



Revista Katálysis

E-ISSN: 1982-0259

kataly@cse.ufsc.br

Universidade Federal de Santa Catarina
Brasil

Ribeiro Pereira, Maria Erica

O estágio supervisionado frente à conjuntura atual de formação em Serviço Social

Revista Katálysis, vol. 19, núm. 3, outubro-diciembre, 2016, pp. 361-369

Universidade Federal de Santa Catarina

Santa Catarina, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179649079006>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

ARTIGO CIENTÍFICO

O estágio supervisionado frente à conjuntura atual de formação em Serviço Social

Maria Erica Ribeiro Pereira

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

O estágio supervisionado frente à conjuntura atual de formação em Serviço Social

Resumo: Este artigo analisa o estágio supervisionado frente à conjuntura atual da formação em Serviço Social, com suporte em pesquisas bibliográfica e documental. Insere-se o estágio nas estratégias de efetivação da Educação Superior brasileira e na formação de assistentes sociais, o qual é compelido pelo solapamento da educação crítica, universitária, pública, gratuita e de qualidade.

Palavras-chave: Estágio. Formação profissional. Serviço Social.

The Supervised Internship in the Current Situation of Education in Social Work

Abstract: This article analyzes the supervised internship considering the current situation of education in social work, and is supported by bibliographic and document research. The internship is inserted in strategies of Brazilian higher education and the education of social workers, which is compelled by the undermining of critical, public, quality university education that is free of charge.

Keywords: Internship. Professional education. Social Work.

Recebido em 11.03.2016. Aprovado em 15.08.2016.

Introdução

A Educação Superior brasileira vem sofrendo transformações significativas ao longo das últimas décadas. Trata-se de um processo que traz as marcas da contradição da sociedade no Brasil, que, somente na Constituição Federal de 1988, amplia o direito à educação a uma parcela maior da população. Direito esse regulamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, e, progressivamente, afrontado pela perspectiva de limitá-lo em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, gratuitas, universitárias e de qualidade.

O Serviço Social não passa ileso em tal conjuntura. Essa profissão, ao vincular seu projeto ético-político profissional hegemônico ao projeto societário da classe trabalhadora, visa a uma formação cujos embasamentos ético-políticos, técnico-operativos e teórico-metodológicos sejam orientados à construção de um profissional comprometido em dar respostas qualificadas à questão social. Essa concepção formativa concebe o estágio supervisionado como momento ímpar para a relação entre a teoria e a prática, a ser vivenciada pelo discente, confrontando os desafios e as possibilidades do fazer profissional no cotidiano; contudo, as exigências e o *modus operandi* formativo no Ensino Superior brasileiro atual vão de encontro aos preceitos que a profissão entende como requisitos necessários à formação do assistente social.

Busca-se compreender esta realidade através de pesquisas bibliográfica e documental e de experiências da autora como supervisora acadêmica de estágio em Serviço Social.

1 Formação no ensino superior brasileiro contemporâneo

A formação superior no Brasil vem ganhando notas privatizantes e mercantilizadoras. Trata-se de um projeto ampliado na reforma gerencial do Estado, mais especificamente, com o Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRE), de 1995 (BRESSER PEREIRA, 1997), que previa a retração do ente estatal da regulação socioeconômica no país. Assim, as ações estatais foram divididas em quatro setores: a) o núcleo estratégico, composto pelos três poderes, para planejar e gerir as políticas públicas; b) as atividades exclusivas, compostas por serviços que só o Estado pode prestar (regulamentação, fiscalização e fomento); c) serviços não exclusivos, nos quais o poder público concorre em sua prestação com entes públicos não estatais ou privados, pois o Estado não deve se furtar a prestá-los por se referirem a direitos fundamentais ou por terem economias externas relevantes (universidades, hospitais, centros de pesquisa); e d) a produção de bens e serviços para o mercado, áreas com potencial ao lucro, mas continuam no Estado por falta de investimento privado ou por que são naturalmente monopolistas (BRESSER PEREIRA, 1997).

Dessa forma, há o deslocamento do ensino público, bem como de outras políticas sociais, da noção de direito a mero serviço, que pode ser desenvolvido pelo Estado, instituições ligadas ao confuso terceiro setor e/ou organizações privadas, em seus mais variados arranjos. Isso compromete o formato de educação pública, laica, gratuita e de qualidade. Como projeto ideológico vinculado aos preceitos neoliberais, empreende-se a ideia da qualidade e dos benefícios das organizações privadas, a saber: celeridade na formação, atendendo as necessidades do mercado; variadas modalidades de ensino; ausência de greves e, por conseguinte, atraso na formação; adequação às possibilidades do aluno; baixo custo, em cursos cujos recursos tecnológicos e especialidades são baixos; dentre outros.

