de 2008*. Regulamenta a supervisão direta de estágio no Serviço Social. Brasília, DF: CFESS, 2008. Disponível em: <https://www.cfess.org.br/arquivos/Resolucao533.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.

CFESS - CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. *Meia formação não garante um direito: o que você precisa saber sobre a supervisão direta de estágio em Serviço Social*. Brasília, DF: CFESS, 2014.

GUERRA, Y. *A instrumentalidade do Serviço Social*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

HILLESHEIM, J. Estágio profissional e precarização do trabalho. *Temporalis*, Brasília, v. 16, n. 32, p. 159–182, 2016. DOI: <https://doi.org/10.22422/2238-1856.2016v16n32p159-181>.

IAMAMOTO, M.; CARVALHO, R. *Relações sociais e o Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-crítica*. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1963.

LEONTIÉV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEWGOY, A. M. B. *Supervisão de estágio em Serviço Social: desafios para a formação e o exercício profissional*. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

MONTAÑO, C. *A natureza do Serviço Social*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MOTA, A. E.; RODRIGUES, M. Legado do Congresso da Virada em tempos de conservadorismo reacionário. *Revista Katálisis*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 199–212, 2020.

NETTO, J. P. A construção do projeto ético-político do Serviço Social. In: MOTA, A. E. (org.). *Serviço social e saúde: formação e trabalho profissional*. São Paulo: Cortez Editora, 2009. p. 1–22.

NETTO, J. P. *Capitalismo monopolista e Serviço Social*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NETTO, J. P. *Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64*. 17. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

PONTES, R. N. *Mediação e serviço social*. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

SAVIANI, D. *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira*. Campinas: UNICAMP, 2005. Projeto 20 anos do Histedbr.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHWARTZMAN, S. Educação: a nova geração de reformas. In: GIAMBIAGI, F.; REIS, J. G. A., URANI, A. *Reformas no Brasil: balanço e agenda*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2004. p. 481-504..

SCHWARTZMAN, S.; BONEMY, H. M. B.; COSTA, V. M. R. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SILVA, J. F. S. *Serviço Social: resistência e emancipação?* São Paulo: Cortez Editora, 2021.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins, 2009.

Notas

- 1 Os cursos imperiais no Brasil, nas palavras do autor, são os de Engenharias, Direito e Medicina. Segundo a sua análise, a manutenção da política de privilégios e enquadramento jurídico-legal credencialista mantém, na atualidade, o status social e alta inserção no mercado de trabalho na maior parte desses cursos, formatando muitas instituições voltadas para a formação de sujeitos oriundos das elites financeiras nacionais.
- 2 Empregando aqui a oportuna análise de mediação proposta por Pontes (2016).
- 3 A Escola Nova, também conhecida como escolanovismo, foi um movimento de reforma educacional que ocorreu no Brasil no final do século XIX e início do século XX, que tinha centralidade na experiência do educando como elemento de condução pedagógica. O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, publicado em 1932, é o principal documento que marca a forte influência dessa corrente na educação brasileira, tendo sido assinado por nomes como Anísio Teixeira (Saviani, 2005).

Recebido em: 05/11/2024

Aprovado em: 30/05/2025