Ao se analisar o cenário contemporâneo da Educação Superior brasileira, fica evidente a continuidade de sua mercantilização exacerbada. Como mercadoria, é desenvolvida em ampla maioria pelas instituições privadas. O Censo da Educação Superior (CES) de 2014, disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), do Ministério da Educação (MEC), apresenta os seguintes dados (BRASIL, 2015):

Os números acima revelam que, dentre as 2.368 IES brasileiras, 2.070 (89,68%) são privadas; constituídas nas seguintes modalidades: 84 (4,05%) são universidades, 136 (6,57%) são centros universitários e, a ampla maioria, 1.850 (89,37%) são faculdades. Quanto às 298 instituições públicas, nas três esferas de governo, verifica-se que 111 (36,91%) são universidades; 11 (3,69%) são centros universitários, 136 são faculdades (45,63%) e 40 (13,42%) são Institutos Federais (IFs) e/ou Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Constata-se uma prevalência de instituições no interior: um total de 1.523 (64,31%) IES - 1.322 (63,86%) privadas e 201 (67,44%) públicas (BRASIL, 2015).

Chauí (2003) traz alguns elementos à discussão ao frisar que a reforma do Estado definiu a universidade como uma organização social e não como uma instituição social. Ela orienta-se pelos princípios de gestão privada – eficiência, produtividade, flexibilidade e operada mediante fins e meios guiados pela lógica operacional – e desloca-se, paulatinamente, da autonomia intelectual e da possibilidade de se relacionar conflituosamente na trama social. A universidade, por questionar a práxis social e suas contradições, fere os objetivos capitalistas; logo, o número dessas instituições, que oferecem ensino, pesquisa e extensão, deve ser reduzido em favor de modelos cuja obrigação é prestar somente o ensino.

Número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Localização (Capital e Interior), segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES - 2014

Unidade da Federação/ Categoria Administrativa	Instituições														
	Total Geral			Universidades			Centros Universitários			Faculdades			IF e CEFET		
	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
Brasil	2368	845	1.523	195	86	109	147	58	89	1986	671	1.315	40	30	10
Pública	298	97	201	111	48	63	11	1	10	136	18	118	40	30	10
Federal	107	64	43	63	31	32	–	–	–	4	3	1	40	30	10
Estadual	118	33	85	38	17	21	2	1	1	78	15	63	–	–	–
Municipal	73	–	73	10	–	10	9	–	9	54	–	54	–	–	–
Privada	2070	748	1.322	84	38	46	136	57	79	1850	653	1.197	–	–	–

Fonte: Sinopses da Educação Superior-graduação, resultados do CES 2014 (BRASIL, 2015).

Ligada à lógica empresarial e mercadológica, cresce a interiorização das IES. Fato que pode ser pensado por um duplo viés: primeiro, um maior número de pessoas tendo acesso à Educação Superior; e, segundo, a busca pelo lucro nos mais longínquos lugares que a impulsionou via instituições privadas, de qualidade questionável. Segundo Mendes e Ferreira (2016, p.108), algumas destas IES são “fabriquetas de diplomas, que se mostram camufladas na roupagem da isenção fiscal e, entrincheiradas nas brechas jurídicas, contam com a anuência de setores do Poder Público, em todas as esferas do meio político e governamental, conquistando uma questionável legalidade”.

Esse tipo de ensino tem grande expansão nos cursos das áreas sociais e humanas. Essa escolha tem base nos baixos custos de sua instalação e manutenção, possibilitando altos lucros com baixo investimento. O lucro advém da infraestrutura precária oferecida; dos tipos de cursos ofertados, privilegiando-se o nível de graduação; e dos professores que ministram as aulas: a maioria com o título de especialista, pois profissionais mais qualificados primam por salários e condições de trabalho melhores (MENDES; FERREIRA, 2016). A realidade da formação em Serviço Social está imersa nesse panorama. Os dados do CES de 2014 evidenciam um total de 341 instituições formando assistentes sociais no Brasil: 62 públicas e 279 privadas, ou seja, 81,81% de futuros assistentes sociais estão sendo formados em entes privados. Ademais, dentre os 425 cursos ofertados, 76 são públicos e 349 privados, um percentual de 17,88% e 82,11%, respectivamente. Releva-se que, do universo de 180.379 matriculados nos cursos de Serviço Social, 12,55% estão em instituições públicas e 87,44%, em particulares; dentre os 25.472 concluintes, apenas 3.888 estão nos entes públicos e 21.584 nos privados. Além disso, em 2014, dos 67.222 ingressantes nesta graduação, 4.653 o fizeram em entes públicos e 62.569 em entes privados (BRASIL, 2015).

Os números corroboram o alerta de Yamamoto (2011) sobre a possibilidade de constituição de um exército assistencial de reserva, mediante o alastramento de cursos de Serviço Social. Isso traz consequências tanto para a formação quanto para o exercício profissional. Verifica-se que a maioria desses cursos insere-se em espaços privados, com prejuízo do acesso ao Ensino Superior em instituições públicas, laicas, gratuitas e de qualidade, que privilegiem o tripé ensino, pesquisa e extensão como atividades indissociáveis na formação. Esse deve ser construído embebido pela compreensão crítica da trama de relações sociais, para a apreensão das contradições e das possibilidades de ação frente a elas. Além disso, cresce a transferência para o setor privado em modalidades não presenciais. No Serviço Social há 401 cursos presenciais; dos quais 75 são públicos (40 federais, 21 estaduais e 14 municipais) e 326 privados. Com relação ao tipo de instituição, 161 são universidades, 67 públicas e 95 privadas; 53 são centros universitários privados; 186 são faculdades, 7 públicas e 179 privadas; e um é IF ou CEFET público (BRASIL, 2015).

A modalidade de Educação a Distância (EAD) no curso está presente em 24 instituições. Dessas, 18 estão no âmbito da universidade, uma estadual e as demais privadas, outros seis estão em centros universitários privados. Esses cursos possuem 101.272 matriculados, 92.780 estão em universidades (3.544 na única instituição pública estadual que oferta o curso nessa modalidade e 89.236 em entes privados) e 8.492 em centros universitários privados. Nessa modalidade eram concluintes 13.343 discentes (1.038 em entes públicos e 12.305 em privados) e foram ofertadas 97.526 novas vagas (BRASIL, 2015). Esses dados mostram a fragilidade de

regulamentação e entendimento sobre a seriedade que a formação em nível superior deve ter. Assim, emerge a farsa da formação em cursos de extensão¹. Tal fato tem base, de um lado, na lógica expansionista educacional e, de outro, na má fé de pessoas que se utilizam da conjuntura para ludibriar aqueles que buscam melhorar de vida através da educação. Afirma-se a ilegalidade desses cursos, dada sua previsão na LDB de serem construídos segundo os requisitos de cada instituição de ensino, abertos à comunidade em geral e com objetivo de capacitar e qualificar dentro da área específica de dado curso (BRASIL, 1996). Não se trata, pois, de uma modalidade de formação em graduação como está sendo vendida.

O Estado do Ceará foi um dos pioneiros nesse ramo. Conforme apuração do Conselho Regional de Serviço Social (CRESS, 2015, p. 1), 3ª Região, o que ocorre são:

supostos convênios entre faculdades/universidades e Institutos de Formação, Centros de Formação, Escolas Públicas e Privadas, com o objetivo de ofertar cursos de extensão universitária em Serviço Social com propagandas que induziam os/as participantes a acreditarem que se tratava de cursos de graduação, uma vez sendo informado as/aos participantes que, ao final do curso, uma instituição de ensino superior emitiria o diploma de graduação.

Essa realidade está imbricada nas decisões governamentais atuais, destacadamente, a desresponsabilização pela Educação Superior. Algo ideologizado e materializado na privatização interna das instituições, cujo exemplo é a tentativa de pôr fim à obrigação de gratuidade na pós-graduação *lato sensu* e nas atividades de extensão em instituições públicas através do Projeto de Emenda à Constituição (PEC) 395/2014² que visa alterar a redação do inciso IV do art. 206 da Constituição Federal, referente à gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (BRASIL, 2014; 1988). Atrelado a isso há a expansão do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) que rebatem na ampliação das vagas em entes privados, com um foco em “bolsas”, para os seguimentos da classe trabalhadora (BRASIL, 2005; 2001). Ademais, o governo criou a Universidade Aberta do Brasil (UAB) para expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de Educação Superior no País (BRASIL, 2006). Buscando fortalecer tais iniciativas, foi criado o Plano de Assistência Estudantil (PNAES), que pode propiciar a permanência acadêmica, se efetivado (BRASIL, 2010). Diz-se isso, pois o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) cria rígidas regras para acesso aos incentivos, mediante contratos de gestão, podendo impactar nos recursos para custeá-lo (BRASIL, 2007; CISLACHI; SILVA, 2012). Destaca-se o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), pois amplia a oferta de educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2011). Isso pode ser traduzido como tentativa de retardar o ingresso no Ensino Superior e/ou, ainda, o fortalecimento da formação fora da instituição superior para suprir a demanda de pessoal nesse nicho de mercado.

Tais ações são amplamente divulgadas como meios de democratização do acesso à educação. Contudo, quando vistos de perto, demonstram a face privatizante, reducionista, desresponsabilizadora e mercantil do direito à educação, reduzida a serviço. As faces mais agudas dessa conjuntura apresentam-se nos setores da classe que vive do trabalho (ANTUNES, 2001). A lógica dos setores centrais e periféricos da produção é trazida para a formação. No âmbito produtivo flexível, Harvey (2013) mostra que os profissionais de centro são os que têm mais estabilidade, segurança, perspectivas e melhores condições e relações de trabalho. O centro contrasta com o grupo da periferia, dividido em duas categorias: o primeiro possui habilidades facilmente encontradas no mercado e são marcados pela rotatividade, embora estejam em postos integrais; o segundo comporta temporários, terceirizados, subcontratados, contratados segundo a necessidade do mercado.

A educação nessa lógica visa à construção de uma dupla formação superior: uma de qualidade (preferencialmente pública e universitária) para dar suporte aos grupamentos das classes média e alta brasileiras, tradicional ocupante desses espaços; e, outra, menos qualificada (não universitária, profissionalizante, privada, semipresencial e a distância) a ser acessada pela classe trabalhadora. Enquanto a primeira forma os intelectuais orgânicos, a segunda atende a requisições do mercado. Confunde-se, pois, massificação com democratização do direito e a adequação e a qualificação para o mercado com formação educacional crítica, cidadã e conscientizadora.

2 Estágio supervisionado na formação em Serviço Social

A graduação em Serviço Social visa formar profissionais para atuar nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas de intervenção para seu enfrentamento. Ele deve ter capacidade de promover o exercício pleno da cidadania e a inserção criativa e propositiva dos usuários no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho, como dita a Lei de Diretrizes Curriculares do Serviço Social (BRASIL, 2001). Essas requisições são colocadas dentro de três núcleos formativos da organização curricular em Serviço Social:

núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica do Brasil e núcleo de fundamentos do trabalho profissional. Destarte, pensa-se a formação como:

uma relação com o tempo: é introduzir alguém ao passado de sua cultura (no sentido antropológico do termo, isto é, como ordem simbólica ou de relação com o ausente), é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituinte. [...] exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade (CHAUÍ, 2003, p.13).

Essa ideia requer romper com a lógica quantitativista para pensar o qualitativo. Trata-se de defender um modelo de Ensino Superior que prime pelo modelo universitário. Uma universidade de razão crítica e comprometida com valores universais, coerentes com a função pública, coletiva, ligada aos dilemas regionais e nacionais como matérias acadêmicas, participando da construção de respostas em sua superação. Que ela seja plural e democrática para formar cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres (IAMAMOTO, 2011).

Nesse fito, as diretrizes curriculares mostram a necessidade de articular vivência acadêmica, estágio, defesa de um trabalho de conclusão do curso e atividades complementares. Trata-se de um modelo de formação negador do avanço da modalidade EAD em nível de graduação, da tecnificação, da tentativa de construir discentes com assepsia política, acrílicos e deslocados dos contraditórios movimentos da sociedade.

2.1 O estágio supervisionado no Serviço Social brasileiro

O Estágio Supervisionado, previsto na LDB, baseia-se em dois princípios: o da autonomia universitária, que atribui sua normalização às IES, sua não caracterização como emprego, embora relacionado com o mercado de trabalho (CFESS, 2013). Regulamentado em 2008, através da Lei 11.788, de 25 de setembro, o estágio é definido como ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular nas instituições de educação superior, educação profissional, ensino médio, educação especial e anos finais do ensino fundamental, modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

No Serviço Social, a Política Nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (PNE/ABEPSS), de 2010, o entende como atividade curricular obrigatória, sistematicamente supervisionada, configurada a partir da inserção do aluno no espaço sócio-institucional para capacitá-lo ao exercício profissional. Supervisão compreendida, em sentido amplo, como “estimular, provocar, acompanhar e contribuir na capacitação de estudantes e/ou profissionais, equipes e executores e/ou formuladores de políticas, programas e/ou projetos a apreender e interpretar, na conjuntura, a particularidade do fenômeno com o qual trabalham”, qualificando a intervenção (GUERRA; BRAGA, 2009, p.05).

O estágio pode ocorrer em duas modalidades: obrigatório e não obrigatório. Ambos devem compor os projetos político-pedagógicos dos cursos. Enquanto o primeiro é imperativo, cuja carga horária é requisito para aprovação e recebimento do diploma; o segundo é facultativo e deve garantir as mesmas condições de realização que o estágio obrigatório. Logo, pressupõe regulamentação, supervisão direta e sistemática (BRASIL, 2008; CFESS, 2013).

A supervisão envolve três atores: o discente, o professor e o assistente social de campo; e duas instituições: a Unidade de Formação Acadêmica (UFA) e a instituição que recebe o estagiário, ou seja, o campo de estágio. A relação entre as instituições se dá mediante os contratos para estágio, mas, sobretudo, na interação cotidiana entre os atores envolvidos nesse processo, com base em planos de estágio elaborados em conjunto pelas unidades de ensino, organizações que oferecem estágio e o estagiário.

Segundo a Resolução do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) n. 533, de 29 de setembro de 2008, é responsabilidade da instituição de ensino informar ao CRESS os seguintes dados: campos credenciados, bem como seus respectivos endereços e contatos; nome e número de registro no referido órgão dos supervisores acadêmico e de campo e nome do estagiário e semestre em que está matriculado. Os prazos para o repasse de tais informações são de até 30 dias após iniciado o semestre letivo ou em até 15 dias para os campos abertos durante o semestre, sob penalidade de multa (CFESS, 2008; 2010).

A instituição campo de estágio deve assegurar espaço físico adequado, sigilo profissional, equipamentos necessários, disponibilidade do supervisor de campo para acompanhamento presencial da atividade de aprendizagem, dentre outros requisitos. Deve-se ressaltar que a supervisão de campo e acadêmica é atividade privativa do assistente social, em pleno gozo dos seus direitos profissionais, devidamente inscrito no conselho de sua área de ação. Eles são os responsáveis por acompanhar a inserção, permanência e saída do aluno no espaço sócio-ocupacional (CFESS, 1993). A atribuição do supervisor acadêmico é orientar os estagiários e

avaliar seu aprendizado, em constante diálogo com o supervisor de campo, visando à qualificação do estudante durante o processo de formação e aprendizagem das dimensões teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas da profissão, em conformidade com o plano de estágio (ABEPSS, 2010). O supervisor de campo é responsável pela inserção, acompanhamento, orientação e avaliação do estudante no campo de estágio, em conformidade com o plano de estágio, elaborado em consonância com o projeto pedagógico e com os programas institucionais. Ele pode supervisionar um estagiário a cada dez horas de trabalho; dada a carga horária do assistente social, ele pode ter no máximo três estagiários (ABEPSS, 2010). O estagiário é o sujeito investigativo, crítico e interventivo. Logo, cabe a este conhecer e compreender a realidade social, no processo de ensino-aprendizagem, construindo conhecimentos e experiências coletivamente que solidifiquem a qualidade de sua formação, mediante o enfrentamento de situações presentes na ação profissional, identificando as relações de força, os sujeitos e as contradições da realidade social (ABEPSS, 2010).

É preciso frisar também a orientação de que o estagiário faça seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre elementos da realidade experienciada no estágio como meio de reforçar o aspecto investigativo da formação e da prática profissional. Esse deve também participar de atividades complementares (monitoria, iniciação científica, projeto de extensão, participação em eventos, publicação de produção científica e outras presentes no plano acadêmico do curso) que o propicie compreender as contradições inerentes às relações sociais capitalistas e rebatimentos na questão social. É com esses elementos que o aluno vai poder conhecer as relações envolvidas na intervenção cotidiana. Essa, por sua vez, não fica adstrita à intervenção em si, mas pressupõe a investigação, a análise institucional e social das demandas postas ao profissional. É quando o aluno se aproxima dos sujeitos usuários, do trabalho interdisciplinar, dos instrumentos e técnicas, dando vida à tríade que compõe a formação do assistente social contemporâneo.

2.2 Os dilemas do estágio supervisionado frente à conjuntura da formação atual

Cabe à tríade envolvida na supervisão corrigir eventuais falhas durante o estágio. Todavia, o que se verifica é uma série de questões que limitam a concretização deste, evidenciadas nos equívocos sobre essa relação [que] entendem a prática como exclusiva da intervenção profissional e a teoria como algo específico do âmbito acadêmico (ASSIS; ROSADO, 2012). Isso se agrava no distanciamento entre os sujeitos no contexto sócio histórico atual: ampla precarização do trabalho e das políticas sociais públicas, principal campo de atuação profissional. Portanto, a realidade de trabalho do assistente social é marcada por baixos salários, condições e relações de trabalho lastimáveis, desmotivando-o, e reduzindo a sua já relativa autonomia. Ademais, as políticas e os direitos por elas assegurados são focalizados, reduzidos, seletivizados aos casos mais agudos.

O aluno deve compreender a necessidade de estar no campo de estágio para apreender as relações contraditórias da trama social e poder intervir nela competentemente.

Tem-se que a realidade de trabalho é marcada pelo enfrentamento cotidiano de contradições de ampliação dos sujeitos requerentes de benefícios e a redução de recursos para atendê-los. Isso traz alguns rebatimentos para o estágio, à medida os professores e os assistentes sociais de campo são confrontados com uma realidade de trabalho precária, marcada pela rotatividade, contratos temporários, terceiriza-

dos, subempregados, comprometendo a supervisão. Parcela dos alunos também traz tais marcas. A ampliação dos cursos tem trazido cada vez mais segmentos da camada trabalhadora mais baixa ao Serviço Social que precisa trabalhar para pagar o curso ou se manter na IES. O estágio para esse público é um momento de tensões, marcado pela necessidade de conciliar o trabalho, as aulas e o estágio supervisionado. Para Guerra e Braga (2009), a busca por estratégias de realização do estágio redundam em abertura de campos no local de trabalho do discente, sem a clara definição de objetivos, tempos e situações diferentes; os estágios em fins de semana; em períodos de tempo curtos ou concentrados num único dia da semana ou no mês de férias trabalhistas, impedindo a vivência do processo e contrapondo-se aos requisitos obrigatórios indicados nas diretrizes curriculares, entre outras ações.

Verifica-se ainda a substituição de estágio supervisionado pela participação em pesquisa ou, ainda, por atividades de extensão, sem que essas possam dar conta das particularidades da experiência que o estágio deve proporcionar à formação de assistentes sociais. Além disso, verificam-se alunos inseridos em mais de um campo de estágio ou estagiando nos primeiros semestres do curso, por conveniência da instituição campo de estágio (que pensa as ações do “estagiário” segundo suas necessidades, submetendo o processo de ensino-

aprendizagem a uma relação mercadológica) e necessidade financeira do discente. Isso aponta para a elevação no número de contratação de estagiários nas instituições como meio de substituição profissional. É a transmutação do processo de ensino-aprendizagem em trabalho. Um exemplo disso são os espaços que só abrem vagas para estágio não obrigatório e remunerado, visando obter maior compromisso do aluno; leia-se: não faltar ao estágio e colaborar com o serviço. Essa fala não fica fora do discurso das profissionais. Por vezes, há relatos de assistentes sociais que preferem não supervisionar discentes da modalidade estágio obrigatório, porque estes ficam “pouco tempo e não tem compromisso”.

O aluno deve compreender a necessidade de estar no campo de estágio para apreender as relações contraditórias da trama social e poder intervir nela competentemente. Contudo, com a lógica de força de trabalho barata imbricada nesse tipo de visão, a instituição termina por se preocupar com a frequência e produção do aluno tal qual a exige de um profissional, desconsiderando a condição de aprendiz do discente. É importante frisar que o estágio congrega uma troca mútua entre os sujeitos envolvidos. A possibilidade de “avanços na formação profissional do aluno e oxigenação profissional do assistente social supervisor” (LEWGOY, 2009, p. 157). Ainda assim, percebe-se uma resistência por parte de alguns profissionais à supervisão. Isso pode ser pensado do ponto de vista da insegurança, do acúmulo de mais uma tarefa em meio ao atribulado cotidiano de trabalho e/ou no não conhecimento ou subvalorização da experiência de estágio para os supervisores como uma atribuição privativa.

A condição do professor supervisor também precisa ser problematizada. Nas instituições públicas, convive-se com condições de trabalho precárias: não fornecimento de meios adequados para a realização da supervisão e, principalmente, da interlocução com o supervisor de campo. Esse quadro agrava-se se o professor for substituto em instituições públicas ou se lecionar naquelas privadas. Destacam-se como entraves: a falta de estrutura nas salas de aula, o acúmulo de disciplinas que sobrecarregam o professor, a falta de um transporte para levar o supervisor acadêmico até a instituição campo de estágio. Outra questão problemática é a falta de institucionalização de instrumentos de acompanhamento dos estágios não obrigatórios, deixando os discentes vulneráveis ao exercício de funções incompatíveis com sua condição discente.

Para o supervisor de campo, as condições de trabalho, muitas vezes, vão de encontro às determinações da Resolução CFESS n. 493, de 21 de agosto, de 2006 sobre as condições éticas e técnicas do exercício profissional (CFESS, 2006). Além disso, convive-se com o não reconhecimento, por parte da instituição, da responsabilidade que o supervisor tem com o estagiário. Assim, os momentos criados para facilitar a interlocução, como os fóruns de supervisores, são esvaziados, pois os assistentes sociais não são liberados ou preferem não ir, pois acumulariam trabalho.

As instituições privadas e as EADs apresentam maior precarização. Constata-se uma disputa por vagas de estágio entre as instituições, o que pode levar a abertura de campos em locais inapropriados ao estágio; a troca de favores entre coordenadores de instituições e responsáveis pela elaboração de convênios com a UFA; oferecendo recompensas ao supervisor de campo para receber estagiários (bolsas para capacitação, por exemplo), o que eleva a possibilidade de descumprimento no número de estagiários, conforme o regulamentado; supervisão virtual, seja pelo regime de plantão do profissional, seja pelo seu caráter volante em mais de uma unidade da empresa/instituição, sem que o estagiário possa acompanhá-lo; estratégias de burla ao número máximo de alunos por turma (formação de duas turmas de supervisão, mas cada professor leciona a cada 15 dias, os até 30 alunos, rotativizando as aulas entre dois docentes), dentre outros.

O quadro elencado até aqui contrasta com os avanços conquistados e mira para a necessidade de luta coletiva para maior efetividade na realização do estágio. Destacam-se as legislações nacionais e da categoria que normatizam a operacionalização do estágio e tornam suas letras juridicamente reclamáveis. Destacam-se o número máximo de 15 alunos por turma nas disciplinas de estágio supervisionado e o máximo de três alunos para cada supervisor de campo. Ao reduzir o número de discentes a serem acompanhados, volta-se para a priorização da qualidade desse processo. Compõem o rol de conquistas a regulamentação dos fóruns, das atribuições da coordenação, e a previsão de canais de comunicação contínua mediante seminários, encontros, visitas e reuniões. É tratar o estágio como instrumento pedagógico, que guia o estudante durante todo percurso no campo, visando capacitá-lo para exercitar e qualificar a prática interventiva; possibilitando a elaboração da síntese do processo de ensino-aprendizagem, a formação de uma postura investigativa e de um posicionamento crítico e propositivo diante da realidade social (ASSIS; ROSADO, 2012). Nesse sentido, aponta-se para a necessidade de materialização do estágio conforme as regulamentações da profissão. É preciso efetivar o estágio para além do saber fazer; orientando-o para ser materializado como o momento de apreensão crítica das contradições sociais cotidianas e das especificidades de intervenção profissional junto a essas.

Considerações finais

Ao longo deste trabalho, percebeu-se que é preciso trazer as problemáticas do estágio à cena de discussão na profissão, considerando a conjuntura atual da Educação Superior brasileira e suas implicações à formação do assistente social, pensar estratégias coletivas que mirem o estágio como um momento singular de vivência do aluno sobre o cotidiano profissional. É imperativo articular os atores envolvidos com o estágio, reforçar as lutas pela materialização da legislação, mas sem perder de vista a raiz comum dos problemas enfrentados: um modelo social que vive da exploração da classe trabalhadora e usa todos os elementos sociais, inclusive a educação, para se manter erguido. Logo, é preciso reforçar os princípios do Código de Ética Profissional e toda a instrumentalidade crítica acumulada pelo Serviço Social ao longo de sua história para fazer frente a tal realidade. Trata-se de requisições que extrapolam o estágio e o próprio Serviço Social; portanto, exigem ações coletivas que visem a romper com a lógica hegemônica que solapa os direitos da classe trabalhadora, mediante o espraçamento de ideologias que mistificam a realidade dos fatos na busca pelo consenso. A pauta é longa e o caminho árduo, mas o coletivo é mais forte.

Referências

- ABEPSS. *Política Nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social*. Brasília: CFESS, 2010.
- ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2001.
- ASSIS, R.; ROSADO, I. A unidade teoria-prática e o papel da supervisão de estágio nessa etapa. *Revista Katálisis*. Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 203-211, jul./dez. 2012.
- BRASIL. *Censo da Educação Superior 2014*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 08 fev. 2016.
- _____. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DF, 1996.
- _____. *Projeto de Emenda à Constituição PEC 395/2014*. Altera a redação do inciso IV do art. 206 da Constituição Federal, referente à gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=611966>. Acesso em: 11 ago. 2016.
- _____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 12 fev. 2016.
- _____. *Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005*. Institui o Programa Universidade para Todos. Brasília: DF, 2005.
- _____. *Lei 10.260, de 12 de julho de 2001*. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília: DF, 2001.
- _____. *Decreto 5.800, de 08 de junho de 2006*. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. Brasília: DF, 2006.
- _____. *Decreto 7.234, de 19 de julho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Brasília: DF, 2010.
- _____. *Decreto 6.096/2007, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais. Brasília: DF, 2007.
- _____. *Lei nº 12.513/2011, de 26 de outubro de 2011*. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. Brasília: DF, 2011.
- _____. *Resolução do Conselho Nacional de Educação (CES) nº 15, de 13 de março de 2001*. Estabelece as Diretrizes Curriculares do Serviço Social. Disponível em: http://www.cfess.org.br/js/library/pdfjs/web/viewer.html?pdf=/arquivos/legislacao_diretrizes_cursos.pdf. Acesso em: 10 ago. 2016.
- _____. *Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Brasília: DF, 2008.
- BRESSER PEREIRA, L. C. *A reforma do Estado na década dos anos 90: lógica e mecanismos de controle*. Brasília: MARE, 1997.
- CFESS. *Meia formação não garante um direito: o que você precisa saber sobre a supervisão direta de estágio em Serviço Social*. Brasília: CFESS, 2013.
- _____. *Resolução 533, de 29 de setembro, de 2008*. Regulamenta a supervisão direta de estágio em Serviço Social. Brasília: CFESS, 2008.
- _____. *Resolução 568, de 15 de março, de 2010*. Regulamenta o procedimento de aplicação de multa prevista pelo parágrafo 4º do artigo 1º, pelo descumprimento das normas estabelecidas na Resolução CFESS nº 533/08, que regulamenta a Supervisão de Estágio no âmbito do Serviço Social. Brasília: CFESS, 2010.
- _____. *Lei 8.662, de 7 de junho, de 1993*. Dispõe sobre a profissão de assistente social e dá outras providências. Brasília: CFESS, 1993.
- _____. *Resolução 493, de 21 de agosto de 2006*. Dispõe sobre as condições éticas e técnicas do exercício profissional do assistente social. Brasília: CFESS, 2006.
- CRESS. *Nota oficial: posicionamento do CRESS-CE em relação aos cursos de extensão em serviço social*. Fortaleza: CRESS, 2015.
- CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*. Poços de Caldas: Anped, n. 24, p.05-15, set./dez. 2003.

- CISLAGHI, J.F.; SILVA, M.T. O Plano Nacional de Assistência Estudantil e o Reuni: ampliação de vagas versus garantia de permanência. Brasília: *Ser Social*. Brasília: UNB, v.14, n.31, p.489-512, jul./dez. 2012.
- GUERRA, I.; BRAGA, M.E. Supervisão em Serviço Social. In: CFESS, *Serviço Social: Direitos e competências profissionais*. Brasília: CFESS, 2009.
- HARVEY, D. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2013.
- IAMAMOTO, M.V. *Serviço Social em tempos de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social*. São Paulo: Cortez, 2011.
- LEWGOY, A. *Supervisão de estágio em Serviço Social: desafios para a formação e o exercício profissional*. São Paulo: Cortez, 2009.
- MENDES, A. J. R.; FERREIRA, N. I. B. O ensino superior e o seu papel na formação espacial amapaense (2000-2010). In: *Universidade e Sociedade*. Brasília: ANDES, p. 104-115, jan. 2016.

Notas

- 1 Como realidade emergente, buscaram-se informações junto ao CRESS, 3ª Região (Ceará) que apurou e se posicionou em relação às denúncias recebidas, em nota oficial de 25 de agosto de 2015.
- 2 Em 24 de fevereiro de 2016, foi aprovado o texto para sua votação em Segundo Turno na Câmara Federal. Atualmente, está pronta para pauta no plenário.

Maria Erica Ribeiro Pereira

Maria.eric@uece.br

Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade pela Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Professora de Serviço Social da Universidade Estadual do Ceará (UECE)

UECE

Avenida Dr. Silas Munguba, 1700 - Campus do Itaperi

Fortaleza – Ceará – Brasil

CEP: 60740-000